ÇOCUK PSİKOLOJİSİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ KĞİTİM FAKÜLTESİ YAYINLARINDAN
NO: 79

Yazan Çeviren

Prof. Dr. Arthur T. JERSILD Prof. Dr. Gülseren GÜNÇE

Colombia üniversitesi Ankara Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi

ÜÇÜNCÜ BASKI

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASIMEVİ - ANKARA 1979

İÇİNDEKİLER

ÇEVİRENİN ÖNSÖZÜ XI

ÜÇÜNCÜ BASKIYA XII

ÖNSÖZ XV

BİRİNCİ BÖLÜM

Çocuğun Dünyasına Giriş 3

—Kişiliğin Doğu şunda ki Aşamalar 4

—Çocukları Anlamanın İki Yolu.....5

GELİŞİME GENEL BAKIŞ: GELİŞİMİN ÎLKE VE KURAMLARI larlar9

—Gelişim Psikolojisinin Temel Kavramları 10

—Olgunluk Düzeyine Bağlı Olarak Öğrenmenin Yapısı ve Niteliği ...13

—Olgunlaşma vc Öğrenmede Kritik Dönemler .....

—öğrenme Dürtüleri.....16

—Çevre-Kalıtım İlişkileri

—Kişiliğin İlk Belirtileri 22

—Çocuk Dünyasının Öznel ve Nesnel Boyutları 23

—Benlik Gelişiminde "Bilinç" ve "Bilinçaltı" Etmenleri 24

—Sağlığa ve Kendini Onarmağa Yöneliş 25

—Yerleşmiş Tepkilerin Direnişi 25

KALITIM VE GELİŞİM 27

—Kalıtımın Fiziksel Temeli 27

—Genlerin İşleyİşindeki Değişiklikler 28

—Genotiplcr ve Fenotİpier 30

—Genetik Değişmelerin Sınırları 32

—Zekada Genetik Etmenler 34

—Kalıtım ve Kişilik 13

DOĞUMDAN ÖNCEKİ GELİŞİM 51

—Davranışın Örgütlenmesi 52

—Ceninin Hareketi ve İlerdeki Gelişimi 53

—Doğum Öncesi Etkiler.....54

—Doğumdan önceki Fiziksel Büyümenin Karşılaştığı Tehlikeler 55

—Gebelik ve Doğum Psikolojisi 58

—"Doğum Sınavı" 60

—Yeni Doğmuş Çocuğu Çevreleyen Dünya 61

YENİ DOĞMUŞ ÇOCUK .....

—Yaygın Hareketler .....

—Refleks Hareketler.....

—Duygusal Tepkiler

—Diğer Duygusal Tepkiler

—Kişilik Farklarının İlk Belirtileri

—Yeni Doğmuş Çocuğun Duyguları

—Kişisel İiişkiier ve Çocuk Bakımı

—Erken Doğmuş Çocuk

—Hayatın tik Gün ve Haftalarında öğrenme

İKİNCİ BÖLÜM

Temellerin Atılışı

BEBEKLİK larlar. ,,larlarlarM

—İlk Toplumsal Tepkiler 90

—İlk Dostluklar.....91

—Algısal, Toplumsal ve Duygusal Gelişimin örülmesi.....91

—Bebeklikte Kişilik 92

—öğrenilen ve öğrenilmeyen Davranış Biçimleri 96

—öğrenme Çeşitleri.....

—Seçici Dikkat ve Alışkanlık Yoluyla Öğrenme.....99

—Hatırlama 101

—Algı ve Anlam 102

—Çevresel Dürtülerin Rolü.....104

BEBEKLİKTEKİ ZEKANIN KÖKENLERİ larlar - i 12

—Zekanın Biyolojik Temelleri 113

—Duyu - Hareket Döneminin Başlangıçları 115

—Ses Dünyası

—Çok Yönlü Dünya..... 118

—Çevre Üstünde Etkiler Yaratmak 118

—Amaçlı Davranış..... 119

—Bağımsız Olarak Var Olart Bir Evren Konusunda Gittikçe Artan Bilinç 120

—Deney Yoluyla Yeni Eylem Araçları Keşfetme 120

—Elin Yerini Zihnin Alışı 121

—Özümleme İle Uygunluk Sağlama Arasındaki Sürekli Etkileşim 121

—İlk Zihni Gelişimin Altında Yatan Dürtüler.....122

-Taklit 123

—Taklit ve İlk Zihni Gelişme 124

—Hayal Kurma.....125

—İlk Kavramsal Gelişimde Oyunun Rolü lar..... 125

—Benliğe Dönüklük 127

İLK ÇOCUKLUK ÇAĞINDA GÜNLÜK İHTİYAÇLAR VE ALIŞKANLIK KAZANILMASI

—'Fiziksel Bakımın Psikolojik Anlamları 129

—Beslenme ve Ağız Bölgesiyle İlgili Davranış 131

—Ağıza Alma ve Cinsiyet 131

—Beslenme Durumunun Diğer Yönleri 136

—Uyku 142

—Uyku Bozuklukları, Huzursuzluklar ve "Kötü" Rüyalar.....144

—Boşaltım 1-16

—Boşaltım Sürecinin Cinsel Yönleri 149

—Bebeklikte! Cinsiyetin Diğer Yönleri 150

—Disiplin 151

FİZİKSEL, VE MOTOR GELİŞİMİN GENEL YÖNLERİ , ..,',' , 154

—Doğumda ve Daha Sonraki Gelişimde Fizyolojik İşleyişler 154

—Fiziksel Büyümenin Genel Yönleri . „.larlarlar155

—Yakalama: Kolların, Ellerin ve Parmakların Kullanılması larlar157

—Yürüme „,...,larlarlar larlarlar15'J

—Yürümenin Pekişmesi lar. . , , . , „ lar 160

—İlk Motor Eylemlerin Gerisinde Yatan Gelişimsel Güçler '" . 161

—Motor Gelişimin İleri Yönleri lar 162

—Motor Gelişimin İç İlişkileri larlar lar. ■ 166

—Kalıtım ve Motor Eylem larlarlarlar 166

—Fiziksel ve Motor özelliklerin Diğer Özelliklerle İlişkisi . „ ..lar 10B

—Solaklık Veya Sağ Eii Kullanma larlar 170

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Çocuk ve Diğer İnsanlar

BENLİK: YAPISI-KÖKENLERİ-GÖREVLERİ larlar177

—Benliğin Yapısı larlarlar larlar177

—Kendini Tanımanın Başlangıcı larlar .,.. i7')

—Kendini Tanımanın İlk Belirtileri lar ..... lar 1(12

—Kendini Keşfetme Sürecinin Duygusal Yönleri ., larlarlar103

—Kendini Daha İyi Tanımanın Diğer Belirtileri . , , „ , , larlar104

—Kendini Öne sürme ve Benliğin Başkaları ile Karşılaştırılması lar105

—Çocuğun Kendisi Hakkındaki Görüşünü Etkileyen Etmenler lar106

—Çocukların Kendileri Hakkındaki Fikir ve Tutumlarının Açıklanması . .. 100

—Benliğin Gelecekteki Rollere Yansıması ve Benliğin Başarılı Olarak Görülmesi larlar larlarlar larlar 193

—ICişinin Kendini vc Başkalarını Görüşü Arasındaki İlişki . lar-. 197

—Kendini Doğru Algılamanın Nesnel ölçütleri larlarlar 19fi

—Kendini Doğru Algılama ile Toplumsal Kabul Arasındaki İlişki . , 200

—Kendini Değerlendirmede Kararlılık ile Yaş Arasındaki İlişki ., , 202

—Cinsel Kimliğin Benimsenmesi larlar ., .. „ larlar 203

—Cinsiyet Farkları ve Gelişim Özellikleri larlarlar 205

—Çocukluğun Başında ve Sonunda Cinsiyet Tercihleri lar 209

—Kendini Tanımanın Yansıması larlarlarlar larlarlar212

ÇOCUKLAR VE ANABABALAR 216

—Anababa Tutumu ve Kişilik Gelişimi lar lar lar216

—"Psikolojik Anababa" larlarlar21»

—Normal yada Optimum Anababa Bakımından Sapmalar lar222

—Reddedilmenin Sonuçları lar .lar — .,...,.,.,lar224

—Anababadan Ayrılma ..larlarlarlar.. 225

—Bakımevine Konulmuş Çocuk larlarlar larlar226

—Çocuklarda ve Laboratuvar Hayvanlarında Yoksun Bırakma ve Dürtü . 232

—Yoksun Bırakılma Karşısında Kişisel Tepki Farkları larlar234

—Aşın Yoksunluğun Sonradan Ortaya Çıkan Etkileri ...larlar , 235

—Çok AnneliJik ve Yarı-Kurumsal Bakım lar.,lar 237

—Çalışan Anaların Çocukları lar..larlar — .lar239

—Çocuklar ve Boşanma larlarlarlarlar .. . 239

—Karışık Duygular larlarlarlarlarlar 240

—Çocuk Anababayı Nasıl Görür? lar lar „. < 242

—Çocuk - Anababa İlişkisinde Kendini önesürme larlarlarlar246

ANABABA DAVRANIŞI ÖRNEKLERİ lar 252

—Gözlem Yöntemleri larlarlarlar252

—Karşılıklı Görüşme ve Soru Kâğıdı Yöntemleri lar —..... 254

—Yetiştirmede Görülen Tutum ve Uygulamalar Karşısında Çocukların Tepkileri lar.lar ,larlarlarlar255

—Çocuk Yetiştirme Yöntemlerini Değerlendirmede Karşılaştığımız Sorunlar larlarlarlar . lar.larlar 259

—Çocukların Huylan ve Çocuk-Anababa Etkileşimi lar—lar262

—Anababanm Algısı ve Davranışın Hatırlanması larlar — larlar 263

—Aile İçindeki Rol ve İlişkilerin Farklı Oluşu larlarlar 267

—Başkalarının Çocuk Üstündeki Etkisi lar;larlar 268

—Anababa Uygulamalarında Kültürel Etkiler larlar269

ÇOCUKLAR VE ARKADAŞLARI: TOPLUMSAL HAYATTA İLK

ADIMLAR lar.....272

—Toplumsal Tepkinin İlk Belirtilen.....272

—Toplumsal Dünyadaki İlk Adımlar..... 274

—Toplumsal Davranışın "Doğal" ve Somadan Kazanılan Yönleri.....275

—İşbirliğinin Başlaması..... 276

—Küçükler Arasında Arkadaş Tercihi, önderlik ve Dostluk 279

—Toplumsal Etkileşimi İnceleme Yöntemleri 280

—Başkaları Tarafından Sevilme ve Kendine Yeterlik 281

—Arkadaşlara Karşı Sempatinin Başlaması.....282

—Rekabetin ve Çekememezliğin Başlaması 204

—Çocukların Saldırganlığı, Kavgaları ve Tartışmaları 236

—Yeteneklerin Toplumsal Davranış Üstündeki Etkisi 292

—Anaokulu Yaşantısının Etkileri 293

İLERİ ÇOCUKLUKTA ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİlar301

—Okula Doğrular 301

—Gurup Kurma ve İmece .,... 302

—Toplumsal Algı 304

—Arkadaşlara Karşı Tutum ile İlgili Olarak Toplumsal Algı lar309

—Arkadaşlarca Kabul ve Reddedilme ,,..lar .larlar 310

—Toplumsal Kabulün Ölçülmesi larlarlarlarlarlar312

—Rekabet, İşbirliği ve Çatışma larlar lar 320

—Büyük Çocukiardaki Saldırganlık lar larlar - lar ■ 324

—Sosyo-Ekonomik Durumun Çocuğun Toplumsal Gelişimi Üstündeki Etkisi larlarlarlarlarlar larlar 328

—Sosyo-Ekonomik Durumla İlgili Koşulların Çeşitleri .. lar,... 334

—Oğlan-Kız İlişkileri lar lar 334

—Önyargı .,„-...lar— „,,..,..... larlar .lar .. „ 336

—Çocuk Oyunları ve Oyun Eylemleri —lar. . , . . lar 330

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Duygusal Gelişim

DUYGUNUN ANL AMI: SEVGİ-NEŞE-CİNSEL EĞİLİMLERlar 347

—Düşüncelerle Duygular Arasındaki Farklar larlarlar377

—İlk Duygusal Tepkiler larlarlar. . . . .„...,„.., 351

—İhtiyaçların, Dürtülerin ve Amaçların Rolü ,„....,..... ,, „ 352

—Duyguların Bastırılması ve Saklanması larlarlarlar353

—Sevgi larlarlarlarlarlar357

—Sevgi Bağlılığının Çeşitleri .. larlarlar-lar 350

—Zevkler, Neşeler, Doyumlar lar. -larlarlar 360

—Cansıkmtisi larlarlar larlarlar ... 362

—Cinsel Gelişimin Duygusal Yönleri ,,larlar .. 365

—"Örtülü Dönem" Kavramı larlarlar 367

—Gülme ve Mizah . .larlar larlarlar . „ 369

KORKU VE BUNALIM 373

—Olgunlaşmanın Rolü larlar.. 375

—Öğrenmenin Rolü ,.,.,.larlar larlarlarlarlarlar 376

—Korkunun Açıklanmasında Yaşla Birlikte Değişmeler ve Kişisel Farklar 377

—Yaşlara Göre "Korku" Eğrileri larlar379

—Yapışkan Korkular larlarlarlarlar 383

—Bazı Özel Korkular larlar . .larlar 385

—Korkuya Duyarlılığı Arattıran Etmenler larlar309

—Başkalarının Gözünde Çocukların Korkuları .larlar391

—Çocuklara Korkularıyla Savaşmalarında Yardımcı Olmak larlar393

—Bunalım , -larlar « *.larlarlar398

—Bunalım ve Korkunun Kavramsal, Duygusal ve Güdüsel öğelerilarlar 402

—Bunalım Kuramları lar larlarlarlar405

—Bunalımın Deneysel ölçüleri larlarlarlar410

—Bunalım Testleri ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki lar414

—Bunalım ve Zekâ larlarlar larlar lar.. 415

—Korku ve Bunalım Değerleri larlar larlarlar 417

ÖFKE VE DÜŞMANLIK 421'

—Öfkenin Kaynakları ve Açıklanma Yollan larlar422

—Öfkeye Duyarlılığı Acttıran Etmenler lar 424

—Bir "Problem" Olarak öfke Nöbetleri lar 426

—öfkeyle Bağların Koparılması . , , . . , . . lar 428

—Yatışmamış Öfkenin Egemenliğilar . .. -

—Çocukların öfkeleri Konusunda Neler Yapılabilir? larlar 433

—Kıskançlık larlar larlarlar434

HAYAL VE RÜYALAR larlar 441

—İlk Belirtilerlarlarlar larlarlar441

—Hayal Kurma Yapısında Değişim lar. . - .lar442

—Hayal Eylemlerin Altındaki Güdüler larlar 445

—İlk Bakışta Anlamsız Görünen Davranışların Altında Yatan Hayal öğesi 448

—Hayal Kut ma Eylemi ve "Bekleme Yeteneği" . ..larlar448

—Hayaller ve Fantezilerlar .....lar..... 450

—Hayaldeki Arkadaşlar larlar -lar 451

—Hayaldeki Arkadaşların Cevap Verdiği İhtiyaçlar „..,...,...lar lar453

—Hayal Arkadaşlarının Geliş Gidişleri „..larlarlar 454

—Bir Peygamber Olarak Hayal Arkadaşı larlar457

—Canlı Hayallerin Diğer Biçimleri ve Çağrışım larlar458

—Yansıtma Yöntemleri larlarlarlarlar 459

—Çocukların Rüyaları ..larlar larlar 462

—Rüyalar Ve Rüya Görme İle İlgİİİ Lâboratuar Çalışmaları lar 464

—Uyku Çeşitleri, REM Dönemleri Ve Yaş larlar 467

—Rüyalar ve Rüya Görme İle İlgili Laboratuar Bulguları . larlar469

—Uykudaki Düşünce ile Uyanıkken Düşünülen Arasındaki Farklar lar 471

—Rüyaların Güdüsel Vc Duygusal Özü larlar lar473

—Rüyalarda Cinsiyetlarlarlar lar476

BEŞİNCİ BÖLÜM

Dil Gelişimi

DİL GELİŞİMİ, ALGISAL GELİŞİM 479

—Dil Gelişimi larlarlar 400

—Seslerden Sözlere larlarlarlarlar 482

—tik Kelime larlarlarlarlar larlar 483

—İlk Cümle Yapılarının Ortaya Çıkışılarlarlarlarlar486

—Öğrenme Sentaksı larlarlar ... 487

—Kelime Anlamlarını Kavrama Yeteneğinin Gelişmesi lar491

-Dil ile Zihin ve Toplumsal Oluşum Arasındaki İlişki larlar492

—"Nominal Gerçekçilik" larlarlar . lar .,..,,. 494

—Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler . , .larlarlar496

—Çocukların Sorularıyla Ortaya Çıkan Düşünme 1 arzları lar 499

—Dil Ve Düşünce larlarlarlarlar505

-Algısal Gelişim larlarlar 506

—Duyu Yollarılarlarlar lar 507

—Biçimlerin ve Derinliğin Görme Yoluyla Algılanması larlar508

—Resimletin Tanınması larlarlarlar509

—Görme ve Dokunma Algıları larlar larlarlar509

—Grafik Simgelerin Algılanması lar :lar 511

—Algısal Gelişim ve Öğrenme ,.. lar... ">13

—İsteklerin ve Güdülerin Algı Üstündeki Etkileri . . . 5 M

KAVRAMSAL GELİŞİM lar515

—'"İşlcmsd" Düşünce 516

—Değişmezi i k . larlarlar51li

—Refleksten Düşünceye .,larlar ., 519

—Sayı ve Miktar Kavramları lar 5?0

—Piaget'nin Kuramlarının Doğrulanmsı .. . - 522

—Çocuk Düşüncesinin Diğer Yönleri larlar 527

—Büyüyen Dünya . ■ . lar larlar 529

—Çocuklarda Bilgi Toplama 532

—Kavramsal Gelişimi Kolaylaştıran Etmenler , 53li

—Yetiştirmenin Kavramsal Gelişim Üstündeki Etkisi 540

—"Kavramsal Stil" lar 544

—Somut ve Soyut Algı Oluşumu ve Yönelişi .. 545

—Düıtii Düzeyiyle İlişkili Olarak Zihnî Gelişim lar546

—Çözüm sel vc Konusal Yaklaşımlar larlar 546

—"Çözümsel - Bütünsel Alan Yaklaşımı" . .■ . ■lar .. lar547

—Ağırbaşlılık ve Atılganlık lar . . 5411

—Çocukluk Anıları larlar .. 550

—İlk Anıların Özü lar 552

ZİHİN YETENEĞİNİN ÖNCEDEN KESTİRİLMESİ VE ÖLÇÜLM E S İ 561

—Zekfı Testleri larlar lar . lar 561

—Zekâ Değerlendirmelerinin Tutarlılığı ve Güvenilirliği lar563

—Zihnî Gelişimin Sınırları lar lar566

—Zekânın Öğeleri lar ..larlar5oU

—Zekâ ve Oku! Başarısılar lar569

—Doğa, Yetiştirme ve Zihni Yetenek lar . . lar .. 571

—Okula Gitmenin Zihin Gelişimi Üstündeki Etkisilar573

—Aile, Sosyo - Ekonomik Durum ve Zekâ . .. lar575

—Olağanüstü Çocuklar lar 576

—Yaratıcılık . larlarlar5(15

—!Q'su Ortalamanın Altında Olan Çocuklarlar 590

AHLÂK GELİŞİMİ VE DİN . , 593

—Ahlâk. Gelişiminde Eğilimler vc Yönler lar . ,. . 593

—Alılâk Yargısı üc Aile Durumu Arasındaki ilişki lar lar 596

—Kavramsal Gelişim ile Ahlâk Yargısı Arasındaki İlişki .. 5<M

—Vicdan . . ..lar . > lar 599

—Bir Ahlâk Örneği Olarak Anababa lar 600

—İçgüdülere Karşı Direnç Gösterme lar 602

—Ahlâk Kavramlarında "Olgunluk" ile Davranışlar Arasındaki İlişki lar602

—Çocukların Önemli Gördüğü Erdemler larlar — 604

—Çocukların Neyin İyi, Neyin Kötü Olduğu Konusundaki Düşünceleri . 606

—•"Kahraman" ve "İdeal" Seçme Yoluyla Ahlâk Yönelişinin Ortaya Çıkması . larlar larlar lar..... 600

—Din lar . lar ... lar .. 609

ALTINCI BÖLÜM

Kişilik Gelişimi

23— KİŞİLİK: NORMAL, SAPIK, SABİT, DEĞİŞKEN lar.....619

—Kalıtım, Çevre ve Kişilik Gelişimi lar larlar619

—Gelişimin Çeşitli Yönlerinde Süreklilik ve Değişim lar623

—Küçük Yaşta Başkalarında Görülmeyen Özellikler Gösterme lar 624

—Çocukluğun Başında ve Ortasında Sabitler ve Değişkenler 626

—Uzun Dönemli Tepki Eğilimleri larlar.... 628

—Değişmezlik ve Esneklik larlarlar..... 631

—Çocukların Beğenmedikleri Tarafları .....lar lar632

—Kendilerinin ve Başkalarının Gözüyle Çocukların Sorunları larlarlar 635

—Problem Davranışın Altındaki Etmenler larlarlar639

—Davranış Problemlerinin Geçmişi larlar larlar639

—Kendini Tanıma, Kendini Kabul Etme ve Akıl Sağlığılar„ „ ,.. 642

KAYNAKLAR 651

ÇEVİRENİN ÖNSÖZÜ

>

Bundan üç yıl önce, Eğitim Fakültesine öğretim üyesi olarak atandığım zaman, 12 yıllık meslek yaşantım boyunca, bir akıl ve sinir hastalıkları uzmanı olarak patolojik ruhî durumlarım incelemiş olduğum insanın, bu defa normal ruhî gelişimi konusunu ders olarak okutmak göreviyle karşılaştım. Başlangıçta bu görev bana ilginç fakat kolay görünmüştü. Klinik çalışmalarım süresince insanı, hasta olmadan, hastalık tohumlan henüz ruhuna ekilmeden yanı tâ çocukluğundan başlayarak çok iyi tanımalı ve onu ruh hastalıklarından çok iyi korumalı diye düşünürdüm. Eğitim Fakültesindeki yeni görevimle birlikte, normal çocuk gelişimi alanında yazılmış eserleri yeniden taramağa başladım. Önce Türkçedeki kitapları gözden geçirdim. Gördüm ki, Biîhler'in 1930'da yazdığı bir çocuk psikolojisi kitabı çevirisi dışında, çeviri yada telif, bilimsel nitelik taşıyan bir eser dilimizde mevcut değil. Ayrıca dilimizde çocuk psikolojisi alanında kapsamlı bir araştırma da yapılmış değil, Türkçede bulabildiğim İd laplar, ya sistematik ve bilimsel olmayan bir düzenleme içinde gözlem ve anıları kapsamakla yetiniyor, yada çocuk gelişim ve terbiyesinin dar bir yönüyle ve belli bir süresiyle ilgili bulunuyordu Sonuç olarak da bir üniversite ders kitabı niteliğinde değillerdi.,

Bu durumda ne yapabilirdim? Bu alanda bilimsel araştırmalar yapmadan ve kendi çocuklarımızın gelişim öze Hilelerin i bilimsel yöntemlerle incelemeden bir çocuk gelişimi kitabı yazma cüretini kendimde bulamazdım. Böyle olunca da, bir yabancı ders kitabı seçmek ve onu dilimize bütünüyle aktarmak bana tek çözdm olarak göründü. Birçok gelişim psikolojisi kitabı içinde, AT, Jersild'ıı ilk defa 1933'-te yayınlanmış ve 1968 yılma kadar altı defa gözden geçirilerek yeniden basılmış bu kitabını dilimize çevirmeğe karar verdim. Bu kitabın bence en önemli özelliği, bu alanda yapılmış en yeni araştırma sonuçlarına eğilmesi ve sayıca da pekçok araştırmayı kapsamasıdır.

Kitabı Türkçeye kazandırırken çeviri kokmayan akıcı bir dii kullanmağa çalıştım. Bütünü, 6 Bölüm olan eseri ikişer bölümlük üç cilt halinde yayınlamağa karar verdim. Bunun başlıca nedeni, çevrilmiş olan bölümlerin bir an önce okuyucu eline geçmesi ve bu alandaki boşluğun bir an önce doldurulması konusundaki dileğimizdir. Genel bibliyografya ve kavram göstergesi üçüncü cildin sonunda yer alacaktır.

Bu kitabın çevirisinde yardımcı olan Ergin Günçe'ye teşekkür ederim.

Ankara, 1971. Doçent Dr. Gülsereıı Günçe

ÜÇÜNCÜ BASKIYA ÖNSÖZ

İlk baskısı hemen tükenen ve o günden buyana ısrarla aranan *Çocuk Psikolojisi*, ülkemizde gelişim psikolojisi alanında önemli bir boşluğu doldurmuş, sadece öğrenciler açısından değil, konuyla ilgilenen herkes için değerli bir başvuru kitabı olmuştur., Bu nedenle bu yeni baskıyı gerçekleştirirken mutluluğumu belirtmek isterim.

Çevirinin akıcı bir dil kazanmasına katkıda bulunan eşim Dr„ Ergin Giinçe'ye ve yayımda emeği geçen herkese yeniden teşekkür ederim-.

Ankara 1979 Prof. Dr. Gülseren GÜNÇE

ÖNSÖZ

Altıncı baskı, gelişim psikolojisi alanında beşinci baskının matbaaya verilmesinden sonra yer alan büyük değişikliklere de değinmektedir. Gerek eski baskılarda bulunmayan

bölümlerde, gerekse geniş ölçüde değiştirdiğim bölümlerde bu değişiklikleri, çeşitli kaynaklardan yararlanarak kitaba kattım,

Çocukların düşünmesi ile ilgili konuları genişlettim. Bunu yaparken, konuyla ilgili ve Jean Piaget'nin sürekli çabalarından esinlenen çok sayıda araştırma sonucundan yararlandığım gibi yeni araştırma yöntemlerinin ortaya koyduğu bilgilerden de yararlandım. Bu alanda yapılmış araştırmalar beni çocukta algısal gelişim konusunda yeni bir bölüm ekleme durumunda bıraktı; çocukların ileıi yaşlardaki düşünme süreçleriyle ilgili kesimleri de genişlettim; ayrıca, dikkat, kavrama, dil gelişimi ve ahlâk kavramlarının gelişimi gibi konulardaki son araştırma bulguları ile bunlara değgin tartışmaları da dikkate aldım. Beşinci başlanın yayını sırasında, rüya görme alanında yer alan büyük ilerlemelerin etkisiyle bu konuyu da genişlettim. Davranış genetiği konusundaki son buluşların önemini gözönüııe alarak, kitabın eski baskılarında soyaçekim ve diğer genetik etmenlerle ilgili bilgilerin yerini alacak biçimde yeni bir bölüm yazdım.

Gelişim psikolojisi alanında üzerinde özel bir ilgi toplayan diğer araşıırma başarıları şunlar: yeni doğmuş çocukta, kişilik özelliklerinin çekirdeğini daha başından tahmin edebilme umudu veren psiko- fizyolojik araştırmalar; yeni doğanın uyum ve öğrenme yeteneğini gösteren bulgular; kişilik üzerinde iz bırakma, uyarımın rolü ve gelişimden yoksun bırakılma gibi konularda yapılmış araştırmaların bul gularr ilkel tepki eğilimlerinde kişisel farkların erkenden belirdiğini savunan eski görüşleri destekleyen bulgular; bilgi kaynağı olarak ana' babaya başvurulabileceği konusunda kanıtlar; ve son olarak, kişilik gelişiminde tutarlılık yada tutarsızlık, kişisel düşünme biçimi farkları, beyin zedelenmesinin nedenleri ve etkileri, açık endişe, çocuğun kendine bakışındaki kaımaşık çatallaşma gibi çeşitli alanlarda yapılmış araştırmaların bulguları.

Kitabın bu baskısında da, ilkin dördüncü baskıda açıkladığım bir ilkeye bağlı kaldım: çocukları anlamak için hayatlarının hem öznel hem de nesnel boyutlarına eğilmek ve gelişim psikolojisinde hangi konuyu ele alırsak alalım benlik kavramına bir temel unsur gözüyle bakmak gerekir.

Birçok meslektaşımdan yardım gördüm. Millie Almy özellikle algısal gelişme konusunda değerli yardımlarda bulundu. Birçok araştırıcı da bana ayrıbasılar ve heııüz bitmemiş araştırmalarının ilk sonuçlarını göndererek yardım etmiş oldu. Özellikle, Beverly M. Birns, Raymond B. Cattelî, Dorothy Eichonı, John L Fuller, Calvin Hail, Jerome Kagaıı, Lewis P. Lipistt, George Rand, Howard P. Roffwarg, Joseph Schachter, Alexander Thomas ve Steven G„ Vaııdenberg'den sağladığım malzeme benim için çok yararlı olmuştur.

Sabırla hüneri birleştirerek okunması güç elyazımı temiz bir metin haline getiren ve bibliyografyayı hazırlama ve denetleme sorumluluğunu üstüne alan Gerald Chiappa'ya çok şey borçluyum.

Her baskıda Prentice-Hall Yayınevinde çalışan dostlara şükran borcum artryor. Edgar P. Thomas bana yıllar boyu dostluk gösterdi ve beni yüreklendirdi. Rİchard L. Roe'nun özellikle bu baskrdaki e- meği büyüktür. Nancy Hail, Helen Maertens ve Johıı J. Dunleavy'- nin yardımcılıkları beni hem esinlendirdi hem de gönendirdi.

Karım, bana her hususta yardım etmeyi artık bir alışkanlık haline getirmiştir, metni okumuş, düzeltmeleri yapmış ve kitabın doğum sancıları boyunca sabrı ve neşesiyle beni ayakta tutmuştur.

Bu yeni baskıyı hazırlarken, iki yeni öğretmene yani iki toruna sahip olmanın olanaklarından yararlanmış olmanın mutluluğu içindeydim.

Arthur T. Jersild

BİRİNCİ BÖLÜM

Çocuğun Doğuşu

1 - ÇOCUĞUN DÜNYASİNA GİRİŞ

Doğum, daha kırk hafta önce tek bir hücreden başka bir şey olmayan insanın dünyaya gelişidir, Doğuşunda pek çaresiz görünen bu varlık kısa bir süre içinde yaşama savaşma atılır..

Hareketleri çabucak sayısız yeteneklerle süsl ene çektir. Birkaç hafta hatta saat içinde, kendine Özgü kişiliğini veren özelliklerini ortaya koyacaktır. Toplumsal bir yaratık olduğundan, kısa bir süre sonra hemcinslerinin kaderine katılacaktır. Daha bebekken, bir yetişkinin hayatını kaplayan duyguların çoğunu hissedecektir.

Çocuğu neden bebekliğinden çocukluk yıllarına doğru gelişirken incelemeliyiz? Çünkü, insanları anlamak başlangıçlarını incelemeyi gerektirmektedir Kendimizi veya başkalarını anhyabİmek için çocuğun dünyasına girmek, gerekir.

Küçük çocuğu incelerken, davranışında izleyebildiklerimize güvenmeliyiz. Çocuk büyürken, onu gözler, kendisi hakkında anlattıklarını dinleyebilir ve çocukluk anılarımıza dönerek bir dereceye kadar onun eylemlerine katılabiliriz. Hayatımızın ilk yıllarının anıları çocukla aramızda bir köprü kurar, bugünkü halimizle çocukluğumuz arasında bir bağlantı yaratır. Ne varki büyük çocuğun ilk yaşantılarıyla ilgili anıları bulanık ve parça parçadır. Çocuk, zihni yaşantısının dokusunu meydana getiren çizgileri, silinen anıları arasından yakalama gücüne erişmeden önceki devrede, varlığını biçimlendiren pek- çok o i ay hayatında yer alır, Bundan başka, çocukluk yaşantımızın anıları, yalnızca, olayların meydana geldiği anlardaki kendimize özgü algıyla değil aynı zamanda yaşantımızdaki son olayların bu eski algıyı etkilemesiyle de şekillenecektir.

Böylece, bir çocuğun veya kendi çocukluğumuzun dünyasına girmek isteyince bir dereceye kadar yabancılaşırız. Fakat bu tam bir yabancılaşma değildir. Çocuğun kafasından geçenleri okuyamasak da,

çabalan, düşünce ve duygulanılın yapısı hakkında kendimizin kilerle kıyaslayarak oldukça ileri yargılara ulaşabiliriz.. Duygu alanında, mesela, bir kaç haftalık bir çocuğun açıkladığı duygular bizimkilerle aynı ham maddeden yapılmıştır. Ayrıca, bir zamanki çocukluğumuz hâlâ içimizde yaşamaktadır. Zihnimizi başka uğraşlara yönelterek ondan ayrılmak istesek bile, o, asla bizden aynlmıyacakdtr. Yazarken o, benim vatlığımın ve okurken sizin varlığınızın temel bir bölümünü teşkil eder. Hiç bir şey yaşantının özüne kendi varlığımızdan daha fazla yaklaşamaz. Bu nedenle, tanıdığımız çocukları bir zamanki çocukluğumuzun ışığında anlamağa girişmek yararlı bir görevdir.

KİŞİLİĞİN DOĞUŞUNDAKİ AŞAMALAR

Kişinin bir varlık haline geldiği siîreçde üç önemli aşama vardır, Birincisi, döllenme varolma kıvılcımıdır. İkincisi, her birimizi fizik olarak diğerlerinden ayıran doğma sürecidir. Benliğin gelişimi üçüncü aşamadır. Bu aşama, herbirimizin bir kişi olarak varlığımızdan haberdar olduğumuz, diğer kişilerden bizi aynan yaşantıların tümünü içine alır.

PASİF DÖNEM

Zamanla kendi yaşantısı ile ilgili işlemleri kendi kendine düzenlemek için çabalayacak olan insan başlangıçta pasif bir varlıktır. Döllenme anında, İlerde olabileceğinin büyük bir kısmı biyolojik kalıtımının yapısıyla çizilmiştir. Kalıtımı, çocuğa danışılmadan devredilmiştir. Bunun gibi döllenmesi ve doğmak İsteyip istemediği de ona danışılmamıştır. Hayat omuzlarına yüklenmiştir, Bu, basit bir gerçektir fakat derin bir anlama sahiptir. Gelecekle savaşında kullanacağı gereçler, geniş ölçüde önceden kararlaştırılmıştır. Tabidir ki, çocuğa gereçlerini çok çeşitli seviyede kullanma yolları gene de kalmaktadır. Çevre bir dereceye kadar çocuğa yeteneklerini saklama veya ger-çekleştirmede yardım etmektedir, Döllenme ve doğumda, geıie de bir önceden kararlaştırılmıştık vardır, Varlığın temel olasılıkları önceden çizilmiştir. Geriye dönüş yoktur, en son ve kesin hedef ölümdür

AKTİF DÖNEMİN BAŞLANGIÇLARI

Çocuğun kendini bir İçişi olarak ileri sürmeğe başladığı üçüncü dönemde, bu kesinlik yoktur. Yaşamının bu dönemi önceden tam olarak çizilmemiştir, Ayrıca zamanın bir noktasında tesbit edilemez, bu sebeple kendini keşfetme sürecinde yalnızca şimdiki zamanı ya-

o

sayamayız, geleceğe uzanır, geçmişi kavran/'. Hatta geçmiş de tam anlamıyla değişmez değildir, önden oianlarm etkisi, şimdi olanlar ya cin ilerde olacak olaylarla değişebilir. Geçmiş direnmek ister, bunu önceleri korkuyla karşıladığımız bir tehlikenin üstesinden gelebildiğimiz

an keşfederi/:.

Benliğin gelişiminde doğmamış olmak, şansı yoktur, ancak, kişinin kendi yaşantısına uygun olarak "yeniden doğma" şansı vardır. Kendi düşünce ve duygularımız açısından bakıldığında, değişme ve seçme özgürlüğüne sahip olduğumuz görülür. Önümüzde hâlâ pek- çok keşfedilmemiş ve denenmemiş alanın uzandığım biliriz. O halde gelişimin bu aşamasında bir fazla boyut vardır; ihtimal dahilinde olanın hikâyesi söylenmiş, mümkün olan hikâye henüz başlamıştır,

ÇOCUKLARI ANLAMANIN İKİ YOLU

Çocukları incelemede kullanılabilecek iki esas yol vardır. Biri, çocuğun biıyüme ve davranışının nesnel boyutlarını gözlemek ya da ölçmekdir., Diğeri çocuğun kişisel yaşantısının öznel yönleri hakkında bilgi edinmektir.

Çocuğun ölçülerini aldığımız, yeteneklerini ve açık davranışını gözlediğimiz, konuşmasını kaydettiğimiz ve buna benzer durumları tesbit ettiğimizde nesnel bir yol izleriz. Sadece görüp ve ölçebildikle- rimizle yetinmeyip de: kişisel yaşantımızın yapısının ne olduğunu, dünyaya nasıl baktığını, özel düşünce ve duygulanılın neler olduğunu araştırmaya devam edersek Öznel yolu araştırmaya kullanırız.

Nesnel bir görüşle üç yaşında bir çocuğun boyunun 90 cm olduğunu öğrenmekle ilgileniriz, Öznel bir görüşle sadece bu istatistikle ilgilenmeyip, bunun çocuk için ne anlam taşıdığını hususu ile ilgileniriz. Nesnel olarak çocuk bu yaşın ortalama boyunun yakınındadır. Bir yaşındaki erkek kardeşine göre büyük, on yaşındaki ablasına göre küçük bir çocuktur. Çocuğun keıidi gözündeki öznel boyut daha başka olabilir. Oyun arkadaşları kendinden kısaysa kendini oldukça büyük bir çocuk, olarak görür, ya da kendini reddeden büyük çocukların fazlalığına dikkat ederek kendi küçüklüğünü kesinlikle faıkeder. Ruhi yönden bir çocuğun ölçüleri ve ölçüleri hakkındaki duyduklarının algısı, onun fizik boyu ve diğer fiziki özellikleri kadar önemlidir.

Çocuğun kendi yaşantısı ve çevresindeki dünyanın şartlan hakkındaki Özel görüşü diğer insanların tuttuğu göriişe uyar yada uyma

yabilir, Meselâ, bir çocuk, annesinin, kendinden küçük erkek kardeşini daha çok sevdiğini hissedebilir. Anneye veya eve gelen bir misafire göre bu hiç doğru değildir. Fakat bu çocuğun, kendinin fena muamele gördüğü tarzındaki duygularını yani gerçeğin anlamını değiştirmez. Benzeri bir durumda, bir küçük kilerdeki fareden korkmaktadır — aslında fare orada olmayan bir iaredir., Ona göre bir fare, hayali de olsa bir tehdittir. Fare gerçek olmasa da korku gerçekdir. Madem ki küçük, bu korkudan titremektedir, zamanla, bu korkuyu yenmesi de Önemli bir'gerçek olacalcdır.

Bir başka örnek. Bir yarrş için koşan üç genci ele alalım, Ahmet birinci, Mehmet İkinci, Ömer de üçüncü olmuşdur Zaferi kazanan Ahmet olduğu halde, kendini zafer kazanmış biri gibi hissetmemektedir, çünkü kazanacağını önceden bilmektedir,, Mehmet ikinci geldiği halde zafer sevinci içindedir', Ahmet gibi kendinden emin olmadığı Ahmet'le yarışabildiği, Ali'den önde geldiği içiı kendi görüşüne göre bir başarr kazanmıştır. Ali'ye gelince, sonuncu geldiği bir anlamda yarışı kaybettiği halde durumdan çok memnundur. Derece almasa da diğer gençlerin onu yarışa kabul etmesi onca gayet memnun olunacak bir durumdur.

Bunlara benzer birçok örnek verebiliriz. Çocuk gelişiminin drş ve nesnel gerçekleri yanında, davranışı, diğer kişilere göre yetenekleri, tepkileriyle ortaya koyduğu duyguları, çocuğun özel algı, duygu ve saikleridir. Bunların, nesnel olaylarla bağdaşabildiği gibi bağda- şamadrğt da görülür.

Çocuk yaşantısının öznel boyutları içine giren bütün bu süreçlerin toplamı benlik dediğimiz süreci kurar. Benlik bebeklikten baş- lryarak ortaya çıkan ve kişi yaşadığı sürece "gelişen" bir süreçdir. Çocuğun benliği bütün "ben" ve "benim" dediği şeyleri içine alır. O, çocuğun kendine göre yaşadığı dünyasıdır,,

DIŞ GÖZLEMCİ VE KATILAN GÖZLEMCİ

Çocukları anlamak içiı, gelişimlerinin hem nesnel, hem de öznel boyutlarıyla ilgilenmek gerekir. Belli bir yaştaki çocuğun davranışının anlamını tesbit etmek istediğimizden bunu, bir çok çocuğun incelenmesiyle elde edilmiş olan genel bilgilerin ortaya koyduğu gelişim açısından değerlendirmek esas olmuştur, Bir çocuğu anlamak için onun yaşantısının kendine özgü yönlerini incelemek de gerekmektedir. Bu ikili amaca ulaşmak için hem dış gözlemci hem de katılan gözlemci olmak şarttır.

Bir diş gözlcmei çocuğun özelliklerini kişisel olmayan bir tarz da gözler ve ölçer. Diğer yandan katılan gözlemci, çocuğun kişisel özelliklerinin ve davranışının anlamım çocuğun kendi görüşüne göre anlamaya gayret eder. Bir dış gözlemci, çocuğun ÎQ'sünii standart testlerle ölçerek yalnızca kaydeder.. Katılan gözlemci, belirli bir küçüğün IÇVsıtnün kendi yaşantı sahasında, başarı ve başarısızlıklarında onun için ne anlam taşıdığını ve kendi güç ve sınırlılıklarından çocuğun ne derece haberdar olduğunu incelemekle yetinir.

Katılan gözlemci, çocuğun kişisel yapısını, neş'e, öfke, korku ve diğer duygularının belirtilerini ve diğer kişilerle olan toplumsal ilişkilerini de değerlendirmeğe gayret eder.. Çocuğu bu tarzda inceleyen bir gözlemcinin, kendi kişisel yaşantısı, kendi başarı ve başarısızlıkları, ııeş'e ve üzüntüsü ve hayatı boyunca toplumsal kabulü ve itilmesinin etkisi altında kalması kaçınılmaz bir olgudur. Bir çocuğu bu şekilde anlamağa çalıştığı an gözlemci, gözlemlerine kendi yaşantıları yoluyla katılır. Hatta, kendini okadar kaptırır ki gözleme gücü bundan zarar görür. Bu duruma bir örnek olarak çocuğunun hastalığı ile fazlaca lıuzursuzlaşan anababalarm onun hastalığının ne olabileceğini düşünemez hale gelmesini gösterebiliriz, Ayrıca, gözlemcinin duygusal eğilimleri, ilgileri, üzüntüleri değer yargılan, ahlâk anlayışı onun algısını saptırabilir. Örnek olarak; gözlemcinin duygulan kendini yanıltabilir ve kendi cansıkmtısı yüzünden çocuğunun samimi gülümsemesini alaycı bir sırıtma gibi yorumlar.

O halde bu yanılma tehlikesi göz önüne alınarak, katılan gözlemci rolünü bir kenara bırakmak daha iyi olmaz mı? Cevap birçok etmene bağlıdır, Çocuğu incelerken ne çeşit bir bilgi elde etmek istediğimize göre değişir. Çocuklar hakkında geniş ölçüde anlamlı bilgi, katılan bir yaklaşım gerekmeden de elde edilebilir,. Cevap, gene bir dereceye kadar içinde bulunduğumuz şartlara bağlıdır. İnsan, çocukların duygu vc düşüncelerini ne kadar yakından değerlendirmeğe çalışırsa çalışsın genel olarak çocuklarla ya da belli bir çocukla olan ilişkileri ya bir dış gözlemci şeklinde ya da kendini büsbütün kaptırma şeklinde olacaktır. Verilecek cevap, katılan gözlemci rolünü benimsediği an isteyerek ya da zorunlu olarak aldığı korunma tedbirlerine bağlıdır.

Peşin, hükümlü bir' gözleme karşı en lüzumlu korunma tedbiri bir gözlemcinin algısını diğer gözlemcilerin algılarıyla karşılaştırmak- dır. Bilimsel araştırmalarda, gözlemin hatalarına ve taraf tutan hükümlerine karşı korunmak ve oranları meydana çıkartmak için bu

yol standart bir yoldur, Mümkün olduğu kadar güvenilir bir gözlem metodu için gerekli bir işlemdir. Günlük yaşantımızdaki bilimsel olmayan gözlemlerde, bu işlemi kullanmak bazen zor olmakla beraber bir çok defa da bunu kullanılın fırsatı çıkar ve bu çok defa insanların gözünden kaçmaz.

Bir gözlemci bulduğunu diğer bir gözlemcinin bulduğu ile karşılaştırarak daha bir aydınlığa kavuşur ve değerli ve ilginç bir sonuç elde eder. İnsanın başkalarında gördüğü şey bir bakıma kendinin bir yansımasıdır ve hele kendi izlenimleri başkalarınkinden farklıysa gözlemci bu aynadan pekçok şey öğrenebilir, eğer öğrenmek isterse tabii. A ile B ıiin izlenimleri ayıiiyse, ikisinin de doğru olduğundan em İn olamayız - belki ikisi de yanlıştır. Fakat A bir şey görür bunu kendine göre değerlendirir, diğer taraftan B tamamen farklı bir yargıya varırsa ikisinin de yamlabileceğmden epeyce emin olabilirim, Biri veya diğeri ya da ilcisi birden yanılıyor olabilirler. Bu durumda çocuğu incelemeyi bırakır kendimize eğiliriz. Bir gözlemci bu şekilde keşfettiklerinden birşeyler öğrenebilir ve bunu yapmak isterse yalnızca çocukların değil kendinin de akıllı bir gözlemcisi olur .

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

"Historical Beginniıgs of Child Psychology" (1949) Wayne Den- nis'in bu kitabı, gelişim psikolojisi alanındaki öncü araştırmalar hakkında Öz ve temel bilgiler verir. The Handbook of Research Methods in Child Deve!opment (1960) P.H. Mussen tarafmaıı derlenmiş olup, araştırmaların nasıl yapıldığını mükemmel bir biçimde anlatmaktadır. Millie Almy'niıı Ways of Studyiıg Children (1959) adlı eseri öğretmenlerin ve çocuk konusuyla ilgili diğer kişilerin, çocukları daha iyi anlamaları için gerekli yöntemleri gayet açık dille anlatmaktadır» Arthur T. Jersild'in When Teachers Face Themselves (1955) adlı kitabı, kişinin kendini tanıması ile başkalarını tanıması arasındaki etkileşimi tartışmaktadır. Ruh S. Eissler, Aıına Freud ve diğerleri tarafından yönetilen The Pstychoanalytical Sttıdy of the Child adlı yıllıklarda, gelişim psikolojisinde psikoanalitik yaklaşımı esas tutan çeşitli araştırmalar yayınlanmaktadır. Paul R Farnsvvorth'ün yöneti- mindeki Annual Review of Psychology adı yıllığın "Gelişim Psikolojisi" bölümlerinde ise, çocuk ve gençlik psikolojisi a lanlarmdaki araştırmaları ve yeniliklerin özetleri düzenli bir biçimde yer almaktadır.

2 - GELİŞİME GENEL BAKIŞ

GELİŞİMİN İLKE VI- KURAMLAR!

Gelişim psikolojisinin konusu başlıca iki bölüme aynin: (i) Gelişim ve davranışın çeşitli yönlerini gerçekçi bir biçimde anlatan yazılar; (2) Gelişimin, kuram, kavram ve ilkeleriyle ilgili yazılar. Bu bölümler çok defa çakışırlar- Olayların incelenmesi, genellikle belli kuramsal varsayımlara dayandığı gibi, kuramsal yazılar ela genellikle gerçek ya da varsayılan olaylarla ilişkilidir.

İnsan gelişiminin akışını en açık bir şekilde ortaya koyan incelemeler olguyla kuramı birleştirenlerdir. Gelişimin belli bir yönüyle ilgili özel olgular; ancak genel bir kavrama bağlandı klan, ya da temel ilkelerin ışığında incelendikleri zaman bir anlam kazanıyorlar. İşte bu ilkeler gelişim psikolojisinin kuramsal yapısını kurmaktadır.

Böyle kuramsal bir yapının içine, insan gelişiminde hem yapıcı, hemde yönetip işletici fikirlerden kurulmuş bir sistemin tamamım koymak en doğru iş olur. Henüz bu ideale ulaşılabilmiş değildir Henüz gelişimle ilgili kavramların tümü üzerinde bilginler bir ulaşmaya varamadılar.. Ne var kî, yeni bulgulara ve keşiflere açık hiç bir bilimsel disiplin kuramsal yapısını bir noktada bitirip ortaya koyamaz "Kesin" bilimler adıyla anılan kimya ve fizikde bile zaman zaman köklü kuramsal değişiklikler yapılır. Bun imla birlikte şu şartlarda bir kuramsal yapının yararlı olduğunu söyliyebiliriz: (I)-Belli bir sonucu ortaya çıkaran bütün bilinen etmenleri kapsayacak, genel bir ilke konulabiliyorsa; (2) ~ Fideki bilgilere dayanan ve yerleşmiş araştırma yöntemleri ile doğruluğu sınanabilen (test edilebilen) bir varsayım (hipotez) kurmamıza imkân veriyorsa; (3) - Eski varsayımları, eleştirme yoluyla keşfedilecek yeni alanlar ve yeni araştırma teknikleri bulmak için hayal gücümüzü zorluyorsa..

Gelişim psikolojisinde kuram ortaya atmanın oldukça güç bir iş olduğu açıktır. Bu konuda inceleme yapan kişi. geniş ölçüde, iki

ucu da açık bir olaylar sistemiyle uğraşıyor demektir. Daha döllenme sırasında belli genetik yüklere sahip olan bir çocuğun ilerde nasıl bir insan olacağı konusunda belli ipuçları olmakla birlikte fazla bir- şey söylenemez. Çünkü önünde, büyüme, öğenme ve zamanla geniş bir zihni süreçler üst yapısı kurma yeteneğine sahip canlı bir organizmaya açık sonsuz sayılabilecek ihtimaller vardır, İşte bu yüzden gelişimin o karmaşık yolunu çizen ilkeleri belirlemeye çalışan bir psikolog aslında belli bir tehlikeyi göze almaktadır.

Gelişim psikolojisindeki kuramları araştırdığımızda pek çok çelişik görüşle karşılaşırız, Ancak bir çelişme gerçek olmaktan çok gö- rünüşdedir. Belli istisnalar dışında, kuramlar arasındaki fark genellikle uzlaşmaz görüşlerin birbiriyle çatışması biçiminde (meselâ, dünyanın düz olduğunu iddia eden coğrafyacılarla, yuvarlak olduğunu iddia edenler arasındaki gibi) değildir. Çatışmalar çok defa, kuram sahiplerinin ağırlık verdikleri ya da önemsiz saydıkları noktaların değişik olmasından ileri gelir; yoksa yanlışlığını kanıtlayabildikleri noktaların bulunmasından değil

GELİŞİM PSİKOLOJİSİNİN TEMEL KAVRAMLARI

Aşağıdaki sayfalarda gelişim psikolojisinin kuramsal çerçevesi içine giren konulan ele alacağız. Bir birikimden tam anlamıyla ayrı olmayan bu konuların önem dereceleri de eşit değildir; daha iyi belirtmek için bunları ayrı ayrı inceliyeceğiz. Bu bölümün diğer kesimlerinde ve kitap boyunca bu konulan ayrıntılarıyla ele alıp işlemeğe devam edeceğiz.

GELİŞİMİN BİYOKİMYASAL ALT YAPISI

Bu konunun ilk temel ilkesi şudur: davranışın gelişimi ve bunun çocuğun zihni yaşantısına aktardığı bütün özellikler organizmasının biyokimyasal yapışma dayanır. Psikolojide beliren her olayın bedensel (somatik) bir dayanağı vardır. Bu bedensel alt yapıda çocuğun genetik donatımı vardır. Fizik gelişimin yönünü beİirliyeıı, doğrudan ya da dolaylı psikolojik gelişiminin bütün yönlerini etkileyen işte bu genetik özelliklerdir.

BÜYÜME

Büyümenin biyolojik süreci çocuğun gelişiminde yer alan değişmelerin yapısal temellerini kurar. Büyüme dürtüsü organizmanın

içinde saklıdır. Uygun bir beslenme ve k ölii el kilerden korunma yoluyla büyüme, olgunluğa doğru sağlıklı bir şekilde ilerler.

OLGUNLAŞMA

Eyleme geçmek; için gereken yeni görev ve yetenekler büyümeyle sağlanır, olgunlaşma süreciyle de yerleşirler "Büyüme" ve "olgunlaşma" terimleri zaman zaman birbiri yerine kullanılırlar. Bu kitapda "olgunlaşma" terimi,- organizmanın temelindeki potansiyel güçlerin, göreve hazır bir duruma ulaşmalarını işaret etmek için kul lam laca ivdir. Bu süreç, hem büyümeyle ortaya çıkan yapı değişiklerini hem de ilerdeki başarıların temel çalışmaları olan gelişme alıştırmalarını içine alır.

Yürüme buna bir örıiekdir. Bir yaşma doğru bazı çocuklar yürümeyi hemen hemen bir gece içinde öğreniverirler. Bu hem büyümenin hem de olgunlaşmanın bir eseridir. Büyüme, gerekli kemik, kas, sinir yapılarını sağlar. Gerçekte yürüme bir gece içinde ortaya çıkmaz., Çocuğun yeni yeni ortaya çıkan yeteneklerini geliştirmek için kullandığı ve alıştırmalar yaptığı, gelişimin ilk aşamalarında yürümenin temelleri atılmıştır, Yürümeden birçok aylar önce çocuk başını dik tutabilme yeteneğini kazandığı an yürümenin ilk adımlarından biri aşılmış olur,

OLGUNLAŞMA İLE ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Olgunlaşmanın rolü, eıı iyi, ilk çocuklukta, hareketi yaratan temel bağlantıların (sürünme, ayakta durma ve yürüme gibi) ve yakalamanın (ulaşma, tutma, baş parmakla diğer parkmaklann bir nesneyi yakalamak üzere karşılıklı gelmeleri) temelindeki bir takım yeteneklerin gelişmesinde görünür. Bebeklerin el ve vücut hareketlerini filimle tesbit eden Ames, (1940),[1] olgunlaşma süreci boyunca yeni ve çok defa karmaşık davranış örneklerinin birdenbire, oldukça mükemmel bir biçimde ortaya çıktıklarım keşfetmiştir. Öyleki, birkaç ay içinde bile bu davranışların ne biçiminde ne de hızında önemli bir değişik olmamaktadır,, Bundan, davranışların pasif bir organizmaya dayandığı sonucunu çıkarmamak gerekir.. Fakat çocuğun bu temel bağlantıları geliştirebileceği uygun bir ortam yaratmanın ötesinde bir büyüğün bu gelişmeleri hızlandıracak fazla birşey yapamıyacağını da unutmamalıyız.

Mcdncîe anılan yazılar kitabın sonundaki bibliograiyada verilmiştir Kaynaklar, yayın tarihleriyle belirtilmektedir

Olgunlaşma, dil ve zihin gelişiminde de önemli bir rol oynamakta ve çocuğun toplumsal ve duygusal davranışının nitelik ve kapsamım belirlemektedir, Meselâ, dil gelişimi için çocuğun çevresinden teşvik görmesi gerekir; ancak bu teşvike verieceği tepki onun olgunlaşma hızına bağlıdır (Strayer, 1930). Fazla teşvik altı aylık normal bir çocuğun, altı yaşında normal bir çocuk gibi konuşmasını sağlıyamaz. Aynı şekilde, çocuğun bir düşünce aşamasından bir üst aşamaya yükselmesi için de çevresinden yardım görmesi gerekmektedir, Bu yardımlar sağlandıktan sonra çocuğun olgunlaşma karşısında iki yaşındaki normal bir çocuğun dört ya da altı yaşındaki bir çocuk gibi düşünmesini sağlamak miimkün değildir[2]

ÖĞRENME

Gelişimin birçok yönlerinde olgunlaşma temel bir etmen olmakla birlikde, herşeye yetecek kadar önemli, bir etmen değildir. Yeteneklerini kullanmak için çocuğun sadece büyümeye değil öğrenmeye de ihtiyacı vardır.

Öğrenme birçok biçimde tanım lanmışdır. Bir tanıma göre öğ- lenme kazanılmış bir cevabın yerleşmesinden ya da daha genel bir deyişle kazanılmış bir davranış biçiminden ibarettir. Bu tanım kazanılmış davranışı doğal ya da doğuştan gelen davranışdan ayırmaktadır. Neyin kazanılmış neyin doğal olduğu konusu uzun süreden beri tartışılmakta olan bir konudur. Doğuşta hazırlamış gibi görünen birçok davranış aslında "kazanılmaktadır" Hiç değilse bunlar biyolojik büyümeyle boğum öncesi canlılığının bileşiminden ortaya çıkmış kazançlardır. Bununla bir likde doğum anında var olan davranışla, organizmanın doğuşdan sonra özel bazr deneyler sonucu kazandığı davranış arasında bir ayırım yapmak mümkündür. BÖvle bir ayırım 5, nci bölümde anlatılan şartsız ve şarth davranışların tanımlanmasında kullamlacakdır.

Öğrenmeyi, deney sonucunda belli bıı biçimde değişikliğe uğrayan davranış çeşidi olarak tanımlamak da mümkündür. Bu tanım klasik şartlanma yoluyla, çocuğun kendi deneyleri yoluyla ve başkalarının uyguladığı her çeşit yetiştirme yoluyla kurulabilen davranışları içine almaktadır.

Çocukların düşünme aşamalarım eğitimle değiştirme konusunda Piaget nin yaptığı araştırmaların bulgularını bu bölümün sonlaıma doğuı göreceğiz

OLGUNLUK DÜZEYİNE BAĞLİ OLARAK ÖĞRENMENİN VAPİSi VE NİTELİĞİ

Çocuğun olgunluk seviyesi, deneyden ne ölçüde yararlandığını etkilemekle kalma/, öğrendiğinin yapısı ya da niteliğini de etkiler.. Emekleme aşamasında tırmanmayı öğrenen bir çocuk, kendisini ayak parmaklarıyla yukarı ve ileri doğru iter (Mc Gra\v. 1935), Bu aşamada öğrendiği, ilerde "yürüme aşamasına[1]" ulaştığı zaman fazla işine yaram ıyacak ve arlık bir yere tırmanırken ayaklarından çok kolların i kullanacaktır,

Belli bir olgunluk düzeyinde belli bir işi yapmakda hızla ustalaşan çocuklar diğer işlerde ya hiç ilerleme göstermezler ya da. ancak küçük bir başarı kaydederler[1]. Gelişmeleri, büyüklerin o işin güçlüğü konusunda verdikleri yargıya bakılarak tahmin edilemez.,İkizler üzerinde yapılan bir araştırma bu olguyu doğrulamaktadır Bu çocuklara iki yaşından önce trisıklete binme ve paten dersleri verilmiştir'. Büyük çocuklar ve yetişkinler genellikle trisiklette daha başarılı oldukları halde, bu küçükler paten kaymayı daha kolay başarıyorlar. Çiinkü ileriye doğru pedal çevirme işleminde bir ayak güç sar Pederken diğerinin serbest kalması gerekmekde ve bu işin başarılması küçük yaşlarda çocuklara daha zor gelmektedir

Belli bir olgunluk düzeyinde öğrenilen bazı hünerleri sonradan ya yeniden öğrenmek ya da ileri bir olgunluk düzeyindeki gelişim modeline göre yeniden ayarlamak gerekmektedir., İki yaşından önce paten, trisiklet ve diğer isleri yapmasını öğrenmiş, İkizlerin sonradan altı yaş dolaylarında yeniden inceleme konusu yapılmasıyla bu nokta aydınlanmış oldu (Mc Graw, 1939). İkizlerin ikisi de, arada hiç binmedikleri halde, trisiklet i yeniden öğrenmede başarılı oldular. Buna karşılık eskiden çok daha kolaylıkla ustalaştıkları pateni bir türlü gerektiği gibi öğrenemediler. Bunun bir nedeni vücut oranlarında gelişimin meydana getirdiği değişikliklerdir (bacaklarının nisbeten daha uzun oluşu ağırlık merkezlerini değiştirmiştir), İki yaşlarında pateni öğreıiebilen ikizler[1], altı yaşından paten üzerinde durmayı bile becere- memişlerdİr,

Belli bir yaşda verilen eğitimin, ilerde bazı işlerde faydalı, diğerlerinde faydasız olduğu gerçeğini Jersiid ve Bienstock (1932, 1935) belgelemişlerdir. Ritim konusunda yapılan bir araştırmada çocukların müzik dinleyerek elleriyle tempo tutma yetenekleri elektrikli bir araçla ölçülmüştür. Çocuklar gerek müziği, gerekse, tempo tutma işini

pek sevdikleri halde zamanla bu iş d e ya küçük bir ilerleme, kaydetmişler ya da oldukları yerde saymışlardır. Diğer taraftan ayni yaşdaki çocuklara piyanodan verilen sesleri çıkarmaları söylenmiş, bu ışdeki başarıları dolayısı ile deneyden sonra ilk testlerde kullanılan tuş sayılarını arttırmak gerekmiştir»

OLGUNLAŞMA VE ÖĞRENMEDE KRİTİK DÖNEMLER

Bundan önce yaptığımız tartışmada çocuğun belli bir olgunluk düzeyinde fırsatlardan ve dönemlerden faydalanmaya hazır, daha erken bir devrede ise bu yönden verimsiz olduğuna işaret ettik. Ayrıca, çocuğun belirli davranış biçimlerini kazanması gereken bir aşama var mıdır? Varsa çocuk bunların tümünü kazanmakta mıdır? "Demir tavında dövülür!" atasözü gelişim psikolojisinde geçerlimidir? Cevap evet'dir, nevarki bu "evet" dilediğimiz kadar kuvvetli değildir, çünkü, bu fikirle ilgili deliller hayvanlarla çalışma sonucu elde edilmiştir.

"Kritik dönem" tabiri, insan gelişiminde, sonuçları hayat boyu süren davranış biçimlerinin yer alması mümkün olan bir dönemi işaret etmek için kullanılmıştır. Bu dönemden sonra eski sonuçlara ulaşmak zor ya da imkânsızdır» Lorenz (1935) kritik dönemde yerleşen davranış biçimlerini tarif etmek için "iz bırakma" kelimesini yakıştırmıştır, Bir çiftlikde yaşamış, özellikle güzel günler geçirmiş kişiler bu iz bırakan davranışları kaba taslak bir biçimde gözleme fırsatı bulurlar. Doğar doğmaz anasından ayrılan bir "buzağı" bir süre "elle" beslenir, küçük yaşında insanlarla ilişkiler kurmağa alışır, daha sonraları mer'ada ona yaklaşmak ve sevmek mümkün olur. Fakat kırlarda doğup anasının büyüttüğü "buzağı" insandan kaçacakdır. Böylece tavuklar, ördekler, kazlar, taylar, domuzlar Ve oğlaklar gibi diğer birçok yaratıklar, bebekliklerinde bir süre, insanlar tarafından beslenir, sevilir, yetiştirilir ve onlarla stkı ilişkiler kurarlarsa, hayatlarının ilk dönemlerinde bu biçimde ilişkilerden yoksun yaratıklara göre büyüdüklerinde de insanlara yakınlık ve alışkanlıklarını devam ettirirler,

Bazan tabiatta, fakat daha çok laboratuvar şartlarında "tabii olarak düşmanlar" ya da eıazmdan "tabii dostlar" olmayan hayvanlar birlikte barış içinde yaşamayı öğrenebilirler. Fare ile bir arada büyütülen bir' kedi yavrusu hiç bir zaman fare avcısı olmaz» Köpek yavruları ile büyütülen, kokato denen bir cins papağan köpeklere alışır

vc ilerde kendi cinsinden hayvanlara rastlayınca ya aldırmaz ya da düşmanca davranır, (Kuo, 1069)

Scolt'a (1957) göre her çeşit hayvan türünün hayatında oldukça erken bir devrede, ilk toplumsal bağların biçimlendiği kısa bir dönem vardır. Çocuğumuzun sandığının aksine bu bağlar hayvanların tabii yaşayış biçimindeki gibi olmamaktadır.. Bu davranışın verleşdiği dönem farklı hayvan türlerinde başka başkadır

Hess'in (1959) yaptığı araştırmalarda, ördek yavruları, daire biçimi bir ray üzerinde hareket eden ve içine yerleştirilen bir teypden insanın taklit ettiği ördek sesi çıkaran yapma bir Ördekle etki altında bırakılmıştır. Hayvanlardan bazıları yalancı ördeği "izlemekle" kalmamış ona c/nscl yaklaşımda bulunmağa kalkmışlardır.

Çeşitli hayvan türlerinin gelişimindeki "kritik, dönem" incelemeleri birçok ilginç spekülasyonlara yol açmıştır. Doğal düşmanlar olarak görülen kediyle fare gibi hayvanları bir arada dostça yaşıyabile- cek biçimde yetiştirebilirJerse de gerek hayvanlar aleminde, gerekse insanlar arasında bu yetiştirme ilkesinin bir sınırı yok mudur? Meselâ, saldırganlık dürtüleri kritik dönemlerde, uygun bir yönetim yoluyla ortadan kaldırılmış bir insan türü yetiştirilmesi mümkün olabilecek midir? Ne yazık ki, cevap olumlu da olsa, bu hayvanlarla yapılan deneylerden elde edilebilecek bir teknik değildir. Bütün bu tip a- raştırmalarda, doğal bir durumda tekrarı mümkün olmayan pek çok katkıda bulunuyoruz. Laboratuvarda ta küçüklüğünden beri farelerle kardeşçe bir sevgi içinde yaşıyan kedi bunu insanın katkısına borçludur. Fakat ne ev kedileri nede sokak kedileri farelere böyle dostça davranmazlar. Diğer taraftan fare sevgisi ile dolu kedilerin, kendilerine aksi yönde bir eğitim verilmediği takdirde kuş avlamağa devam ettikleri de görülüyor. Bu konuda hayvan deneylerinden olsa olsa. "hayvan tabiatının" sanıldığı gibi değişmez olmadığı sonucunu çıkarabiliriz, Bu sonuçdan yararlanarak insan ilişkilerini düzenlemeğe kalkmak çok iddialı bir davranış olur.

Kritik dönem daha çok aşağı hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalarla incelenmiş olmakla birlikte, insan gelişimi için belli ipuçları veriyorlar. Bunların bazılarını ilerdeki bölümlerde daha yakından görmeğe çalışacağız'.

3 Kritik dönem kavramının kullanılmasından doğan sorunları Cakhvell (l962) in- celemiştir.

ÖĞRENME DÜRTÜLERİ

Öğrenme süreci tesadüfen başlıyabilır. Kazara yere düşürdüğü bir eşyanın ses çıkardığını gören çocuk, bunu bir kere gördü mü artık tekrarlar durur; Bir gürültü çıkarma yolu öğrenmiştir artık. Çocuk sonu öğrenmeye çıkan bir eyleme bilebile giriştiği zaman bu işin altında bir çeşit dürtü vardır diyebiliriz. Zamanla bu dürtülerin sayısı çoğalacakdır. Fiziki iştahı, güdüyü ya da ihtiyacı doyuran "temel" dürtülerin yamsıra fi/İki rahatsızlıkdan ya da kazandırılmadan kurtulma isteği, başkalarını memnun etme ya da yatıştırma isteği, çocuğun kendi sevdiği çeşitli amaçlara yönelme isteği bir bir ortaya çıkacaktır.

Eskiden öğrenmede mükâfat ve cezaya büyük ağırlık verenler olmuştur. Gerek başkalarının verdiği cezalar, gerekse kişinin kendi eylemi sonucu başına gelen tatsız olaylar şeklinde ortaya çıkan cezalar öğrenmede önemli unsurlar sayılıyordu, Bugün de kullanılan "zorlanma" terimi, belli bir davranış biçiminin yerleşmesini, ortadan kalkmasını yada kişinin bundan kurtulmasını sağlayan bir takım nedenleri kapsamaktadır; Zorlanma olumlu (mükafatlandırrcı) olabileceği gibi olumsuz (cezalandırıcı, can sıkıcı) da olabilir; temel güdü adım alan (susuzluk gibi) bir ihtiyacın giderilmesini sağlayan "temel" zor-lanmalardan söz edebileceğimiz gibi, kaynağını öğrenmeden ya da şartlanmadan alan ihtiyaç ve amaçların ortaya çıkardığı tali zorlanmalardan da söz edebiliriz. Bu konuda toplumun onayını alma ihtiyacını öğrenmeyle kazanılmış bir ihtiyaç olarak niteleyenler vardır). Öğrenilmiş belli bir tepkinin iyice yerleşmesine yol açan zorlamaları deney şartlan altında suni olarak meydana getirmek mümkündür; Ayni şekilde öğretim, yetiştirme gibi yollarla günlük hayat şartlan içinde de çeşitli zorlanmalar yaratılıyor. Bazan da kişi kendisinin başlattığı eylemlerle gene kendisini zorlamaktadır;

Son yıllarda bir çok psikolog bundan birkaç nesil önce yaygın olan bir kavranır yeniden moda halhıe getirdiler; Buna göre çocukluktaki öğrenmenin büyük kısmı, "temel" bir ihtiyacın zorlamasıyla girişilmiş eylemlerin sonucu olmadığı gibi, başkalarının koyduğu mükâfat ve cezaların sonucu da değildir. Çocuk, kafasında belli bir son hedef taşıdığı için öğrenme eylemlerine girişmiyor. Çocuk sırf eyleme girişmek için eyleme giriştiği zaman olan budur. Bir yere durmadan inip çıkması, yüksekde onu cezbeden, yerde canını sıkan hiç bırşey olmadığı halde bu işe devam etmesi ve sonunda bu eylemde ustalaşın- ca bırakıp başka işlere yönelmesi güzel bir örnekdir; Bir takım nesne

leri, birleştirip ayırmağa kalkmasında belli bir amaç gözetmediği, bu işi başhbaşma bir eylem saydığı zaman olan gene budur, Çocuğun kendi başlattığı eylemlerin sonucu olan öğrenme, merakını gidermek- den Öte hiç bir açık niyete dayanmayan keşif ve deneylere giriştiği zaman ela ortaya çıkmaktadır.

Çocuğun kendi başlattığı eylemlerle ilgili olarak Kari Bilirlerin yıllarca önce "görev zevki" adım takdığı bir çocuk davranışından söz etmek mümkündür, Bu, belli bir eylemin sırf bu eylemi yapmak için yapılmasından doğan ve çocuğun başardığı ya da yeteneklerini zorlayarak sonunda kendisini mükâfatlandırdığı belli bir iş yapma zevkidir.

Çocuğun kendi başlattığı davranışın öğrenmeyi kolaylaştırması çeşitli biçimler alır, Çocukların heyecan aramaları, korkuyla alay edercesine tehlikeli işlere girişmeleri, yarım kalmış bir görevi ilcidebir yeniden ele alması bunun örnekleridir. Ekseriya çocuk kendi başlattığı eylemlere girişdiğinde gereç ve amaçlar arasında fark yoktur, kullandığı gereçler amaç gibidir

Son yayınlarda, "temel" güdülerle açıklanması kolay olmayan ve geleneksel 1 ab ora tu var mükâfatlanyla yaratılamıyan birçok eylemi adlandırmak için çeşitli teklifler öne sürülüyor. Harlo\v ve yardımcıları (1950) bu eylemleri elişi güdüsüyle açıklamaya çalışıyorlar. Beılyne (1958) ise bir keşif ve merak güdüsünden söz ediyor. Ona göre hayvanlarda (ve çocuklarda) yeni nesneler keşfetme ve bunların eskimesinden sonra başka yeniliklere yönelme güdüsü vardır ve kendiliğindendir. White (1959), bu keşif ve elişi davranışının çeşitli biçimlerini belirtmek içiı "ustalık" terimini kullanıyor. Çocuğun kendi başlattığı yakalama, yürüme, dikkat sarfetme gibi davranışlar çevreyle başarılı bir ilişki karmasını sağlayan sürecin bir kısmını teşkil ediyorlar, Bütün bu eylemler ilk bakışta "sırf bir eylemde bulunmak için" yapılmaktadır. Gene White'a göre bu sonuçları yaratan dürtüler "etkenlik" terimiyle, yarattıkları sonuçlar ise "etkenliğin hissedilmesi" terimiyle ifade edilebilir,

DOĞAL DÜRTÜ

Büyüme dürtüsü gibi, büyüme süreci içinde ortaya çıkan yeteneklerini kullanma dürtüsü de organizmasının içinden gelir. Organizmanın içinden gelmesi, onun yapabileceğini yapma dürtüsünün ifadesidir. Gözlerin görmeyi, kulakların işitmeyi dilemesi bundandır. Açlığı giderilen, susuzluğu yatıştırılan, onu rahatsız eden bir ağrısı

olmayan çocuk büyümeye koyulur; Kaslarım dener; Kendiliğinden çok çeşitli eylemlere atılır. Gelişen güçleriyle alıştırmalar yapar. Eş- yalart eller; Kendisi için ulaşmasr gereken cazip bir nesne olmadan da emekler. Bir şeyler keşfeder; Ses denemeleri yapar. Konuşma sesleri çıkarmağa "çalrşır" ve konuşma yeteneğini kazanınca da telaffuzunu geliştirir ve kelimeleri kullanır; Soruşturur; Sorular yöneltir. Kendini tehlikeye atarak korkuyla oynar ve anababasının ya da "arkadaşlarının" tahammül hudutlarını zorlayarak onları öfkelenmeye kışkırtır;

Sağlıklı bir çocuk gelişimin önemli bir ilkesini ortaya koyar; buna doğal dürtü diyoruz. Her sağlıklı çocuk gelişen güçlerini kendiliğinden kullanma eğilimindedir; Gelişimi, bilhassa hayatın ilk dönemlerinde, kendi kendine başlatan bir mekanizmaya sahiptir. Her sağlıklı bebek ve küçük çocukta eyleme geçmek için doğuştan gelen bir he-veslilik vardrr;

ÖNEM KAZANMA, İÇTENLİK VE YAVAŞ YAVAŞ DEĞİŞME

Gelişimin çeşitli dönemlerinde çocuğun uğraşıları içinde bir süre önem kazanıp sonra önemini kaybeden çabalar yer alıı; Çocuk yeni bıı işlemi başarmağa başladığında, onun "sonuna" kadaı gitmeği ister; Misal olarak, ayakda durmağa ya da yürümeğe hazrr bir duruma gelince, bu işe kendini verir. Onun için yürütme bütün diğer faaliyetlerden önemlidir; Kendini bu işe Öyle kaptırır ki diğer işleri ya ihmal eder ya da yapmak istemez. Sabırsızlıkla beklediği yemek saati yürüme çabası içinde olduğu ana rastlarsa bile istemez. Daha sonra yürümeğe ahşmca, gayreti azalır; Söz gelişi, yürümenin efendiliği biter, bir yerden diğerine gitmeğe yarayan bir araç - bir hizmetkar olma devri başlar,

Bu fenomenin diğer örnekleri; çocuğun zamanla etrafa döke saça hırsla kendi başına yemek yemeğe koyulmasında, her türlü telkin ve emire direnerek kendini kabul ettirmesinde, soru yağmuruna başlamasmda, toplumsal gelişiminde, akranlarıyla bir takım projelere girişmesinde ve ergenlik çağında, kendini bağımsızlık çabasına kaptırıp isyankar bir dutuma girmesinde ve bıı vakitler psikolojik desteklerine muhtaç olduğu anababasrnı reddederek kendi yolunu seçmesinde, ortaya çıkar;

HUYLARIN GELİŞİMLE DÜZELMESİ

Çocuk olgunlaşma süreci içinde, daha Önce başaramadığr işleri başarır hale gelince eski davranış şekilleri yerlerini yenilerine bırakır;

Böyle bir değişiklik oıtaya çıktığı an önemli bir ilkeye örnek olur. Bu ilke huyların gelişimle düzelmesi ilkesidir

Bu ilke, olgunlaşma süresi içinde, bir çocuğun, gereken fırsatlar verilip zedeleyici kazalardan korunduğu takdirde, kendi kendine "olgun" bir davranış şekli kazanmaya doğru değişeceğini ifade eder. Aynı zamanda, gelişimin bir çok alanlarında büyüme dürtüsünün huyların direnişinden daha kuvvetli olduğunu ifade eder. Öğrenme kanunlarına göre. (1) defalarca tekrarlanan ve (2) tabii olarak tatmin eden ya da arzu edilen mükafatlarla kuvvetlendirilen bir cevap ya da bir eylem uzun süre devam etme eğilimindedir.. Sökülüp atılması zor olan bir huy haline gelir.

Buna rağmen büyüyen çocuğun davranışı bu kanunları sık sık ihlal eder.. Mesela, belli bir devrede, çocuk bütün dikkatini emeklemeye yöneltir (tekrarlama kanunu haddinden fazla çalışıyor) onun zevki ve hevesliliği yönünden emekleme elde ettiği büyük bir mükafattır. Çocuk huylardan ibaret bir yaratık olsaydı Ömrü boyunca e~ ineklemeğe devam ederdi. Aksine zamanı gelince, onu çeken bir amaç ve hareketini hızlandıran bir dış zorlama olmadan yürümeye başlar ve düşme, yaralanmalara rağmen yürümekde israr eder.

Bu ilkeye uyan sayısız davranış şekli vardır. Önceleri gıdasını emerek alaıı çocuk, daha soıira çiğnemeğe başlar. Altını ıslatan küçük, olgunlaşma süreci içinde idrar yollarının kontrolünü kazandığı devreye erişince pek kısa süren bir eğitimle "kuru kalma" yeteneğini kazanır. Günlük yaşantısı içinde her işini diğer insanların yapmasını hoşnutluk ve pasiflikle karşılayan küçük sonraları her işini kendi yapmak içiı direnir - kendi kendine yemek, giyinmek, oyuncaklarıyla kendi kendine oynamak ister ve bunlar gibi sayısız eylemlere girişir. Konuşma şekli değişir, yarım söylediği kelimeleri doğru söylemeğe başlar. Zihni gelişiminde bir çeşit düşünceyi bırakıp bir başkasını benimser, bunu 6 ncı ve 20 nci kesimlerde göreceğiz.

ÇEVRE - KALITIM İLİŞKİLERİ

Çocuğun gelişimi onun kalıtını ve çevresi arasındaki ilişkilerin bir ürünüdür. Bu iki etmeni tartışırken, yazarlar sık sık taraf tutarlar, hatta, bazan, kalıtım çevreye karşıdır cümlesini kullanırlar. Ger- çekde önemli olan hem kalıtım, hemde çevreyi ve ikisi arasındaki ilişkiyi tanımaktadır,.

Gelişim psikolojisinde, yayınlanmış çalışmaların çoğu çevreye fazlaca ağırlık verir, bu durum kitabımızda da görülüyor. Çocukları

incelediğimizde edindiğimiz bilgilerin, onları yetiştirirken daha düşünceli ve daha akıllıca davranmamızda bize yardımcı olacağını ümit etmekteyiz. Çocukların bakımını daha iyi bir duruma sokmak istediğimiz zaman, bunu, çevrelerini değiştirerek yaparız, Çocukların bakımı ile görevli, bütün çocuk psikologları, ana-babalar, öğretmenler, bakıcılar, sosyal çalışmacılar ve diğerleri bir bakıma meslekleri icabı, çevre etmenine önem veren kişilerdir,

Fakat iyi bir çevre hazrrlamak istediğimizde, çocuğun kendi yapısı üzerinde de önemle durmak gerekmektedir. Çocuğun gelişimi a- çıkça, onu dünyaya getiren ilk hücre tarafından önemli derecede tayin edilir. Çocuğun iyi bakılabilmesi yönünden uyanık olmak için onun kalıtsal yetenek ve sınırlılıklarını kabul etmek mümkün olduğu kadar gereklidir de. Çocuğun yapabildiğinden fazlasını ummak ya da istemekten özellikle kaçınılmalıdır. Çocuk ve çevresindeki diğer insanlar ve öncelikle aıababası ile olan ilişkilerini anlamaya çalıştığımızda onun kalıtsal donatımım dikkate almak gerekir. Çocuğun kalıtsal özellikleri bu ilişkilerde önemli bir rol oynar.

Bit kaç on yıllık bir sürede, psikologlar arasında kalıtsal etmenlerin rolünü küçümsemek ya da bilmemezlikten gelmek ve çocuğun gelişiminde ortaya çıkan bir aksaklığı anababa ya da onlaruı yerini tutan kişilerin hatalı yetiştirmesine bağlamak gibi yaygın bir eğilim vardır. Taraf tutan bir çevrecilik görüşüyle anneler tek başlarına bu durum yüzünden ayıplanır, bazan babalar da bu ayıplamadan önemli bir pay alabilirler. Gerçekte çocuğun gelişimini iyi ya da kötü yönden geniş Ölçüde etkileyen etmenler anababa kontrolünün ötesinde kalır. Anababalar bir çocuk dünyaya getirme ya da getirmeme durumlarından birini elbette seçebilir, ancak evlatlarına geçirdikleri genetik elemanları tayin etme hakkına sahip değillerdir. Kalıtım ve çevre arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesinde, ana babaların pek az ya da hiç kontrol edemediği çevresel güçlerin varlığını kabul etmek de gereklidir.

Son yıllarda insan davranışının genetiği konusuna duyulan ilginin büyük bir artış göstermesi sayesinde çok sayıda araştırma yapılmış ve bunların birikmesiyle beraber gerek genetik gerekse çevresel etmenlerin sağlam bir biçimde anlaşılması imkânları genişlemiştir. Aslında daha öncede belirttiğiz gibi çocuk çevresinin hem yaratıcısı hemde yarattığıdır.

Fiziksel açıdan çocuğun barınması ve yiyeceği çevresi tarafından sağlanmadıkça yaşıyamıyacağı açıktır, Dünyanın bazr yerlerinde

çocukların alalarından daha uzun boylu olmaları gerçeği daha iyi beslenmeye (bakınız Clements, 1953) atfedilebilir ve bu bakımdan çevrenin roliî önemsenebilir. Burada genetik etmenlerin katkısını da unutmamak gerekir. Aynı besinler alan çocuklardan bir kısmı diğerlerinden daha iri ve daha kuvvetli olabiliyorlar. Bazıları daha erken buluğa eriyorlar. Aralarında fizik, yakışıklılık (diğerlerinin gözünde), belli bir diyet karşısında vücudun bazı bölgelerinde yağ birikimi, şişmanlama ya da zayıflama, eğilimleri bakımından farklar olmaktadır. Bazılarının kalçaları büyük, bazılarının bacakları kaim olmaktadır,

Kalıtım ve çevre etmenleri arasındaki karşılıklı etkiler aslında doğumdan önce başlamaktadır. Uygun şartlar altında ana karnındaki çocuğun gelişimini tayin eden başlıca etmen kalıtımdır, Aucak genetik etmenler bile gelişmenin, deyim yerinde görülürse, ana hattını çizmekte, organik bir çevre içinde bulunan bu elemanlar arasında çeşitli etkileşmeler görülmektedir. Ayrıca doğum Öncesinde birtakım çevresel talihsizi üçler de görülebilmektedir ki bunlar ölümden, zayıflığa kadar çocuğun gelişimini engclliyen ve sonuçları doğumdan birkaç yıl sonra ortaya çıkaıı birtakım etmenler olarak belirtmektedir.

Psikolojik açıdan da kalıtımla çevre arasında benzer bir etkileşim vardır, Çocuğun genetik güçleri ne olursa olsun, uygunsuz bir çevre normal gelişimi engellemekte ya da geciktirmekde rol oynıya- bilir, Bu gibi engellemelerin en iyi Örneklerini bir yuvaya konulmuş, mahrumiyet ve ihmal içinde kalmış çocuklar üzerinde yapılan araştırmalardan öğreniyoruz. Normal şartlar içinde ise benzer çevre şartlan altında ayni gelişim sonuçlan ortaya çıkmamaktadır; Çevredeki değişiklikler de gelişini sonuçlarında ilgili değişiklikleri doğurmuyor. Bu olguyu özdeş ve özdeş olmayan ikizler üzerinde yapılan mukayeseli incelemeler açıkça ortaya koymuşlardır*,

Bu bölümde daha önce incelediğimiz gibi, "kritik" dönemde görülen iz bırakıcı olay çevrenin etkisini önemli olduğunu gösteriyor. Bir iz bırakma sonucu ortaya çıkan davranış hayvanın şartlanmasından farklıdır; Fakat sun'i olarak yaratılmış bu davranış genetik et- menlerin rolünü de yansıtmaktadır; Hess ve yardımcılarının (1959) yaptığı ve yukarda sözü edilen araştırmada bazı ördek yavrularının üzerinde büyük ölçüde, diğer bazılarında ise küçük iz bırakma tepkilerinin bulunduğunu göstermiştir. Diğer etkilenenler ve etkilenmeyenler çiftleştirildiği zaman "daha ilk kuşakdan itibaren iki grubun dav-

4 Gelişimde genetik etmenlerin rolünü bundan sonraki bölümde özellikle ele ala- cağız.

ramşları arasında açık, önemli farklar görülmektedir."; "etkilenen" ördeklerin "etkilenme test sonuçları diğer ördekler inicinde 11 üç misli yüksekdir„"

Çevre ile kalıtım arasındaki karmaşık etkileşimle ilgili diğer dikkati çekici bulguları aşağı hayvanlarda görüyoruz. Bir yanda bu bulgular kalıtım farklarının (aktif ya da pasif olma eğilimi gibi) zamanla alışkanlık kazanılması yoluyla arttığını ve hatta bunları mümkün olduğu kadar benzer hayvanlar olarak yetiştirmek için çevre şartlarının özel olarak ayarlandrğı hallerde bÜe değiştirilemediği sorunlarını ortaya koyuyor (Scott, 1944; Scott ve Charls, 1954), Başlaıigrçtaki küçük bir genetik farkuı zamanla hayvanın çevresine karşı gösterdiği tepkide önemli bir farklılık yaratması beklenir, fakat bu genetik etmenin keşfedilmesi ta başından beri bu işin başında bulunan gözlemcilerin dışında kalan kişiler için imkânsız değilse bile son derece güçtür. Gerçekten de bu niteliği taşımıyaıı bir gözlemci bu özelliği tamamen çevresel etmenlerle izah eğiliminde olacaktır.

Her çocuğun hayatında, kalıtım özellikleri 11e olursa olsun çevresel şartların önemi vardır. Bu şartlar onun için veridir, ona bir seçme hakkı bırakmaz, değiştirilmeleri onun gücünün drştndadır ve çok defa bu şartlardan hiç bir kurtuluş yolu yoktur. Fakat her çocuk ö~ nemli ölçüde kendi çevresinin mimarı sayılır. Önceleri bilmeden ve sonradan bilebile kendi çevresini kurmaya çalışır Çevresini kısmen kendi kuvveti ile kurar: Önüne aşamıyacağı engelleri koymamağa çalışır Arayışları, seçimleri ve ühmalleriyle de bu çevreyi kurar.

Çocuk gördüğü bakımı da birçok yönlerden kendisi tayin ediyor. Zayıf narin bir çocuk iyi bir aile yuvasında bile gürbüz bir çocuğun sağladığı bakımı sağhyamaz. Neş'e dolu bir çocuk yüzlerde bir gülümseme yaratır. Mekanik yetenekleri olan bir çocuğun ailesinin imkanları ölçüsünde hediye olarak bir takım aletler edinmesi, buna karşılık okuma heves ve yeteneği olan bir çocuğa boyuna kitap getirilmesi 0- layları, bakımın nasıl çocuğun tabiatıyla ilişkili olduğunu gösteriyor.

KİŞİLİĞİN İLK BELİRTİLERİ

Çocukların genel gelişim özelliklerini keşfetmeğe çalıştığımızda bir paradoksla karşılaşırız. Her çocuk diğerlerinden farklı bir yapıya sahiptir. Bu bahsin ileri kısımlarında göreceğimiz gibi kişilik belirtileri bebeklikde ortaya çıkmaktadır. Zamanuıda doğmuş olan sağlıklı bebekler, hayatlarının ilk bir kaç günü içinde farklı kişisel Özellikler gösterirler, (Bak bölüm 5) Bu özellikler günden güne değişmekden

çok kalıcıdırlar. Doğduklarından az- sonra, bebekler doğum sonu bakım ve eğitimi ile değiştirilemeyen kişisel belirtilerini meydana çıkarırlar..

ÇOCUK DÜNYASININ ÖZNEL VE NESNEL BOYUTLARI

Hayatlarının ilk yılından başlayarak çocukların yaşantılarının hem nesnel hem de öznel bir boyutu vardır; Çocuk tarafından bilinen öznel boyuta benlik diyoruz. Benlik ilerdeki kesimlerde tartışılacak, ancak gelişim psikolojisini anlamakta önemi fazla olduğundan burada da yer almıştır;

Benliği kuran, fikirler, tutumlar ve diğer zihinsel durumlar çocuğun yaşantısının ürünüdür, ayni zamanda bu yaşantının bir parçasıdır, Zamanla çocuğun kendini görüşü, hayatta ona açılan ya da kapanan kapılarla ilgili fikirleri önemli bir derecede etkiler.. Mesela, ana okulu seviyesindeki çocuklar bile, ilerde okulda kendilerine yüklenecek görevlere karşı nasıl davranacaklarını önceden gösteren tutumlara sahiptirler, Çocuğun biri kendini herşeyi başaracak bir kişi olarak görür, bir diğeri yeteneğinden emin değildü kendine güveni azdır.

Benliği ilgilendiren fikirler ve tutumlar da çocuğun güdülenmesinde Önemli bir rol oynarlar; Kendisinin kim ve ne olduğu ve bir kişi olarak değeri hakkında fikirler şekillendirip bunları devam ettirir; ıV bat eder ve korur.

Kendisi hakkındaki algılan diğer insanları algılamasını etkiler. Kendini diğer insanlarm sevdiği ve hürmet ettiği biri gibi görürse diğer insanları da buna uygun bir şekilde algılar. Kendini diğer insanların tutmadığı birisi gibi görürse diğerlerini de böyle bir algının ışığında değerlendirir, Bu gerçek, gelişim psikolojisinin en derin, aynı zamanda anlaşılması en güç ilkelerinden birini ortaya koyar: Başkalarının kendisi hakkında ne düşündükleri, ne hissettikleri, onun için ne yapıp ya da yapmamayı niyet ettiklerinin çocuk tarafından algılanması, o- nun için bir gerçekdir. Misfıl olarak, anababasını, kendine hayran ya da kendi hakkında tenkide! bir anababa gibi algılandığında, çocuğun görüşüne göre anaba, hayran ya da tenkide id irler; Kendisinden başka herkesin gözünde bu algı gerçek olmasa da bu değişmez. Çocuğun algısı, herkes tarafından algılanan nesnel gerçek hattı dışında kalsa da öznel bir gerçektir.

Bu yargımız, bundan önceki bölümde öne sürdüğümüz görüşün manasını kuvvetlendirir; Başka bir' deyişle, çocuğu anlamak için diin-

yasının hem öznel, hem de nesnel boyutlarını kavramamız gerekir. Ancak bu yolla, çocukların kişilikleri ve eylemleri konusunda bilimsel sonuçlara varabiliriz.

BENLİK GELİŞİMİNDE "BİLİNÇ" VE "BİLİNÇALTI"

ETMENLER

Büyümekte olan bütün çocukların zihni hayatında, açıkça farkında olunan olaylardan hakkında en küçük bir bilgi sahibi bile olmadığı olaylara kadar bir sürü akım (cereyan) vardır. Örnek olarak rüyaları ve uyku sırasında zihinde cereyan eden diğer olayları gösterebiliriz. Rüya görülüp görülmediğini anlamamıza yarayan son teknikler (ki bunlardan ilerde söz edeceğiz), rüyasını hiçbir zaman hatırlamayan ya da hiç rüya görmediğini söyleyen keşiflerin, rüya sırasında uyan dır ıldıkları takdirde gördüklerini pekala hatırlayabildiklerini göstermiştir. Rüya gördüğü halde sonradan hatırlayanı ay an insan (Id göz hareketlerinden rüya gördüğü anlaşılmaktadır) aslrnda, zihnindeki bu canlı yaşantıyı bilinç düzeyine çıkaramıyor, bilinç akımına katamıyor demektir. Bunun gibi bilincin yitirdiği daha birçok olay vardır. Üç yaşından önce başından geçenleri hatırlayabilen pek az kişi vardır. Oysa bu yaştan önce, kişinin sonraki hayatına biçim veren bir yaşantı alcımı olduğu söylenebilir.

Kişinin bilinçli yaşantısının bir bölümü haline gelmeyen olaylar arasında, yalnız gelip geçici ve unutulmasında fayda olan deneyleri değil, iz bırakan fakat kişinin izah edemediği deneyleri de görüyoruz. Meselâ, sıkıntı veren korkular ve fobiler, üzüntüler, aşağılık duyguları ve benzerleri kişinin kaynaklarına kadar izleyemediği böyle birtakım deneylerin kalıntısıdır. Ayni şekilde güdülerle belli bir yere sürüklenen kişide de bu görülmekde ve o, bir türlü niçin böyle akıl dışı bir davranış içinde bulunduğunu anhyamanlaktadır,

"Bilinçaltı" ve "bilinçsizlik" terimleri, kişinin hayat tarzr üzerinde etkili olan fakat bilinçli kavrama çerçevesine girmeyen olaylara değişik biçimlerde uygulanagelmiştir. Bilinçaltı kavramı ya da buna yakın bir kavram eski çağlardan beri tartışma konusu olmuş ise de modern çağda en güçlü savunucuları, Freud ve izleyicileri olmuştur, Freud'a göre bilinçaltı yalnız ilkel dürtülerden yani İd den ibaret değildir. îd, ince eleyip srlc dokumadan tatmin aramaktadır. Bilinçaltı kavramı içine bir kişinin bir baslcı süreciyle bilincine yasakladığı dürtülerde girmektedir. Bu dürtüler kişinin davranrşlarını genellikle gizli yollarla etkilemeğe devam ederler.

Bilinçaltı kavramı psikologlar arasında karmaşık bir biçimde anlaşılmaktadır. Bunun bir sebebi, kavramın oldukça belirsiz bir ifadeye bürünmüş olmasıdır. Fakat bilinçsizlik ya da bilinçaltı terimleri, kendi kişiliği üstünde fikir yürüten, rüyalarını ve boş hayallarini yo- rumlamaya çalışan ya da başkalarının davranışları üzerinde kafa yorarken bunları bir türlü akli bir temele oturtamayan insana lıerşeye rağmen bir anlam ifade ederler.

SAĞLIĞA VE KENDİNİ ONARMAĞA YÖNELİŞ

Normal gelişimi yöneten kuvvetler sağlıkla ve iyileşmeyle aynı yönde bulunur. Bu genel olarak böyledir. Konuya genetik açıdan bak- dığımızda, çocukların çoğu için sağlıklı doğmuştur diyebiliriz. Bazı çocuklar vücut sakatlıklarıyla, zihni bozukluklarla, aktl hastalığının feci sonuçlarıyla karşılaşacak bir yapıyla doğarlar. Fakat sağlam bir vücut ve zihinle doğanların sayısı, doğuştan getirilen özellikler arasında nekadar büyük bir fark bulunursa bulunsun, çok daha fazladır. Ayrıca çocuklarda kendini onarma yeteneği de hayli yaygındır. Vücudu sağlam bir çocuğun kendini iyileştirme güçleri fevkalâdedir; yaraları kısa zamanda iyileşir; ufak tefek sıyrıklar kısa zamanda kaybolur, (elverirki) hayati merkezlerden biri tahrib edilmemiş olsun. Birçok yaralar iyileşmenin ötesinde iz dahi bırakmamaktadır. Yerüıe iyi yerleştirildiği takdirde kırılan kemikler kısa zamanda kaynar; Vücudun kendini iyileştirme yeteneği, genellikle çocuklarda yetişkinlere göre daha kuvvetlidir.

İnsanın psikolojik yapısındaki yaraların iyileşip iyileşmediğini anlamak ise o kadar kolay değildir. Küçükler her günkü duygusal sorunları büyük bir sükûnetle karşılar görünürler. Ancak duygusal bir baskıdan kurtulmak kolay bir iş değildir; gizli yaralar siliıımeyebilir. Bir küçük duygularını açığa vurmadığı ya da duygusuz davrandığı zaman onun derin bir yara aldığını düşünmek ve bu yaranın ancak yavaş bir tempoyla iyileşeceğinden korkmak gerekir, İnsan psikolo- jisindeki kendini onarma yeteneğinin sınırları bugüne kadar açıkça be- Iirtilememiştir.

YERLEŞMİŞ TEPKİLERİN DİRENİŞİ

Biraz önce tartışmasını yaptığımız -huyların gelişimle düzelmesi ve organizmanın kendini onarma- geleneği gibi etmenler, gelişim boyunca iyi etkileri olan etmenlerdir. Ayrıca, işaret ettiğimiz gibi, kalıtım

ekseri sağlam bir güçtür, kalıtımsal yükleri pek çeşitli olmasına rağmen insanların çoğu potansiyel olarak viicutca ve kafaca sağlamdır Geııe, büyüyen kişüiin çevresi ile uğraşmasındaki öğrenme yeteneği olumlu bir özelliktir.

Nevar ki, öğrenme yeteneği faydalı olabilmek için yalnızca kazanmayı değil ayni zamanda atabilmeyi de yapabilmelidir, faydalı olanı saklayıp geçmiş problemlerin artıklarını atıp kurtulmalıdır.

Ne yazık ki, birçok insanın, belki de bir dereceye kadar bütün insanların çözülmemiş problemleri vardır. Uzayıp giden korkular, kıskançlıklar, üzüntüler, ilk günlerin yetersizlik hisleri çocuğun yeni durumlarla uğraşma yeteneğini kısıtlayabilir. Kız ya da erkek kardeşine karşı duyduğu rekabetin acı duygularını içinde besleyen bir küçük hayatının ileri devrelerinde bu duygulan diğer insanlara "çevirir", Okul arkadaşlarıyla yarışa girdiğinde, daha sonraları, kendine rakip olan okul ya da iş arkadaşlarıyla, geçmişi unutmuş bir şekilde hayata yeniden başlıyamaz. Çocuklukdan kalan düşmanca tutumlar, intikam alma ihtiyacı ya da yetersizlik duygulan onu engeller. Önceleri ana babasına karşı geldiği gibi, "Otoriteyi temsil eden kişiye" karşı geldiği hallerde de benzer bir durum ortaya çıkar.. İnsanları oldukları gibi kavrayamaz ve geldikleri gibi kabul edemez. Aksine insanlar hakkında çarpılmış bir algısı vardır, onları geçmişinin kararttığı camlar ardından görür.

Bir insan, bu şekilde yeni durumlara, eski davranış şekilleriyle cevap verdiğinde ekseri bunu mantıki olmayan bir tarzda yapar: olup bitenlerin farkında değildir; şuur dışı etkiler denen etkilerin hükmii altındadır.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Dale Harris'in derlediği (1957) The Coııcept of Developınent ve Alfred E, Baldwln*in yazdığı Theores of Child Developmeıt (1967) adlı kitaplar, gelişini konusundaki temel yaklaşımların altındaki kuramları ve kavramları ele almaktadırlar.

3 - KALITIM I GELİŞİM

Gelişim yolunu çizeıı genetik ve çevresel etmenler döllenme anından itibaren işe koyulur. Kişinin genetik yapısını kuran özellikleri içeren tek bir hücre bile birçok etkileşen unsura sahip karmaşık bir çevre meydana getirir, Bu etkileşimin karmaşıklığı hem doğumdan önce hem de doğumdan sonra belli bir hızla sürüp gider,

KALITIMIN FİZİKSEL TEMELİ

Bir çocuğun ana babasının gemi hücresi kromozom denilen 46 adet yapıta sahiptir, Herbir kromozom üzerinde pek çok sayıda gen denilen cisimcikler vardır,, Çocuğun kalıtımsal özelliklerini taşıyan bu genlerdir. Genler bazılarının genetik "code" adını verdikleri bir tablo gösterirler. Ana ya da babanın 46 kromozomu 23 çift olarak düzen-lenmiştir, Döllenmiş yumurtaya bu çiftlerden yalnızca biri geçer.

Olağan hücre bölünmesinde Mitosis denilen bir süreçle her yeni hücrede 23 çift kromozomun tümü bulunmaktadır. Ancak döllenmiş yumurtayı meydana getirmek üzere birleşen germ hücreleri değişik şekilde bir hücre bölünmesi geçirmişdir. Meiosis denilen bu süreç boyunca iki bölünme olur ve sonuç olarak bir germ hücresindeki 23 çift kromozom sayısı sadece 23'e iner. Böylece hazırlanan ov um ve sperm'e gamet denir,, Döllenme anında bu iki hücre birleşince zygote denilen döllenmiş yumurta, biri anneden diğeri babadan gelen 23 adet kromozomun birleşmesiyle 23 çift kromozom kazanmış olur[1],

Buıada kalıtımın o karmaşık bİo-kimyasal mekanizmaları üstünde durmayacağız. 13u mekanizmaların kimyasal nitelikleri bilinmeden *çok* önce bile birçok bilgin nesli ka-lıtım etkileri konusunda Önemli bilgiler deıİçmişlerdi. Beadle'm yazdığı yeni bir kitap (1964) *Yetti Genetik Hayat İplikleri,* (The Ne\v Genetics: The Threads of life) gibi dikkate değer bir başlık taşıyor. Yazar, DNA (dezoksiribonükleik asit)'in genetiğin temej maddesi olduğunun keşfinden sonra genetik bio-kimyasmda görülen gelişmeleri de eie almaktadır.

ERKEK VE DİŞİ KROMOZOMLARI

Kadın, ve erkek yirmi üçer çift kromozoma sahiptirler. Bu bakımdan aıalarmda bir benzerlik vardır. Ne var ki, bu çiftlerin niteliği erkek ve kadında değişik olur. Kadında, kromozom çiftlerinde XX olarak adlandırılan iki eleman bulunur. Erkekte ise bir X elemanı bir de

1— elemanr vardır. Kadınlardaki XX elemanları meiosis yoluyla ayrıldıkları zaman dişi gametlerin herbirinde bıı X elemanı kalır. Buna karşılık erkek spermi, meiosis'ten sonra ya bir X ya da bir Y kromozomu taşıyacaktır. Yumurta (ovum) X kromozomu taşıyan bir sperm tarafından döllenecek olursa ortaya bir XX çift çıkacaktır ki (herşey yolunda gittiği takdirde) doğacak çocuk kız olur ; eğer erkekten gelen

2— kromozomu ise doğacak çocuk oğlan olacaktır.[2]

KROMOZOMLARIN MUHTEMEL KOMBİNEZONLARI

Döllenme sırasında, birçok kromozom kombinezonu görülebilir. Gerek erkek, gerekse İcadın, kromozomlarının yansını analarm- dan yarısını da babalarından almışlardır. Bu nedenle, erkeğin (babanın) hücreleri merosis'e tabi oldukları zaman, belli bir sperm hücresindeki bütün kromozomların anadan ya da babadan gelmiş olması olasılığı bulunduğu gibi, biri hariç bütün kromozomların anadan, ikisi hariç bütün kromozomların anadan, v s. geçmiş olması yani çeşitli kombinezonlar mevcuttur. Babanın menisinde çok sayıda spermatozoii bulunması ve bunlardan (normal olarak) yalnız birinin hedefini bul- mast olgusu da kombinezon sayısını büsbütün arttırır.

Ana tarafından da döllenmeyi bekleyen olgun yumurta, kadına kendi anababasından geçmiş çok çeşitli kromozom kombinozonları bir önceki ya da bir sonraki dönemde olgunlaşan yumurtanın kombinezonundan farklı olabilir.[3]

GENLERİN İŞLEYİŞİNDEKİ DEĞİŞİKLİKLER

Genlere, herbiri kendi başına İş gören bağımsız unsurlar gözüyle bakılmamalıdır. Genler farklı derecelerde ve farklı yollarla birbirini

Erkelc ya da kadın fiziksel özelliklerinin Um anlamıyla gelişmediği anormal du- rumların meydana çıkması, yalnız XY kromozomlarına değil, cinsiyet kromozomlarının olağan sayılmayan kombinezonlarının varolup olmamasına ve bıı de cinsiyet kromozom- lauyla diğer ktomozomlar arasındaki ilişkilere bağlıdır.

Meiosis sırasında soydan gelen kromozomların karışıp yeniden dağılımında çok çeşitli kombinezonlar görülebilir. Bir kankocadan meydana gelen çeşitli kombinezon tip- lerinin sayısı konusunda yapılan bir tahmin, bunların şimdiye kadar tarihte gelip geçmiş insanların sayısından fazla olduğunu göstermiştir (Fuller ve Thompson, 1960). Buna göre

İki kan hısımının (özdeş ikizler dışında) genetik bakımdan birbirinin kopyası olması ihtimali sıfıra yakındır

ve parçası oldukları organizmayı etkilerler. Ayrıca. Meissner'e göıe (1965) genlere "organizmanın çevreye uyumunu düzenlemek için devamlı ve dinamik bir faaliyet gösteren" elemanlar gözüyle bakmalıyı?.

Döllenmiş yumurtada kromozom çifüerindeki genler, sıralanmaları ve potansiyel etkileri açısından bii bii inin fıpatıp aynı olabilir. Meselâ aynı göz rengini veren özelliklere sahip iki gen çifti için bu böyledir. Bu şekildeki genlere Hoınozygous adı verilir. Bunlar aslında belli bir özelliği pekiştirmeğe yararlar.. Diğer[1] taraftan, belli bir sıralanmaya uymuş fakat etkileri farklı geıılei de vardır. Meselâ, koyu ve açık göz rengi veren iki ayır gen takımına rastlanabilir.. Böyle genlere de Heterozygous adı verilmektedir.

Genlerin işleyişi çok karmaşık olduğu için bunların ne gibi bir sonuç doğuracakları konusunda söylenenler çok defa aşırı bir basitleştirmeden öteye gitmez. Ancak bunların belli bir' işleyiş gösterdiklerini ve çıplak gözle bile görülebilen genetik sonuçlar doğurduklarım öne sürmek aşırı bir basitleştirme değildir. Ayrıca gen faaliyetinin belli özellikleri, günlük hayatta görülen ya da objektif testlerle ölçülen genetik benzerlik ve farklılıkların bu kadar çeşitli olmasını izah edebilecek niteliktedir.

Tek bir genin işleyişine bağlı olarak ortaya çıkmış özellikler vardır. Böyle bir sonucu yaratan genlere Majör gen adını verenler çıkmıştır, Bu sonuca soyaçekimde tek faktör tarzı adı verilmektedir., Bir de belli bir özelliğin çeşitli genlerin işlemi sonucu olması hali vardır ki, buna da soyaçekimde çok faktörlü ya da polygenîc tarz adı veriliyor. Normal bir değişiklik boyutu gösteren, vücut büyüklüğü ya da zekâ gibi özellikler polygenic soyaçekim tarzına uy s a gerekdir (Dob2han- sky, 1962; Kallman ve .Jarvik, 1959)..

Belli bir çiftteki genlerin etkileri farklıysa (heterozygous) bu genlerden (dominant) hakim olaıı zayıf (recessive) olannı etkisini gölgeli- yecek kadar kuvvetli olur. Bir de kısmi ya da eksik hâkim genler vardır.

Hâkim genler zayıf olan eşlerini gölgeledikleri zaman doğacak çocuk bu hâkim genin taşıdığı özelliği gösterecektir. Fakat çocuğun genetik donatımının bir kısmı olarak varlığını sürdüren zayıf genler' ilerdeki nesillere geçirilebilir, Birkaç-nesil boyunca etkisiz kalabilen bu genler, gametlerin her ikisi da zayıf cinsten gen ihtiva ettikleri takdirde doğacak çocukda bu genlerin temsil ettiği özelliği meydana çıkarırla! . Böyle bir sonucun ortaya çıkması kişinin yakın atalarında ortaya çıkmamış bir özelliğe pekala sahip olabileceğini gösterir.

Hâkim genlerin işlemesinden ileri gelen kalıtımsal bozukluklar zayıf genlerden ileri gelenlere göre daha seyrekdir. Hâkim genlerin etkili olması halinde bozukluk açığa çıkmaktadır. Eğer bu bozukluk kişinin çocuk yapabilecek çağa erişmesinden hemen önce ortaya çıkarsa, onun bu yeteneğini kısmakda ya da tamamen ortadan kaldırmaktadır. Hâkim genlerin bu kendi kendilerini sınırlayan özellikleri ileri yaşlarda daha seyrek görülür (Huntington koresi gibi). Diğer taraftan zayrf genler genellikle gizli kalırlar; bir nesilden diğer nesle hiç bir belirti göstermeden geçebilirler ve her iki taraftan böyle zayıf genler geçip de bozukluk açığa çıkıncaya kadar anlaşılmazlar.

Genlerin hâkim ya da zayıf tarzda işleyişleri aynı ailenin üyeleri arasındaki bir çok farklr izah edebilecek niteliktedir. Bir çok özelliğin polygenic soyaçekim tipine dayanması olgusu da bu farkları büsbütün artırmaktadrr.

Ayrıca polygenic soyaçekiıiiin sonucu, farklı İki gametin birleşmesi ve ilk nesilde ikisinin karışımı (melezi) bir durumun ortaya çıkması olgusuyla büsbütün çapraşık bir hale girmektedir. Bir beyazla bir zencinin birleşmesi sonucunda ortaya çıkan melez buna örnek verilebilir. Anababadan biri uzun diğeri kısa boyluysa doğacak çocuk orta boylu olabilir (Dobzhancky, 1962), Fakat başka kombinezonların ortaya çıkma ihtimali de vardır (bunun yalnız genlere değil sağlığa ve diyete de bağlı olduğunu belirtmek isteriz).

Çok sayıda genin etkili olması, zekâ, belli mikrobik hastalıklara ya da akıl hastalığına karşı duyarlı olup olmama gibi diğer özellikleri de ortaya çıkarabilir.

GENOTİPLER VE FENOTİPLBR

Geıiotip ve Fenotip terimleri, insan yapısında açığa vurulan ve vurulmayan özellikleri belirtmek için kullanılır. Genotip kavramına bir kişinin kalıtımsal yakısını meydana getiren bütün elemanlar yani tüm genetik donatımı girer. Feıiotip ise kişinüı açığa vurulmuş tüm nitelik ve özelliklerini kapsar (pheıio -j- type, phenomeıı sözciiğünde- ki gibi, gösteren, görünen, açık anlamına gelir.) ve kişinin kalıtımsal güçlerinin hangi ölçüde ve ne dereceye kadar gerçekleştiğini ya da açıklandığım belirtir, Kişinin f'enotipi şunlarm bir ürünüdür: (1) Ana rahmine düştüğünde döllenmiş yumurtadaki belli kromozom, genler ve gen örnekleri (dizilmeleri); (2) Bu elemanlar arasındaki etkileşim, meselâ hâkim genlerin zayıf genler üzerindeki baskısı ya da birden çok

gen faktörünün işe karışması; (3) Doğamdan Önce ve sonra çevrenin etkisi.

Genotip ve fenotip arasındaki uyuşma çeşitii derecelerde olur,. Meselâ normal insanların tümü iki ayaklıdır ve bu bakımdan feno- tiple genotip tamamen aynıdır. Diğer taraftan belli bir bacak uzunluğuna sahip kişinin kendisinden daha uzun ya da daha kısa bacaklı çocukları olması halinde bu iki özelliğin birbirini tutmadığım söyliye- biliriz, Bir kişinin hâkim bir özellik göstermekle birlikte germ plazmasında değişik bir' özelliğe yol açabilen zayıf genlerin bulunması halinde de genotip ile fenotip farklı olur. Ayrıca kişinin genetik güçlerinin gelişiminde çevrenin etkisi görülüyorsa gene bu iki özellik farklıdır, Meselâ, kalıtımsal dayanağı mükemmel olan fakat doğum öncesinde, sonrasında ya da sırasında yaralandığı ya da bir kazaya uğradığı için genetik güçlerini gerçekleştirememiş bir çocuğun durumu beyledir.

Atalardan gelen özelliklerin daha homogen olduğu hallerde kişinin genotip ve fenotip benzerliği daha çok görülür. Genotip ve fenotip uyuşması "seçici döl alma[1]' yoluyla artırılabilir,. Sığır ve köpeklerde "safkan" denilen cinslerde görülen budur.. Bebelilc devresi kısa ve cinsel olgunlaşması erken hayvanlarda (kümes hayvanları, fareler ve sıçanlar) yapıları deneylerde oldukça kısa bir süre içinde belli bir fenotipi geliştiren sonuçlar elde edilebilir (yüksek faaliyet seviyesi "duygusallık", saldırganlık, belli bir labirenti aşmada ustalaşmayı Öğrenmek ve benzeri gibi)/[1]

İnsan yavrusunun genetik geçmişi genellikle hayvanlarınkinden daha karmaşıktır, İnsanlar arasında da seçici döl alma olayının oldukça yaygın bulunduğunu da unutmayalım. Özellikle küçük toplulukların üyeleri kendi aralarında evlenmektedir. Bir dereceye kadar belli ırklar etnik gruplar ve uluslar arasına kapalı bir evlenme düzeni var- dır. Bu çeşit seçmede belli özelliklerin fenotip ve geıiotipleri (deri rengi, Moğollarda ve Kafkas ırkında görülen yüz biçimi gibi) uyuşabilir. Eğitim ve sosyoekonomik çevre de evlenmeleri etkilediği için bunları da seçici faktörler arasında sayabiliriz.

Fakat bu seçici faktörlere rağmen büyük farklar görülebiliyor. İnsanlar eşlerini genetik düşüncelerle, meselâ, soylarmdaki yüksek zekâya bakarak seçecek olurlarsa doğacak çocuğun genotip ve fenotip-

Balemiz: Hail (1938), Tyron (1940), Hali vc Klein 1942), Scott (1942} ve Thomp- son (1953) ve bu araştırmaların topluca gözden geçirilmesi için Fuller ve Thompson (1960) ve Fuller (1964, 1965)

leri arasındaki uyuşmayı önceden tahmin etmek daha kolay oîuı. Nevar ki, aşkla genetik her zaman biraraya gelemiyor[5].

Nüfusu bir bütün olarak ele aldığımızda bir nesilden diğerine geçtiği halde bilinmeyen fakat zekâ geriliği, akıl hastalığı, diğer hastalıklar gibi sonuçlar doğuran bozuk genler akımı görülebilir. Genler var oldukça, açığa çıkmasa bile, bu genleri taşıyanların fenotipleri ve genotipleri farklı olacaktır Neel'e göre (1960), tıp bilimlerindeki ve sağlık bakım?ndaki modern ilerlemeler, genleri bozuk birçok insanın yaşamasına ve üremesine yol açtığı için bu bozuk gen akımını besleyen "havuz" gittikçe büyüyor Bu görüşün sağlık bakımını azaltma yönünde bir düşünceye yol açması söz konusu değildir. Bunun yamsıra, nüfusun azayncalıkh (ve görünüşde "aşağı") kesimlerinde genetik yönden sağlam sayısız insan bulunduğunu ve bunların niteliklerini gerçekleştirme şansına sahip kişilerden daha büyük güçlere sahip olduklaıım öne süren iyimser bir görünüş daha vardır.

GENETİK DEĞİŞMELERİN SINIRLARI

Kişiler arasında genetik faktörlerle açıklanabilen farklılıklar son derece geniş bir alanı kapsıyor. Tabiatın şanslı kıldığı kişi bir de hayatın fırsatları tarafından şanslı kılmmrşsa ya da tersine tabiatın cimriliğine uğramış bir de kötü çevre şartlan içinde bulunuyorsa bu farklar büsbütün artacak, üstünlükler ve zayıflıklar daha geıiiş bir alan kaplayacaktır.

Hardın'in (1962) belirttiği, kalıtıma bağlanan bir "normal f'ark- lthklar alanı" vardır. Hardin'e göre kanında en yüksek oranda A vitamini taşıyan kişi en düşük oranda A vitamini taşıyan kişiden 15 misli fazla A vitaminine sahip olabilir. İdrarda erkeklik hormonu oram da bir kişide diğerinden 11 misli fazla olabilir. Kandaki minimum alkol yüzdesi maksimum alkol toleransının 1 /8 i olabilir. (Buna göre bazı kişiler 30 gr. içkiyle sarhoş olurken diğerleri 240 gr. içkiyle sarhoş o- 1 urlar.

GENETİK ETMENLER VE EİZİK GELİŞİM

Kal ıtrinin etkisi özellikle birbirine çok benzeyen kan hısımları arasında açıkça görülür. Özdeş ikizler birbirlerine o kadar benzerler ki, bunları ayırmak neredeyse imkânsızdır.

Genetik geçmişleri oldukça kötü kişilerin üreme yetenekleri dışındaki özelliklerinin çocuklarına geçmesi olaytnda fenotipler ve genotipler arasındaki uyum daha sık görülü-yor.

Anababa vc çocuklar arasındaki boy benzerliği konusundaki bulgular kitabîmizin 9 ncu bölümünde yer almaktadır.. Hastalık, kötü beslenme ve diğer bozucu etmenler işe karışmadığı taktirde, kalıtım, fiziksel gelişimi tayin eden "büyük usta" dır diyebiliriz,, (Krogman, 1962) Gelişim, kötü beslenme yada hastalık nedeniyle bir süre ciddi engel karşısında kalsa bile, organizma "onu tekrar tabii gelişim çizgisine döndürecek güçlü bir eğilmıe sahiptir." (Tanııer, 1963),

Tanner'e göre organizmanın gelişimi başlıca değişkeni genetik olaıı büzenleyici bir sisteme sahiptir. Sanki bünyede, "hedefini arayan" bir eğilim vardır., Tanııer gelişimleri bir süre için kesilmiş ergenlik süresi çocuklarının sonradan sınırlayıcı etkilerin ortadan kalkmasıyla kendi gelişim çizgilerini tekrar yakaladıklarını çeşitli örneklerle açıklıyor.

Bu "hedefini arama" ve "yakalama" olayının ilgi çekici (ve oldukça mutlu) örneklerinden birini vücudun doğumdaki büyüklüğü ile sonradan kazandığı büyüklük arasındaki ilişkide görüyoruz. Yetişkinlerin boylarındaki fark çokcası iki yaşında temelleniyor. Tanııer çocuğun iki yaşındaki boyunda yetişkinlik boyu arasında 0.80 korelasyon bulunduğunu belirtmektedir. Yetişkinlik eşiğindeki hızlı gelişimin zamanında ve yoğunluğundan görülen ve genetiğe bağlayan farklar, gene Tanner'e göre, yetişkinlikdeki farkların pek çoğunu izah edecek niteliktedir.

Ancak, iki yaşında iri olduğu gibi 20 yaşında da iri olan bir çocuğun doğumda da iri olması gerekmez. Tanııer doğumdaki iriliğin rahmi etmenlerine bağlı olduğunu gösteren bulgulardan (Peıırose, 1961) söz etmektedir. Doğumdaki boyla yetişkinlik boyu arasındaki korelasyon 0.20 yi aşmamaktadır. Fakat uzun boylu bir insan olma genetik potansiyelini taşıyan bir kişi hayatının ilk yılmdaıı başlıyarak ve ikinci yılında devam ederek kendi gelişim çizgisini süratle "yakalar." "Hedefini bıiimakda" ve kendi genetik gücünün ortaya koyduğu gelişim çizgisine yerleşmektedir. Çocuğun doğumuııdalci iriliğinin smırlı oluşu ve genetik gücüne uygun olmaması hem çocuğun, heııide ananın hayatıyla ilgilidir. Böyle bir düzenleme olmasaydı iri bir babaya ve ufak bir anaya sahip çocuk için doğum büyük bir tehlike arze- derdi,[6]

Tanncr aynî olayın sığırlarda da görüldüğünü belirtiyor: Ufak bir inekle iri bîr boğadan doğan buzağılar doğumda, iri bıı inekle ufak bir boğadan doğan buzağılardan daha küçük olmaktadır. Her iki tip buzağının doğumdan sonraki gelişim hızları farklı olmakta ve yetişkinlik çağma ulaştıklarında aralarında fark kalmamaktadır.

Fizik gelişimi etkileyen genetik faktörlerin davranış gelişimi üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. Fizik sınırlılık yalnız kişinin eylemlerini sınırlamakla kalmaz, hem onun başkalarına, hem de başkalarının ona karşı gösterdiği tepkilerin biçimini de etkiler. Başka- larmdan gördüğü tepkinin çevreyle ilişkili olduğu açıksada bu tepkinin biçiminde kalıtım önemli bıı rol oynar.

Genetiğin belirlediği fizik ve fizyolojik özellikler kişinin huylarında ve "kişisel" özelliklerinde tayin edici bir rol oynar. Bu da seçici döl alma yoluyla elde edilen hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalarda ortaya çıkmış bir gerçektir. Hayvanla mı faaliyet seviyeleri, "duygusallıkları," saldırganlıkları ve benzer huylan (bu konuya ilerde yeniden döneceğiz) arasında fark olmaktadır.

İnsanlarda ise kalıtım ve çevre etmenleri arasındaki alışverişin önemli belirtüeri ergenlikte ortaya çıkıyor. Erken olgunlaşan erkek çocuğu geç olgunlaşan çocuğa nazaran, yetişkinlik çağında birçok farklılıklar gösteriyor (bak, Jones, 1960 ve Mussen ve Jones, 1958). Erken olgunlaşan çocukta daha çok içinden gelen bir farka dayanan bir erken gelişim atılımı ve karşı cinse duyulan ilgilerdeki güç, arkadaşlarının onun fizik ve atletik yapışma besledikleri hayranlık yani çevre etkisiyle büsbütün artacaktır. Böyle bir hayranlık çocuğun kendine duyduğu hayranhğı da arttırabilir. Toplumsal çevrede hâkim olan değerleri yansıtan böyle bir hayranlık kalıtım sayesinde daha da artmış oluyor,

ZEKADA GENETİK ETMENLER

Zekâ, genetik etmenlerle değişik şekillerde etkilenebilir, bunlardan bazılarım ilerde göreceğiz* Çeşitli zekâ gerilikleri zayıf genlerin bîr araya gelmesiyle ortaya çıkmakta ve sitoplazmamn (kromozomların yerleştiği çekirdeği çeviren madde) anormalliklerinin bunlara sebep olduğu kanısına varılmaktadır.

Normal zekâ sınırı içindeki zihni güçlerin soyaçekimini idare eden genetik mekanizma, çeşitli zekâ geriliklerinden farlclr olarak henüz tam olarak tesbit edilmemiştir. Fuller ve Thompson'un (1960) işaret ettikleri gibi, bir teoriye göre, ortalama bir zekâ seviyesiyle tek bir majör gene bağlı olarak, hâkim bir genetik etmen tarafından tayin edilirken, yüksek yada geri zekâ zayıf genlerin bir araya gelip işe girmesi ile ortaya çıkmaktadır. Bir gen kümesi içindeki genlerin "eşit yada birbirine eklenen şekilde olmaları gerekmese de" bir çok genin birden bu işlemde rol oynadığı fikri akla yakın geliyor.

Kalıtımın rolünü incelemekte önemli bir bilgi kaynağı, aynı ev ve kalıtımsal geçmişi paylaşan çocuklar ve anababalar arasındaki benzerliklerle, aynı çevreyi paylaşan fakat kalıtımsal geçmişleri aynı olmayan çocuklar ve üvey anababalar arasındaki benzerliklerin kıyaslanmasından doğar,. Diğer önemli, kaynak, kardeşler, (özdeş olmayan) dizgotic ve (özdeş) monozgotîc ikizler arasıdaki kıyaslamalar olmaktadır, İkiz guruplarının incelemeleri, bir arada büyütülen ya da ayrı olarak farklı çevrelerde büyütülen ikizler arasındaki kıyaslamaları içine alır.

ÖZ VE ÜVEY EVLATLAR ARASINDAKİ BENZERLİKLER

Çocukların zekalarıyla, anneleri yada babalarının zekâları arasındaki korelasyonlar 0,50 civarındadır. Ana yada baba ile çocuğun yetenekleri arasında bire bir şeklinde genetik bir karşılık olsaydı bu korelasyon 1.00 e çok daha yakın olurcîa (fakat asla tam 1,00 olamazdı, çünkü aynı yetişkin gruba bir test iki defa üstüste tatbik edilip sonuçlar kıyaslansa, korelasyon gene 1,00 in altına düşer). Genetik açıdan (çevrenin etkisini dikkate almadan) 0.50 kat sayılı bir korelasyon şu iki açıdan önemlidir: (a) çocuk genetik donatımının yalnız yarısını aııa yada babasından alır, (b) Aııa-babanm fenotip ve genotipleri arasında farklar bulunabilir (kendi hayatında açığa vurulmamış genetik güçleri çocuğuna geçirebilir). Genetik aygıtın karmaşıklığı göz öııüııe alınacak olursa bir çocuğun ana babasında var olan Öze Hilelerden fark- Ir özellikler göstermesine karşılık, bir genetik temele sahip olduğu muhakkaktır, Ancak anababa ile çocukların zihni yetenekleri arasındaki benzerlik, tek başına kalıtımın ölçüsü olamaz. Çünkü benzerlik ortak çevrede yaşamaktan da ileri gelebilir,.

Üvey çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar çevre etmenlerinin rolünü ortaya koymaktadır. Evlât edinmede belli bir seçme olduğu için bu araştırmalar yüzde yüz güvenilir sonuçlar verecek nitelikte değildir, Eğer çocuğun anormal olduğu ilk bakışda anlaş ılıyorsa kimse böyle bir çocuğu evlât edinmez. Bu çocuk ya bir bakımevine yada kanunî evlât edinme işlemi olmaksızın bakım için bir aileye teslim edilir. Bu, seçici bir etmendir. Çocuğu evlâtlık vermede yetkili olan makamlar çok defa ona uygun bir yuva bulmağa çalışırlar., Meselâ çocuğu üniversitede okutabilecek bir aileyi tercih ederler: Bu da bir seçici etmendir. Tabiatıyla "Seçici yerleştirmenin" bir çok hallerinde evlât edinmek isteyenler, belli özellikleri olan bir çocuk değil, yalnızca bir çocuk aramaktadır.

Üvey çocuklar üzerinde uzun dönemli en sağlam araştırmayı Skeels ve Skodak yapmışlardır. Araştırmaya daha 6 aylık bile olmadan evlât edinilmiş 180 çocukla başladılar. Bu araştırmayı, ele aldığı bazı önemli konulardan ötürü geniş bir şekilde özetlemek istiyoruz,

Skeels - Skodak araştırmasızdaki çocuklar genellikle kendi analarının aile çevresinden üstün evlere yerleştirilmişti. Bu çocuklar dönem dönem teste tabi tutuldu. Yaymîanan son değerlendirmede çocuklardan 100 ü 11-17 yaşlar arasında bulunuyordu, ortalama yaş ise 1.35 idi. (Skodak ve Skeels, 1949). Buyaşdaki çocuklardan kendi öz anababalarrnm toplumsal çevresine bakılarak yapılan tahminden daha üstün bir zekâ gelişmesi gösterdikleri anlaşıldı, Çocukların yetişkin kişiler oldukları çağda, yani 16 yıl sonra testler tekrarlandı ve "öz anababalarrnm, zekâ eğitim ve sosyo-ekonornik seviyelerini aştıkları" yeniden tesbit edildi (Skeels, 1965).

Skeels-Skodak araştıımasmın bulguları, gelecek vaad etmeyen bir toplumsal çevreden almau çocukların daha iyi bir çevreye yerleştirilmesiyle daha başarıh olduklarını ve bir çoklarının ortalama zekânın üstüne çıktıklarını (13.5 yaşında bu çocukların ortalama zekâ katsayısı 106 dır) ortaya koymuştur,

Genetüc açıdan bakıldığında, bu bulgular, daha da ilgi çekici. Öz anababalarrnm eğitim düzeyini aşan bir eğitim düzeyine sahip yeni yuvalarında daha iyi bıı hayata kavuşmuş bu çocuklar arasında büyük farklar görülmüştür. Zekâ farklarıyla bu yeni yuvaların eğitim düzeyleri farkları arasında bir bağıntı yoktur ya da önemsiz denecek kadar küçüktür. Evlât edinenlerin öğrenim dereceleri (gördükleri en yüksek öğrenim yönünden) ilkokul dördüncü sınıfından ayrılanlardan üniversite bitirmişlere kadar uzanıyordu. Üvey anababalarmtn eğitim düzeyi ile çocuklarrn IQ'Iarı arasındaki korelasyon sınıra yaklaşmaktadır. (-0.03 ile ÖJ0 arasında değişmektedir,)[7]

Buna karşılık, çocukların zekâ katsayıları ile bebeklik çağında terkettikleri öz analarının zekâ katsayıları arasında oldukça anlamlı bir bağıntı (korrelasyon) bulunmaktadır. Öz analaron yalnız 63'üne zekâ testi verilebilmiştir. Bunların da çoğu, doğum yapıp çocuklarrn ı evlâtlık verdikten sonra teste tabi tutulmuştur. D olayı siyle test sırasında optimum zekâya sahip oldukları söylenemezdi. Ortalama

Bu sonuç, öz anababalarrnm yanında büyüyen çocuklar üstünde yapılan araştırma bulgularına hiç mi hiç uymuyor. 13 yaşındaki bu çocukların zekâ katsayılanyla ailelerinin eğitim düzeyleri arasındaki korelasyon ortalama 0.50'yİ buluyor (Honzik, 1957).

13,5 yaşında olan çocukların zekâ katsayılanya öz analarının zekâ katsayıları arasındaki korelasyon katsayısı 0.38 dii\ (kullanılan, St- anford - Binet testinin 1961 baskısıdır).. Stanford - Binet testinin 1936 baskısı kullanıldığında bu katsayının 0.44 e çıktığı görülmüştür.

Hayatlarını birlikte geçirmiş anababa - çocuklar arasındaki 0,50 korelasyon katsayısından daha düşük sonuçlar alınmasına rağmen, farklann değil benzerliklerin daha önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Bu araştırmanın bulgularına göre, evlâtlıklar daha iyi yuvalardan yararlanmakla birlikte, ÎQ'İarmm tahmininde, öz analarının IQ' 1 arından hareket etmek, evlâtlık edinip kendilerini büyüten üvey anababa çevrelerinde farklılıklardan hareket etmekden daha sağlam sonuçlar verecek niteliktedir,.

ÖZDEŞ İKİZLERDE ZEKA

Zekâda genetik etmenlerin rolü konusunda yapılan en ilgi çekici araştırmalar özdeş ikizleri, diğer ikizleri ve kardeşleri konu edinmiş ve bunları birbiri ile kıyaslamış olan çalışmalardır. Çift yumurta ikizleri (dizygotic) döllenmiş iki ayn yumurtadan olan ve dolayısıyla genetik donatımları açısından bir yada iki yıl ara ile doğan erkek yada kız kardeşler kadar birbirinden farklı ikizlerdir.

İkizlerin özdeş olup olmadığını tesbit etmekde çeşitli ölçüler kullanılmıştır., Bunlardan biri cinsiyet (ikizlerden biri oğlan diğeri kız olursa, Özdeşlikdeıı söz edilmez) ölçüsüdür. İkizlerin birbirlerine "özdeş" derecesinde benzemeleri de halk arasında yaygın fakat bir rehber olamıyacak nitelike bir ölçüdür. İkizlerin görüniişde birbirlerinin aynı oluşu aıababada çok daha onların özdeş ikizler olduğu sanısını yaratır[1]*. Bugün ikizlerin özdeş olup olmadıklarını ayırmakta en iyi ve yaygın ölçü laboratuvar tahlilleri vasıtasıyla kan guruplarım karşılaştırmaktadır. Eski araştırmalarda tek yumurtalı olma, göz rengi, iris biçimi, kirpik renk ve uzunluğu, saç reıigi, ten, alının genişliği, şakakların ve boyunun durumu, derinin renk, çil ve yapr özellikleri gibi ayrıntılı birçok fizik görünüşe bakarak yapılmakta idi.

Özdeş ikizlerin zekâ katsayıları arasındaki korelasyonlar, araştırmadan araştırmaya bir miktar değişmektedir[9]. Bu konuda ortaya

Smith (1965), Anababanın monozygotie olarak sınıflandırdıkları ikizlerin bîr çok hallerde kan gruplarına göre aslında dizygotic olduklarını bulmuştur.

Bu fark kısmen örnekleme metodundan, kısmen de kullanılan leştin niteliğinden ileri gelmekte olabilir. Çeşitli testlerin kalıtım ve çevrenin zekâya olan etkisi konusunda ulaştıklar! sonuçlar arasında da derece farkları vardır.

çıkan temel gerçek şudur: Özdeş ikizler arasındaki benzerlik özdeş olmayanlar ve kardeşler arasındaki benzerlikden çok daha ileri derecededir.

Nichols (1965) bu alanda yürütülmüş 9 araştırmanın sonuçlarını toplamıştır,. Özdeş ikizlerin zekâ katsayıları arasındaki korelasyonların çoğu (9 da 8 i) 0.87 ile 0.92 arasında değişmektedir.

(Zaten aynı kişiye belli bir testin değişik formları, değişik zamanlarda verilirse elde edilen zekâ katsayrlan arasındaki benzerlik de aşağı yukarı bu sınırlar içindedir), Özdeş olmayan ikizler için korelasyon 0.52 ile 0.70 arasındadır. Dokuz araştırmadan birinde özdeş - ikizlerin zekâları arasındaki korelasyon daha düşük (0,75) bulunmuştur; ay m araştırmada özdeş olmayan ikizler arasındaki korelasyon da gene aynı şekilde daha düşük 0,39 çıkmıştır. Fakat bütün araştırmaların kıyaslamaları zekâlar arasındaki benzerliğin özdeş ikizlerde diğerlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Sbields'in Britanyalı çocuklar üzerinde yaptığı (yukarda sözü edilen 9 araştırmaya girmeyen) bir incelemede birlikte büyütülmüş özdeş ikizlerin zekâ katsayıları arasındaki korelasyon, ayrı büyütülmüş özdeş ikizlerin zekâ katsayıları arasındaki korelasyonun neredeyse aynıdır (sırasıyla 0.76 ve 0.77), Aynı araştırmada özdeş olmayan ikizler için korelasyon katsayısı 0.51 bulunmuştur.

Diğer araştırmaların (Shields tarafmban bir makale halinde derlenip eleştirilen, 1962) bulgularına göre özdeş ikizlerin ayrı büyütüî- meleri halinde birbirlerine benzemeleri birlikte biiyütülmeleri halinde benzerliklerinden daha azdır. Ancak bu konudaki sonuçlar çok tutarlı değildir. Ayrıca birbirlerinden ayrı büyütülmüş özdeş ikizler arasındaki benzerlik, birlikte büyütülmüş fakat özdeş olmayan, ikizlerin benzerliğinden çok daha fazladır.

Shields'in araştırmasında çevrenin etkileri sonucu ortaya çıkan değişmeler dikkate alınmıştır; yazar bu konuda şunları söylemektedir: "Aile yapısının, toplumsal temelin ve psikolojik açıdan önem taşıması muhtemel diğer bir çok etmenin incelenmesi, bizi zekânın çevrenin değişik etmenlerinden oldukça küçük bir etki aldıkları sonucuna götürdü." (Shields 1962, sayfa 111), Bu söz aşırı yoksulluk olgusu karşısında çocukların zekâ geriliğine uğramaları gerçeğini eklemek kaydıyla kabul edilebilir.

Özdeş ikizlerden kurulan daha küçük örnekler üzerinde yapılan eski araştırmaların bir kısmı (ikizler ayrı çevrelerde büyütülmüş

tür) Shields'in incelemesinde ulaştığından daha büyük bir çevre etkisinin varolduğu sonucuna varmışlardır (bakınız Nevvman, Freeman ve Holzinger, 1937). Bu alanda 1960 yılından önce yapılan araştırmaları eleştiren Fuller ve Thomson (1960) "ayrı büyütülen ikizler kalıtım hipotezini doğrulamaktadır", sonucuna varmakla birlikte, tek yumurta ikizlerinde çevre farkları üzerinde de durmuşlardır.

Eldeki bulgular özdeş ikizlerin zekâ bakımından diğer ikizlerden daha çok birbirlerine benzediğini ortaya koymakla kalmamış, araştırmaların pek çoğunda, ikizlerin birbirlerine diğer kardeşlerden daha çok benzediğini de ortaya çıkarmıştır.. Kardeşler arasındaki korelasyonlar genellikle 0.50 dolaylarındadır. Niclıols'un eleştirdiği 9 araş-tırmada özdeş olmayan ikizler arasındaki korelasyonlar 0,39 ile 0.64 arasında, (bunlardan 6 sı 0,60 m üzerindedir) değişmektedir. Genetik açıdan, özdeş olmayan ikizler arasındaki benzerlik, genellikle herhangi ikiz kardeş arasındaki benzerlilcden pek farklı değildir. İkizlerin diğer kardeşlerden biraz daha fazla benzemeleri de olsa olsa kalıtımdan çok çevre etmenlerine bağlanabilir (aile içinde aynı sırada bulunmak, aynı sınıfa devam etmek, aynı zihni deneylerden geçmek, ve benzeri gibi). Ancak özdeş olmayan ikizler arasında daha büyük, bir benzerlik bulunmasını, bir de, uygulanan testlerin diğer kardeşlere uygulanan testlere göre daha benzer ortamlarda yer almasından ileri geldiğini de belirtmek gerek (ikizler genellikle aynı gelişim kavşağında ve aynı uzman tarafından teste tabi tutulmuştur)., Diğer kardeşlerden de kıyaslanabilir sonuçlar elde etmek içiı testlerin onlara böyle benzer ortamlarda verilmesi gerekir. Bu ise kardeşlerin aynı yaşta teste tabi tutulmalarını zorunlu kılar. Meselâ, 10 yaşındaki bir çocuğun zekâ katsayısı ağabeyinin 10 yaşındaki zekâ katsayısı ile kıyaslanmalıdır.

Longitudinal araştırmalarda (ayın çocukların bir süre boyunca devamlı incelenmesi) Olson ve arkadaşları, (Olson tarafından tekrar gözden geçirilmiştir, 1959) aym ailenin doğum tarihleri farklı çocuklarının ayın kronolojik yaşda yapılmış test sonuçlarında böyle bir kıyaslama tekniği kullanmışlardır. Bu kıyaslamaların birinde kardeşlerin zekâları arasındaki korelasyon 0.71 bulunmuştur, Bu kardeşler için bulunan korelasyondan daha yüksektir. Özdeş olmayan ikizlerin karşılaştırılmasıyla elde edilen en yüksek korelasyonlara yaklaşan bir değerdir.

Özdeş ikizler üzerinde yapılan araştırmalarda elde edilen bulguları yorumlarken, aralarındaki büyük benzerliğin, aynı çevrede biiyü-

melerinden ileri gelebileceğini unutmamak gerekir. Aynı çevrelerde büyütülen özdeş ikizler arasındaki büyük benzerlik bu fikre büyük bü darbe indirecek niteliktedir. Fakat ayrı özdeş ikizler arasındaki benzerlik bile doğum öncesi ve sırasındaki çevre benzerliklerine bağlanabilir, İki çeşit ikiz de doğum öncesi ve anında, tek doğan çocuklara göre, ortak tehlikelere daha çok maruz kalmaktadır.

Aslında ilci özdeş ikizin yaşadıkları çevreler bir çok önemli açıdan farklılıklar gösterebilir. Birinin rahimdeki yeri çok daha iyi olabileceği gibi, doğum sırasında karşılaştığı güçlük de farklı olabilir. Îşte belki de bu doğum öncesi çevre etkileri yüzünden ikizlerden biri daha doğum arasında diğerinden uzun, ağır ve yapılı olabiliyor. Ayrıca doğumdan sonra ikizler kendilerine farklı çevreler yaratabiliyor ve bu da aralarındaki benzemezliği büyütüyor. Meselâ, ikizlerden biri daha canlı ve yapılı olduğundan daha büyük bir ilgi tophyabilmektedir. Ayrıca, ikizlerden birinin (genellikle daha iri olanın) bir çeşit "Önder" dur umuna geçmesi de çevrelerinin "aynı" olmadığım gösteren bir başka delildir. Bir gözlemci ikizlerin eşit şartlar altında yaşadıklarını, aynı kolaylık ve güçlüklerle karşılaştıklarını sanabilir; fakat, aslında ikizlerin yaşadığı o küçük dünyada bile önemli çevresel eşitsizlikler bulunmaktadır, Meselâ, annenin ikizlerden daha zayıf olanının "tarafını" tutması veya dalıa yapılı, daha güçlü kuvvetli olanına karşı daha sıcak bir ilgi göstermesi halinde böyle bir eşitsizlik görmekteyiz.

Nichols (1965), yukarda sözünü ettiğimiz araştırmasında çevrenin ikizler arasında benzerlik yaratma konusundaki rolünü ortaya koymuştur. Farklı deneylere sahip, meselâ, bir şiire içiı ayrılmış ikizleri kıyaslama gruplarından çıkarmıştır; aynı şekilde önemli bir hastalık ya da sakatlık geçiren bir ikizin bulunduğu çifti hesaba katmamıştır; genç yaşta evlenen bir ikizi de dikkate almamış, özel bir yetiştirmeye tabi tutulmuş ikizin bulunduğu çifti de ayıı şekilde araştırmasından çıkartmıştır. Bu şekilde özdeş ikizlerin yüzde 18'i, özdeş olmı- yanîarm da yüzde 25 i inceleme konusu olmaktan çıkarılmış bulunuyordu. Bu çıkarma yapıldıktan sonra uygulanan zihni görev başarı testlerinde eskisine göre biraz daha yüksek korelasyon katsayıları bulunması, "deney farklı Irklarının yetenek farklılıklarına sebep olmaktan çok yansıtmaya sebep olduğunu" göstermektedir. Fakat bu yeni korelasyonlar özdeş olan ve olmayan ikizler için aşağı yukarı aynıdır ve bu da "kalıtımın etkisiyle ilgili sonuçları değiştirmediğini" göstermektedir (Nichols, 1965, sayfa 241).

KALITIM, GENEL VE ÖZEL ZİHNİ YETENEKLER

Genetik etmenlerin zekâyı etkilemesinde rol oynıyabileıı karmaşık yollar, belli bazı zihni yetenekleri inceleyen son araştırmalarla ortaya konulmuş bulunuyor,. Geniş kapsamlı zihin testiyle ölçülen "genel zekâ" çeşitli yetenekleri temsil eden değişik zihni görevlerin ıie durumda olduklarını anlatmaya yarıyan bir kavramdır,. Bu yetenekler arasında pozitif bir korelasyon bulunmakla birlikte kişi farklı zihni görevleri yerine getirmekte aynı başarıyı göstermez Bu bakımdan kişinin toplam zekâ katsayısı ile belli zihni görevleri, başarması arasında tam bir paralellik yoktur. Kalıtım ve zekâ ile ilgili büyük çoğunluğu parça parça alt-test sonuçlarına değil, testlerin genel (toplam) sonuç-larına dayanmaktadır. (Herbiri görevlerin belli bir bölüğünü temsil eden alt testler zekânın tam ve güvenilir biçimde değerlendirilmesine alt testler bileşiminin hizmet ettiği ölçüde faydalı olamamaktadır).

Nichols, (1965) ve Vandenberg (1965) ortaya konulan bulgular, belli zihni yeteneklerin (konuşma yeteneği ve aritmetik yeteneği gibi) bağımsız biçimde soydan geçdiğini desteklemektedir (Nichols, 1965, s ay fii 241). Ayrıca kalıtım ve çevrenin ıiisbi katkılarının zihni kabiliyetin değişik yönleri için farklı olduğunu gösteren deliller de vardır.

Genetik etmenlerin etkilerini tamamen özel bir takım yollarla yürüttüklerini gösteren ve laboratuvar hayatları üzerinde yapılan araştırmalar da vardır, Tryon'un (1940) yaptığı iinlü bir araştırmada bir labirentte yaptığı hatalar katsayısı düşük olan farelerden "zeki", yüksek farelerden "aptal" yavrular ekle etmek için seçici bir çiftleştirme yöntemi uygulanmıştır. Bir kaç nesil sonra iki gurubun yel enekleri çok belirli hal almış ve bir gurubun (zeki. gurubun) en geri faresinin diğer gurubun en iyi faresinden daha ileri olduğu bulunmuştur. Bu araştırma Tryon'un labirenti olarak ölçülen bir konuyu öğrenme yeteneğinin genetik etmenleri etkileme yoluyla geliştirilebileceğini (veya geriletilebileceğini) göstermektedir,

Searie (1949) in yaptrğı bir başka araştırmada ise "zeki" labirent koşucularının, birçok durumda ötekilerden karakteristik bir ustur lük göstermedikleri anlaşılmıştır, T'ryon farelerinin 22 nci neslinden alınan hayvanlar aralarında Tryon'un labirenti de bulunan 9 ayrı durum için teste tabi tutulmuşlardır. Bunlar arasında: bir havuz testi (bir ucu çıkmaz olan ve farelerin kurtulmak için havuzdaki suyun dibinden yüzerek geçmelerini gerektiren bir test): Tryon'un labirentinden farklı iki ayrı labirent testi; farelerin renkli (siydi ya da beyaz) veya yön

gösterici (sağ ya da sol) işaretlere bakarak çeşitli kurtuluş yollarından doğru olanı buhııakda gösterecekleri yeteneği ölçmeğe yarıyan bir aygıtla yapılan testi sayabiliriz.

İki gurubu karşılaştırmağa yarıyan 30 ölçülü bir ölçme sistemi kullanılmaktadır. "Parlak farelerin" test sonuçlan ortalaması "aptal farelerinkindeıı" biraz daha yüksektir. Fakat "aptallar" öğrenme hatalarının ölçülmesinde genellikle daha aşağı bir durumda değildir. Bu ölçülerin beşte üçünde aptallar "zekilerle" aynı başarıyı göstermiş, hatta onları geçmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları ilkin Tryon'un araştırmasında tayin edilen "labirent zekâsının", "genel zekâ" etmeni gözüyle bakılabilecek özelliği temsile yetmiyeceğini gösteriyor. Hayvanlar arasında açlık dürtüleri, "duygusallık", aygıtın çıkardığı gürültüye karşı duyarlık, yön ve renk kavrayışı bakımından da farklar olduğunu göstermektedir.

Tryon'un labirentinde parlak sonuç almış farelerin soyundan gelenler bu belli labirenti aşmakta doğru çözümü bulabildikleri halde, diğer görevleri yaparken diğerlerine üstün bir "algı", yeteneği göstermiyorlar. Fakat bu Tryon'un araştırmasındaki gibi iki farklı hayvan soyunun genetik denetim yoluyla elde edilmesindeki Önemi küçült-memektedir. Buna karşılık belli bir testteki başarıya dayanarak genetik etmenlerin önemi koııusunba bir genellemeye gitmenin güçlüğünü de ortaya koyacak niteliktedir. Searle'in araştırmasında kullanılan testler; başarmak içiıı öğrenme ve kavrama, yeteneklerini, dürtü ve duygusallık arasında optimum bir kombinezona sahip hayvan cinslerini elde edebilmek için yeni (ve muhtemelen uzun çalışma isteyen ve sonucu önceden kestirilemeyen) bir seçici çiftleştirme rejiminin geliştirilmesi gerekmektedir.

Zeka Geriliğinin Bazı Çeşitlerinde Kalıtımsal Etmenler

Genetik etmenler birçok yoldan zihni gerilik hasıl edeı.. Bu bölümde bu yollardan ikisini tartışacağız.

Fenilketonuri adı verilen ciddi bir gerilik, zayıf bir genin işlemesinden ileri geliyor. Bu hastalıkla doğan çocuklarda bu durum, bebekliğin ilk devresinde ortaya çıkar ve kalıtımın tayin ettiği metobolik bir bozukluktan ileri gelir. Tedavi edilmediği takdirde, zekâ oranının 0. 30 dan 0.70 kadar değiştiği ve daha ziyade toplumsal ve duygusal alan-lardaki ciddi bozuldukların eşlik ettiği bir zihni gerilik hasrl olur (Fuller, 1964). Çocuğun kayatınrn çok erken devresinde bu durum keşfedilir ve tedavi edilirse, hastalık sonuçları bir diyet kontrolü ile tama

men ya da kısmen iyileştıı ilebilir (Bu durumun sebepleri ve düzeltme yollan hasta çocukları ergenlik devreleri boyunca takibe yetecek kadar bilinmemektedir,.)[10]

Zekâ geriliğinin diğer şekilleri genetik aygıttaki çeşitli çarpıklıklara bağlanabiliyordu, Mongolizm hastalığının çeşitli şekilleri kromozom yapısındaki anormallikle açıklanıyordu. Bu şekillerin birinde olgun yumurtayı meydana getiren hücre bölünme (meiosis) sürecinde bir bozukluk vardır. Normal olarak döllenmeğe hazır yumurtada ilk kromozom çiftinin her birinden bir kromozom bulunur; fakat moııgolİz- min bir şeklinde kromozomların bu bölünmesi kromozom çiftlerinin birinde meydana gelir diğerinde görülmez. Böylece yumurta 23 kromozom yerine 24 kromozom ihtiva edecektir. Normal bir sperm tarafından döllendiği zaman bir ya da üç fazla kromozom bulunacaktır ki buna Trisomism hastalığı adı verilir. Oysa bu çiftte normal olarak İki kromozom bulunması gerekirdi.

Bu tip mongolizm genç annelerden çok yaşlı annelerden geçmektedir,. Dolayısıyla, birkaç normal çocuk dünyaya getirdikten sonra bu tip mongoloid çocuk doğuran anneler vardır. Annenin veya babanın kromozom yapısındaki anormallikden ileri gelen diğer bazı moıı- golism şekillerinde bu yaş farkı rol oynamaz.

KALITIM VE KİŞİLİK

Hayatın ilk iki yılındaki kişilik gelişimi konusunda yaptığı klasik araştırmasında Shirley (1933), kişinin, sinir sisteminin yapı ve işleyişine ve vücudun genel fiziko-kimyasal yapısına bağlı bir fizyolojik temele dayandığını öne sürmüştür,. Gesell'de (1928) kişinin temel gelişim hız, yön ve niteliğinin her şeyden çok kalıtımla geçen Özelliklere bağlı olduğunu Öne sürmüştü.

Ancak bu iki görüşte kişiliğin, ister davranışlar bütünü, ister belli bazı öze Hileler olarak ele alınsın doğrudan doğruya kalıtımla geçtiğini öne sürmemektedir. Bu görüşlerin asıl belirtmek istedikleri bütün

İnsan sağlığının ve psikolojik gelişiminin anlaşılmasında gençlik bilgisinin önemini gösteren birçok örnekten birisi de budur, Ruhi bozuldukların birçoklarında genetik etmenlerin rol oynaması konusundaki bulgular bu gibi bozuldukların biyokimyasal kök-lerini bulmağa çalışan bilginlerin çalışmasını destekler niteliktedir. Bozukluğun fizik temeli ortaya çıkarılırsa bunu düzeltecek bir çarenin bulunması da mümkün olabilir,, Davranış genetiğindeki son gelişmeler eskiden daha çok psiko-sosyal (çevresel) bir kökene bağlanan birçok psikolojik talihsizliklerin biyokimyasal bir temele dayanabileceğini gös-teriyor'.

kişilik belirtilerinin şu veya bu derecede genetik etmenlerin etkisinde kaldığı gerçeğidir. Bir insanın genetik yapısı ne olursa olsun belli bir davranış örneğini meselâ, baskı karşısında kaldığında kızması ya da saldırganlık belirtileri göstermesi gibi bir özelliği doğrudan doğruya soydan alması düşünülemez. Olsa olsa, şu yada bu şekilde tepki göstermesinin temel eğilimini soydan alabilir. Genlerin bu eğilimi yaratmadaki etkisi karmaşık biyokimyasal ve metabolik süreçlerle oluşmaktadır.

Shirley ve Gesell'in araştırmalarından sonra, araştırıcılar insan kişiliği gelişiminde kalıtınım rclü konusunu yıllarca ihmal ettiler. Bu arada laboratuvar hayvanlarının davranış ve eğilim özellikleri konusunda yapılan araştırmalar sonucu birçok önemli bulgular elde edilmiştir. İnsan gelişiminde davranış genetiği konusuna duyulan ilginin son zamanlarda oldukça büyük bir artış göstermesi Gesell ve Shirley *ın öne sürdüğü varsayımları test etme olanağını doğurdu, ne varki insanlar üzerinde laboratuvar hayvanlarında olduğu gibi kesin testler' yapma imkânı oldukça güçtür.

Genetiğin etkilediği özellikler konusunda insana yakın hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalarda crtaya çıkan bulgular insanlara da uygulanabilecek bir biçimde yorumlanamaz, olsa olsa geniş genel uygulamalara imkân verecek bir takım ilkelerin ortaya çıkmasına yardımcı olabilirler ve insanın incelenmesine yarıyacak bir takım ipuçları verirler.

însaıa yakın yaratıklarda genetiğin tayin ettiği bu özelliklerden bazılarına eğilmek faydalı olacaktır. Bunlar organik zayıflık ya da sakatlıklardan, ki İnsanda bunlar derin psikolojik sonuçlar doğurabilecek niteliktedir, insanlarda açığa vurulan bir takım eğilimlere benzeyen davranış eğilimlerine kadar uzanmaktadır.

Hayvan türleri arasına genetik farklar denince akla, cinsiyet davranışı, analık davranışı, saldırganlık ve hareketlilik düzeyi farkları gelmektedir. Genetik bakımdan farklı olan hayvan türleri, duygusal tepki konusunda da önemli farklılıklar gösteriyor. Ancak her tür içindeki değişiklikler o kadar geniş olabilir ki "duygusal" olan bir türün en durgun üyeleri daha az "duygusal" bir türün en çabuk tepki veren üyelerinden daha duygulu olabilir (Seçici döl almanın çeşitli özellikler üstündeki etkileri ile ilgili bulgular Fuller tarafından topluca incelenmiştir, 1965),

Farelerde doğal çiftleştirme sonucunda elde edilen türlerde alkol sevgisi bakımından farklar olduğu gibi, alkolü yakma hızı, alkolden

tiksinme bakımından da farklar görülmüştür. Alkolü hi/ la yakan bir hayvan bu maddenin etkilerindim hoşlanmakda ve alkolü sevmekde. yanma süresi yavaş, bir başkası ise küçük bir miktar alkolden ad:-ta serseme dönmekte ve sonuç olarak bu maddîye karşı bir nefret duygusu geliştirmektedir..

Hayvan türleri arasında genetiğin tayin etliği farkların büyük, olması olgusu çevrenin önemini ortadan kaldırmaz. Meselâ, cinsiyet davranışlarında yüksek bir girişkenlik ve güç gösteren kobay türleri üstünde yapılan araştırmalarda bunu görüyoruz. Kendilerine özgii yüksek cinsel güç gösteren bir' Ivıyvan türü, gençken, İçendi türlerin-den ayrılır ve onlardan ayrı yetişi iril irse yetişkinliklerinde düşük bir cinsel güce sahip olmaktadır.. Görülüyor ki yetişkinlikte cinsel yönden hareketli olmak için hayvanların gelişimlerinin ilk devirlerini kendi türlerinden hayvanlarla beraber aynı toplumsal çevrede kardeşçe büyütülmeğe ihtiyaçları vardır (Fuller ve Thompson, 1960),

Hayvan türleri arasındaki bazı kalıtımsal davranış farkları iç salgı bezleri etkisiyle oluşur. Diğer bazı farklar ise yalnız hormonların az ya da çok olmasından değil ilgili sinir merkezlerinin bu hormonlara karşı tepkilerinden de ileri gelir.

İnsan kişiliğinin gelişiminde genetik etmenlerin işleyişi, özellikle bazı akıl hastalıklarında kendini göstermektedir. Bu noktayı ele alırken, bozuk ya da normal kişilik belirtisinin her biçiminde, kalıtın.,ın etkisi yanısıra, genetik etmenlerle çevrenin etkileşiminin önemli bir rol oynadığını unutmamamız gerekir.,

Kişilik özelliklerinin, kişinin çevresine karşı gösterdiği davranışlarla belirdiği açıktır. Belli bir tepkinin, (1) öğrenmeye ve (2) çevrede buna yol açaıı baskılara ve dürtülere (teşviklere) bağlı olması mümkündür. Meselâ, sıkıntı karşısında "geri çekilme" eğiliminde olan bîr- kişinin, eıı etkili (başarılı) biçimde geri çekilmenin ve sıkıntısını arttıracak durumlardan kaçınmanın yollarını öğrenmesi mümkün olmaktadır. Ayrıca, bu eğilimini normal ya da anormal ölçüde ortaya koymasında da çevresinden gelen istem ve baskıların şiddet dereceleri etkili olabilir.

Akıl hastalıklarında genetik etmenlerin rolü konusundaki delillerin çoğu, aynı aileden gelenler arasında akıl hastalığına yakalananlar konusunda yapılan araştırmalardan elde edilmiştir. Kalhnan'm öne sürdüğü bulgulara ve gene Kallman'rn derlediği diğer araştırma bulgularına göre (195.3), özdeş ikizlerden birinin şizofreniye yakalan

ması halinde diğerinin de yakalanması ihtimali büyüktür (Çeşitli araştırmalar bu ihtimalin 100 de 65 ile 80 arasında değiştiğini gösteriyor). Ayrıca bu tutarlılık, özdeş olmayan ikizler ve diğer kardeşler arasında görülenden birkaç misli büyüktür. Kallman'a göre özdeş olmayan ikizlerden birinin bu hastalığa yakalanması halinde, diğerinin de yakalanması ihtimali vardır ve bu 100'de 3 ile 17 arasında değişmektedir, Kallmaıı (1954) ve diğer araştırıcılar psikoz manyak depresiv teşhisi konulan (olarak adlandırılan) bir diğer akıl hastalığında da böyle yüksek bir tutarlılık (uyum) bulunduğunu ortaya koymuşlardır (Tek yumurta ikizlerinden 100 de 66.7 ile 92.6 diğer ikizlerde 100 de 16.4 ile 23,6 yr bulan bir uyum vardır).

Bu bulgularla ilgili üç nokta daha vardır ki bunlara mutlaka değinmek gerek. Bir kere, özdeş ikizlerin benzer çevre baskılarına mar uz kalmalar t ihtimali vardır. Sonra, ikizlerden birinin akıl hastalığma yakalanması, onunla birlikte büyümüş ve çok yakrn kişisel üişkiler kurmuş bulunan ikiz kardeşi üstünde derin bir üzüntü, bir bozucu etki yaratabilir. Diğer ikiz kardeş üstünde bir "ruhçöküntüsü" yaratacak kadar kuvvetli bir şok etkisi gösterebilir. Kardeşi hastalanmasaydı kendisi de hastalaıımayacaktı, çünkü ruhi bakımdan kararlı bir çocuktu, Eğer bu böyleyse, hastalanmasının nedeni de gensel değil çevreseldir; fakat bu noktaya karşı, ayrı büyütülmüş, aralarında sıkı ilişki kurulmamış, çocukluktan beri aynı çevrede yaşamamış özdeş ikizler arasındaki hastalık uyuşum oranının diğer kan akrabaları arasındaki oranın bir kaç misli büyük olduğu gerçeğini öne sürmek mümkündür.

Üçüncü nokta ise şöyle özetlenebilir: Herıiekadar özdeş ikizlerden birinin akıl hastalığına yakalanması halinde diğerinin de yakalanması ihtimali büyükse de, yüzde 20 kadar bir ihtimalle yakalanmaması da mümkündür. Buna göre, çevrenüı ikizlerden biri üstünde, şu yada bu biçimde, daha ters bir etki yaratmış olması akla gelmektedir. Bir de şu var: genetik ve çevresel etkilerin karşılıklı işleyişlerini ortaya çıkarmak için mümkünse doğumdan başlayarak geniş uzumdönem araştırmaları yapılmalıdır.

Şizofreni ve manyak-depresiv psikoza eğilimin kalıtımsal olduğunu gösteren delillerin ağırlığı karşısında bu konuyla ilgili daha birçok soriınun henüz çözüm beklediğini öne sürebiliriz. Aslında "şizofreni" teşhisi birçok hastalığı (semptomu) kapsayacak genişliktedir, îki tek yumurta ikizinin hastalığa yakalanması halinde bile, hastalık değişik biçimlet gösterebilir. Bunun nedeni çevresel etmenlerin farklı

oluşu ya da hastalığın duyarlılığı yaratan genetik çimenlerin geçiş biçimlerindeki farklılık olabilir.

Eski araştırmalarda, genetikçiler, hastalığın altındaki genetik işleyişi hakim ya da zayıf genlere bağlıyorlardı. Bu geıı, hastalığın doğrudan nedeni olmuyor, metabolizmada bir bozuktuk yaratıyor', bu da kişinin çevresine uyum yeteneğini bozuyor.. Bu konudaki başka bir kurama göre, bozukluğun altındaki genetik işleyiş poligenik olup, hastalığa yakalanan insanın bir "çöküntü" ye uğramasına yol açan bir ya da daha fazla metabolizma bozukluğu ortaya çıkaran bir işleyiştir.

Çevresel ve kalıtımsal etmenlerin kişilik gelişimi alanındaki etkileşimini değerlendirmekte, "kişilik" başlığı altında toplanabilecek ö~ zelliklerden çoğunun "ya bu — ya da öteki" biçiminde ele almamı- yacağım unutmamak gerekir Bunların çoğu çok yüksek düzey ve derecede bir yoğunluktan düşük bir düzey ve derecede bir yoğunluğa kadar sürekli bir tablo içinde etkileri görülen etmenlerdir, Aşın biçimlerinde patolojik olarak değerlendirilebilen özellikler, gerek "normal" sınırlar içinds, gerekse patolojik sınırlar içinde derecelenmeler gösteriyor, Meselâ "normal" bir kişi, "manik" denilebilecek eğilimler gösterebilir: Bu eğilimlerin şiddeti de kişiden kişiye değişebilir. Anormal sınırlar içinde de böyle derecelenmeler vardır. Ayrıca, yalnız belli bir davranışın ortaya çıkmasııdaki şiddet (yoğunluk) farkları değil, bu davranışı harekete geçirmek içiı gerekli kışkırtma dereceleri arasında da farklar görülebilir. Demek oluyor ki, kişinin kalıtımsal donatımı ile çevresi arasındaki etkileşim, belli bir özellik ya da zayıflığın ortaya çıkması, (1) belli bir zayıflığa karşı duyarlı ya da bağışık olmadaki kalıtımsal eğilim ile (2) kişinin kalıtımsal güçlüğü kalıtımsal eğilim ile (2) kişinin kalıtımsal güçlüğü ya da zayıflığı üstüne çevrenin yüklediği sınavın şiddeti arasındaki dengeye bağlıdır.

Ayrıca, Fuller ve Thompson'un (1960) ve diğerlerinin öne sürdüğü gibi, belli bazı özelliklerin "ya bu ya da öteki" biçiminde değil de önemli bir derecelenme ve çeşitlenme biç i in inde ortaya çıkışları, hâkim ya da zayıf gen yoluyla, tek etmene bağh kalıtım açısından değil çok etmene bağlı kalıtım (polygenic) açısından daha İyi açıklanabilin ektedir,

Bu kuramı destekleyen araştırmalar Fuller ve yardımcıları (1965) tarafından fareler üstünde yapılmıştır. Bazr farelerin (yada sıçanların) "audio genic" kavrayışları, kulak trrmalayrcı seslere karşı duyarlılıkları, onlarda ihtilaçlara kadar varabilen tepkilere yol açabiliyor. Doğal olarak iiremiş fareler arasında "audio genic" duyarlılık bakımından

farklar görülmektedir Bu genetik duyarlılık, gen demetleri kavramıyla açıklanırsa galiba en doğru yol tutulmuş olur. Böyle bir demette, yüksek oranda "duyarlılık genleri" bulunabileceği gibi, gene yüksek oranda kişinin baskı karşısında direnç göstermesine imkân veren genler' de bulunabilir. Bir hayvanın ihtilaca kadar varan bir kavrayrşa sahip olup olmaması (1) kalıtımla elde ettiği duyarlılık (2) karşılaştığı baskının şiddeti arasındaki ilişkiye bağlıdır (Fuller'in araştırmasında bu baskı değişik şiddetteki ses uyarımları ile sağlanıyor. Yüksek derecede duyarlığa sahip bir kişi, baskrdan devamîr olarak korunursa özelliğini hiç ortaya çıkarmayabilir, buna karşılık genetik bakımdan daha sağlam olan bir kişi aşırı baskı altında bir' çöküntüye uğrayabilir.

İnsanda da, yukarda belirttiğimiz fare gözlemlerine uygun bazı özellikler vardır. Belli bir kişinin kaderi adını verebileceğimiz gelişim çizgisi genetik ve çevresel güçlerin karmaşık bir dengesine dayanır. "Zayıf" bir kalıtımsal donatımla dünyaya gelen kişi baskılar karşısında yenik düşebilir ; genetik donatım bakımından daha şanslı olan bıı başka kişi aynı baskıların altından zedelenmeden kalkabilir.[11]

Gen değerleri bakımından şanslı doğan bir kişi çevrenin biıtün olumsuzluğuna rağmen başarı kazanabilir.[12]

Fakat zengin donatmılı bir insan bile sert çevresel güçler karşısında adeta kırılıp dökülmektedir. Tabiatın cimriliğine uğramış bir çocuk, şartların olumlu bulunduğu bir çevreye düştüğünde baskılardan kendisini koruyacak bir kalkan bulsa bile içindeki o potansiyel zayıflık hayatta açıkça yenilgiye uğramasına yol açabilecektir[13].

İnsan kişiliğinin gelişiminde genetik etmenlerin rolü ile ilgili araştırmalardan ilk çocukluktaki davranışların gözlemi ve daha sonraki yıllarda uygulanan test ve değerlendirmelere dayanan araştırmaları ilerde bir bölüm de gözden geçireceğiz.

U Prout ve White (1956), kardeşler arasında kıyaslama yoluyla yürüttükleri bir araştırma -kardeşlerden biri akıl hastası diğeri değildir- iki grubun karşılaştıkları kötü durumların şiddeti o kadar farklı olmamakta halbuki gösterdikleri tepkiler arasında ö-nemli bir fark bulunmaktadır

Üstün zekâlı çocuklar üstündeki araştırmaların öncülerinden biri olan Profesör Leta S Holiimvorth, sık sık, böyle üstün zekalı çocukların son derece olumsuz çevrelerde büyütülmelerine rağmen parlak zekâ kıvılcımlarını canlı tuttuklar mı belirtmekten ken^ dişini alamamıştır,

1,3 Genler arasındaki işleyişte, genleri bozan şartlarda ve genetik ve çevresel güçlerin etkileşiminde burada üzerinde durmıyacağımız birçok İncelikler vardır. Bu konuda daha fazla bilgi edinmek isteyen okuyucular Kailman (.1953, 1962) Fuller ve Thompson (1960), Dob2hansky (1962), Sturtevant ve Beadle (1962) ve Munn (1965) a başvurabilirler.

Kişilik gelişiminde genetiğin rolü konusunda sağlam bir araştırma aile temellerinin enine boyuna incelenmesini zorunlu kılar,, Kişilerin ta ana rahmine düşmelerinden, olgunluğa kadar uzayan bir dönem boyunca incelenmeleri gerekir, çünkü bazı kalıtımsal özellikle ancak hayatın sonlasına doğru ortaya çıkmaktadır. Kişinin ataları konusu-ı- da yapılan dikkatli bir inceleme bile önemli olguların bir kısmını ortaya çıkartmayabilir. Çünkü, genetik unsurlar birçok nesil boyu maske- lenebilmekte ya da belirsizce akıp gitmektedir. Ayrıca böyle uzun dönemli bir araştırmayı yürütebilmek için en az iki bilgin kuşağının aym araştırmaya katılması zorunluluğu vardır.

Kişilik gelişimini etkileyen genetik etmenler konusundaki bulgular bütün parlak görünüşlerine rağmen henüz çelimsiz olmaktan öte gidememektedir. Bulguların çoğu gelişimlerinde hayli yol almış kişileri kapsadığından genetik ve çevresel etmenler birbirine karışmış durumdadır.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, araştırıcılar bu güçlüklerin bazılarını yenebilirler. Son yıllarda gelişim psikolojisi için son derecede önemli bulgular verebilecek bazr bilimsel alanlara duyulan ilgi birdenbire arttı: davranış genetiği, kalıtımı biyokimyası ve psiko fizyoloji. Bu son alandaki araştırmalar psikoloji ve fizyoloji araştırmalarını birleştirmekte ve doğumdan ve belki de doğum öncesinden başlamak üzere davranış özelliklen ve eğilimleri bakımından kişisel farkları aydınlatacak, önemli bilgiler ortaya koyacak niteliktedir. Bundan sonraki bölümde bazılarım ele alacağımız bu alandaki bulgular hayatın ta başlarında, uyarıma karşı tepki, otomatik tepkiler (kalp atışı, elektrik akımının geçişine karşı deri direnci gibi) tepki yoğunluğu, motor eylem gücü, "uyarılabilme" eğiliminin başlangıçları olarak adlandırabileceğimiz ya da uyarıldıktan sonra hızlı ya da yavaş kendine gelme ya da "sakmleşme" eğilimi gibi olgular da belirli ve yerleşmiş birtakım kişisel farklar bulunduğunu göstermektedir.

Hayatın başlangıcındaki eğilimleri fizyolojik ölçmelere tabi tutma yoluyla ilerde çocuğun açık davranışları şeklinde ortaya çıkıncaya kadar ölçülmesi normal olarak mümkün olmayan özelliklerin, güçlerin ve zayıflıkların ön şekillerini ya da çekirdeklerini yakalamak mümkün olabilir. Bu şekildeki ilk ölçmelerin, çocuğun ilk eğilimlerinin bi-linmeyen bir derecede çevresel etkilerin altında ezilmesindensoıira yapılacak ölçmelerle elde edildiğinden daha açık bir genetik etmenler rolü tanımı vereceği söylenebilir.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Genetiğin rolü konusundaki tartışmalar için başvurulabilecek kaynaklar şunlardır: J.L. Fuller ve W.R. Thompson'un **Behavior Ge- netics** (1960) adlı kitabı; *S.G.* Yandenberg'in **Methods and Goals in Human Behavior** (1965) adlı derlemesi; T. Dobzhansky'nin **Man kind Evolving** (1962) adlı eseri; J, Shields'in **Monozygotic Twins Brought Up Apart and Brought Up Together** (1962) adlı kitabı; G. W. Beadle'm "The New Genetics: The Tlıread of Life" (1964) adlı yazısı; F.L Kail- man'ın **Heredity in Health and Mental Bisorder** (1953) adlı kitabı.

4 - DOĞUM ÖNCESİNDE GELİŞİM

Davranış gelişimi çocuk doğmadan epey önce başlar, İkinci ayın sonunda çocuk artık insan şeklini almıştır. Bazı vücut hareketleri bundan önce başlamış bulunmaktadır,, Üçüncü haftanın sonunda kalp atışı başlar, Yirmibeşinci haftada çocuk ayrı bir varlık halinde yaşı- yabilmek için gerekli her organla donatılmış olur. Ne vaıki bu organların çoğu daha olgunlaşmaya muhtaçtır.

Davranışın başlangıcına ait bilgilerin büyük bir kısmı, gelişiminin çeşitli aşamalarında ana kanımdan kaza ya da başka bir nedenle atılan veya alman ceninlerin (fetus) incelenmesiyle elde ediliyor.

Sekiz haftalık hadar bir embryo ağız bölgesine yapılan hafif bir uyarmaya cevap verir (Hooker, 1952), Böyle bir uyarma yalnızca ağız bölgesinde değil, boyun ve gövdenin üst kısmında da kımıldamaya sebep olur. Zamanla hareket yavaş yavaş yayılan bir biçimde bütün vücuda yayılır ve en sonunda bacakları da kaplar. On buçuk haftalıkken, bir saç kılı ile avuç içlerine yavaşça dokunulunca parmaklar hafifçe kapamr. Az bir[1] süre sonra, embryo kolun üst kısmının iç ve dış yüzünün uyarılmasına ve üst göz kapağına yapılan uyarmaya cevap verir. Zaman geçtikçe vücudun daha birçok bölgesi uyarılmağa karşı daha yaygınlaşan hareket ve düzenli bir adele kasılması ile cevap verir.

Doğumdan önce "gelişimin ihtiyatlığf'ıın hayret veren resimleri çekilmiştir. Birçok görevler vücudun bu görevlere ihtiyaç duymasından çok önce ortaya çıkmaktadır. Bu rhtiyathlığm sonucu olarak, normalde döllenmeden 280 gün sonra doğması gereken bebek ana karnında sadece 180 gün kadar kalıp doğsa bile yaşayabilir. Bazı yayınlara göre daha erken doğan fetüsler bile yaşamıştır.

İLIC GELİŞİMİN YÖNÜ

Doğum öncesi gelişimi "Cephaîo - caudal" bir yön izler (Scam- mon ve Calkins, 1929). Yani büyüme ve farklılaşma süreci başdan

kuyruk sokumuna doğru yönelir; Büyümenin ilk aşamalarında baş bölgesinin gelişimi vücudun diğer kısımlarına göre daha ileridedir. Ancak bu, gelişmenin bir' yerde tamamlanıp ondan sonra diğer bölgede başlaması anlamrna gelmez. Bu olayın güzel bir örneği başın, bacaklar gelişiminden çok önce biçimini alması ve kolların, daha bacak uzantıları belirmeden ilk uzantılarını göstermesidir. Çocuk doğduktan sonra önce kollarını ve ellerini bir şeye uzatmakta ve yakalamakta oldukça ustalıkla kullanır. Ve ancak bundan sonradır ki ayakta durmağa ve yürümeğe başlar.

Doğumdan önce vücut kesimlerinin gelişimi proximodistal yöndedir. Yani vücudun ana eksenine yakın kesimleri uzak kesimlerinden daha önce gelişir. Bu olay doğumdan sonra da kendini belli eder, Ön ve üst kol kaba hareketleri bilek ve parmakların ıiisbeten daha ince hareketlerinden önce meydana çıkar.

DAVRANIŞIN ÖRGÜTLENMESİ

Kişinin yaşamaya tek bir hücre olarak başlayrp, 2amanla bir çok kısımlarının bağımsız işlemler yapabilen bir organizma haline gelmesi gerçeği akla şu soruyu getiriyor: Davranış gelişimi ta başından itibaren bütün bölümleri son şeklini almış olarak bir tüm halinde mi ortaya çıkar? Ya da vücudun farklı bölümlerinin hareketlerinin gelişimi, önemli bir derecede bağımsız bir şekilde parça patça mı belirir? İlk bakışta bu, köpek, kuyruğunu kendi mi sallıyor yoksa kuyruk kendi kendini sallıyabilir mi sorusuyla aynı şey gibi görünmektedir'. Bu soru pekçok dallara ayrılmaktadır. Yalnızca ilk gelişim devresi ile değil, kişilik gelişimi, eğitim, ruh sağlığı, ve ruh sağlığının korunması ile ilgili kuramlara ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. İyi beslenen bir organizmanın temel bir durumu olan bütünleme, kişi yaşamının birlik ve ahengini koruyacaktır.

Bu soruya verilen en inandırıcı cevaplar salamanderilerle yapılan araştırmalara dayanır. Amblystoma (sürüngen) üzerinde yaptığı araştırmalarda Goghill (1929-1936), vücudun bir bütün olarak gösterdiği tepkilerin, tek tek organların gösterdiği tepkilerden daha önce geliştiğini bildirmiştir. Esas durum bütünlemedir. Kimi hareketler zamanla daha geniş hareketlerden ayrılıp kişilik kazanıyor. Meselâ, sürüngendeki yüzme hareketleri bütün vücudun hareketleridir, Hayvan sağ bacağrnı yukarı kaldırıp solu indirirken S harfi gibi bükülür, sonra diğer bacağı yukarı kaldırırken bu hareket tekrarlanır. Bacakların

bağımsız hareketlerinden önce, vücudun bir bütün olarak hareketleri gelişiyor,

C'oghill görme eyleminin de başlangıçta bütün vücudun bir tepkisi olduğunu söylüyor. Bir nesne sürüngenin görüş alanı içinde soldan sağa doğru hareket ederken hayvan hareketsiz oturup nesneyi gözleri ile takip edemez. Aksine küçük sürüngenin bütün vücudu görme işlemine katılır. Gözlerin hareketleri karnın, başın hareketi de tüm gövdenin hareketi ile bütünlenir. Gözlerin az çok bağımsız hareketleri gelişimin daha sonraki bir aşamasında ortaya çıkar,

Coghiil hayvanlar için geçerli olan gözlemlerinin genellikle insanlar içinde geçerli olduğunu söylüyor[1]. Bu konuda diğer araştırıcılar tam bir anlaşmaya varamamıştır. Carmichael ve diğerlerinin[1] memeli hayvan fetuslerinde yaptıkları denemelerde elde ettikleri özel hareketlerin geniş hareketlere bağlı olmadığı ortaya çıkarılmıştır, İlk önceleri çok yönlü olan hareketlerden özel hareketlerin gelişmesi, davranış gelişimi içinde geçerli görülmüşse de tam bir betimleme yapmak için daha bir çok aşamalar geçmek gerektirir. Değişik eylemler farklı düzeylerde ortaya çıkar. Bazı özel davranışlar arasındaki yeni ilişkiler, diğerler inin henüz özelleşme aşamasında olduğu dönemde gelişmektedir.

Doğumdan sonra, davranış, başlangıçta birbirine bağlı olmayan hareket sisteminin bütünlemesi yoluyla olduğu kadar, Özel hareketlerin kendine özgü karakterlerinin artması ve mükemmelleşmesi ile de gelişir.

Doğumdan sonra insan gelişiminde, CoghiH'in sürüngendeki gözlemlerine paralel bir durum vardır. Meselâ, bir bebeğin ilk kol sallama hareketlerine bütün vücudu az çok katılır. Daha sonraları küçük yalnızca tek kolunu hareket ettirmekle kalmaz, bileğini nisbeteıı bağımsız bir şekilde çevirir ve az sonra kolu ve gövdesini kımıldatmadan başparmağı ile işaret parmağını karşılıklı getirip kullanarak bir nesneyi yerden alır. Ancak, davranışının bölümlerine gelince iş daha karmaşık bir hal alır, her bir bölümün esas bütünle nasıl bağlandığını izah etmek daha güçtür.

CENİN HAREKETLERİ VE İLERİKİ GELİŞİM

Bebekler doğumdan çok önce hareketli olmakla kalmayıp bu hareketliliklerinde de önemli derecede farklılık gösterirler. Bu farklılık-

Bu alanda yapılmış çalışmaların incelenmesi için *Monueî of Child Psychology,* adlı (1954) kitabının Carmichael bölümüne bakınız.

lamı anlamı üzerine şu sorular akla gelir: az ya da çok hareketlilik çocuğun doğumdan sonraki gelişimde herhangi bir duruma delâlet eder mi? Bu alandaki bulgular sonuçlanmış değil Richards ve New- bery'ıiin (1938) az sayıda vakayla yaptıkları bir araştırmada, anneler tarafından kaç dakika sürdüğü hesab edilen cenin hareketleri çocukların doğumdan sonraki hareketleriyle kıyaslanıyor, Gesell'in Gelişim Cetveli (1928) ilk çocukluktaki gelişimin ölçülmesinde kullanılan bir davranış aşamaları cetvelidir. Çocukların 6 aylık ve 12 aylık kadar kendi davranışları ölçmek ve kaydetmek için kullanılır. Gesell test indeki başarı ile fetus (cenin) hareketleri arasında pozitif sonuçlar ortaya koymuştur. Annelerin yardımı ile 35 çocukla cenin halindeki hareketleri inceleyen Walters (1965) Richards ve Nevvbery'nin bildirdiklerine yakrn bulgular elde etti. Bernard (1964) altr aylrk 32 çocukta Gesell testleri sonuçlan ile cenin hareketleri arasında düşük pozitif bir bağrntı buldu. Fakat 24 aylık, 30 ve 36 aylık çocuklarda Gesell ve benzeri testlerin sonuçları ile cenin hareketleri arasına, değişen ya da anlamsız bağıntılar elde etti.

Doğumdan sonraki ilk birkaç ayda oldukça hareketli ve olguıı olan çocuğun cenin halinde de daha hareketli olduğunu ifade eden bulgular varsa da bu bulgular desteklenmeye muhtaçtır. Ancak Walters'- ıı da açıklandığı gibi davranış gelişimini incelemek içiı çocuk doğmadan önce işe başlamak gerekmektedir,

DOĞUM ÖNCESİ ETKİLER

Ana karnındaki çocuk çok iyi bir biçimde korunmakta fakat çevrenin etkilerinden büsbütün uzak tutulamamaktadır. Meselâ, bir gözlemci (doğumdan 31 gün önce) annenin uzandığı barıyo küvetinin yanına metal bir çubukla vurulduğunda çocuğun karnın içinde tekme attığını ve bir takım hareketler yaptığını bildirmiştir (Forbes ve For- bes, 1927). Gebeliğin son dönemlerinde anneler, müziğin cenin hareketlerini arttırdığını söylemişlerdir.

ANNE ŞARTLARININ ETKİSİ

Annenin hayat şartları cenin hareketlerini önemli bir miktarda tayin eder (Sontag ve Richards, 1938). Anneler yorgun olduklarında daha çok cenin hareketi hissettiklerini, dinlenince bunun azaldığım söylerse de bu durum daha çok annenin duyarlılığı ile ilgili olabilir. Rahimdeki çocuğun kalp atışlarında da değişiklikler tesbit edilebilir»

Bazı hallerde annenin merdiven çıkmasından biıkaç dakika sonra veya bir sigara içmesinden önce ya da soıira ceninin kalp atış hızı artar,[2]

Cenin hareketleri üzerinde 1-larris ve Harris (1946) lerin verdikleri bilgi, bu hareketlerin gün batınımda ve annesinin yatmasından önce, sayıca ve kuvvetçe arttığını, sabah anne kalktığında azaldığını gösteriyor, Ancak bu bulgular annenin bir günden diğerine değişen yorgunluk hissi ile şaşmaz bir bağlantı göstermemektedıı.

Çocuğun doğum öncesi çevresinin şartları, annenin ruhi durumu, gelişiminin ilerdeki akışını onun karakteri ve huzursuzluklarını etki- liyebilir mi?Aslııda annenin ruhi durumunu çocuğa doğrudan doğruya geçirebilecek bir ortam yoktur,. Fakat annenin ruhi durumunun etkileri çocuğa dolaylı olarak geçer. Meselâ, anne heyecanlanınca iç salgı bezleri kana salgı gönderir, bu hormonlar çocukla anne arasında gelip giden sıvı içinde, çocuğa taşınırlar. Bu şekilde henüz doğmamış olan çocuk dolaylı olarak kimyasal olaylar sonucu annenin etkilendiği durumlardan etkilenebilir. Soıitag ve arkadaşları (19,35, 1944), annenin büylik bir duygusal baskı altında olduğu hallerde ceninin normalden fazla hareketli olduğunu gözlemişlerdir.[3]

DOĞUMDAN ÖNCEKİ BÜYÜMEYLE (GELİŞİMLE) İLGİLİ

TEHLİKELER

Ana rahmine düşen çocukların çoğu, normal bir embryo ve fetus gelişimi gösterdikten sonra doğum an m da büyük bir istekle dünyaya gelirler. Fakat bu her zaman böyle olmaz, Henüz doğmamış olan çocuk ve anne birçok tehlikeyle yüzyüze gelirler. Annenin verebileceğinin ve çocuğun alabileceğinin hudutları vardır. Bozuk kalıtım, ya da

Doğum öncesi etkileri hakkında Sontag ve VVallace (1934, 1935), Mc Malıon vc diğerleri (1959) ve Ashley-Monlagn (1962) ye bakın.

Bazı hallerde, anneleri gebelikleri sırasında ciddi duygusal bozulduklar geçiren çocuklar, doğumdan sonra beslenme ve lıaztnı zorluklan göstermişlerdir. Ancak birçok duygusal sarsıntı geçiren annelerin çocuğunda da doğumdan sonra hiçbir iz kalmadığı görülmüştür. Pek az anne, özellikle İlk çocuğuna gebeyken, bir talih eseri olarak duygusal baskıyla karşılaşmaz Diğer taraftan gebelik süresindeki ciddi duygusal zorluklar anne ve çocuğun zayıflıklarından meydana gelmiş olup, gebelikteki sıkıntılar bunlara sebep olmaz, ancak arttırır.

Yukarıdaki durumlardan hangisi doğru olursa olsun, bebek bekleyen bir anne, a-çıkça, elinden geldiği kadar gıdasına (diyetine), aldığı ilâçlara, alkol ve nikotinden korun-maya, dinlenme ve genel olarak sağlığına büyük bir ihtiyatla hastalık ve yaralanmalardan korunmaya dikkat etmelidir. (Bu aklı başında her kadın içiı gebe olsun, olmasın daima geçerli bir kuraldır)

gebelik ve doğum sırasında ortaya çıkan bazı talihsizlikler kaza ölümleri ve büyük üzüntülere sebep olabilir.

Bu durumlardan bazıları çok belirgindir-. Sağlıklı bir büyümeyi devam ettirmek için fetus ya da anne öyle yetersiz olabilirler ki küçük yaratık ölü olarak düşer ya da doğum anında ölür. Doğum öncesinin kötü şartlan ölüme sebep olacak kadar şiddetli olmayabilir, ancak sakatlıklara sebep olabilir. Henüz doğmamış olan çocukta sakatlıklar meydana getirebilecek doğum öncesi şartlan arasında, ateşli hasta- lıklar, röntgen ışınları, sarılık, nefes darlığı ve beslenme bozuklukları (Mc Mahon ve arkadaşları, 1959), arine ve çocuk kan uyuşmazlığı, bazı ilâçlar, kızamıkçık, belki de annelerin aşırı sigara içmeleri yer almaktadır. (Pasamanick ve Knobloch, 1966).

Birçok araştırma, beyin harabiyetlerinin, doğumdan önce veya doğum anında kanda toxin artmasından (gebelik toxemisi) gebelikteki kanamalar ve oksijen yetersizliğinden (anoxia) ve buna benzer durumlar dan hasıl olabileceğini göstermiştir. Bu şekildeki beyin zedelenmelerinin etkileri doğumda açıkça görülebileceği gibi, çocuğun okul güçlükleri başlayana kadar fark edilemeyebilir.

Bu çeşit araştırmalar arasında Pasamanick ve atkadaşlarmmki- Ier önemli bir yer tutmaktadır . Pasamanick'in araştırmaları onu "doğum öncesi ve doğum sonrası dönemlerdeki anormallikler sonucu ortaya çıkan beyin zedelenmelerinin, doğum ölümlerinin başlrca sebebi" varsayımına götürmüştür. Bu zedelenmeler, ölümden (ana karnında ya da doğumda) "beyin felci, sar'a, zekâ geriliği, okuma güçlüğü, davranış bozuklukları" yol açabilir,,[4]

Bebeklik ve erken doğumlarla ilgili ihtilâfların varlığı yukarda bildirilen bozuklukları olan insanların trbbi hayat hikâyelerinin incelenmesinden ortaya çıkmıştır. Pasamanick ve arkadaşları davranış bozukluğa gösteren çocukların trbbi hikâyelerinde, gebelik ve erken doğum ihtilâflarının, onların uyum kontrolünden anlamlı bir biçimde fazla olduğunu buldular. Davranış bozuklukları, doğum süresindeki mekanik güçlüklerden çok toxemia gibi mekanik olmayan bozukluklardan ileri geliyor. Bu, özellikle, "fazla hareketli, bilinci bulanık ve dağınık" çocuklarda açıkça görülmektedir., Araştırmacılar, gebelik ve doğum anormalliklerine ek olarak açıkça pek çok etmenin var olduğuna işaret ediyorlar). Ekseri doğum ve gebelik sırasında anormallik

Bu parça Pasamanick ve Kawi, 1956 den alınmıştır.. Kawi ve Pasamanick'e ait diğer atıflar genel bibliografyada vardır. Pasamanık ve Knobloch (1966), Pasamanick ve arkadaşlarının elde ettikleri eski ve yeni bulguları gözden geçirip, yeniden yazmışlardır.

hikâyesi olan çocuklarda, olmıyanlara göre daha sık görülen diğer bozukluklar. işitme bozuklukları, şaşılık, okul kazaları, çocuklukta görülen içe dönüklük (bu bir çocuğun hayallerine dalıp gerçekle ilişkisini kesmesi durumudur), çocuk suçluluklarıdır (Pasamanick ve Knobloch. 1966),

Doğumdan sonra çocuğun davranışında görülen her anormallik annede duygusal bir gerginlik yaratır.. Bu gerginlik bir bebeğin sıhhatli bir biçimde gelişme ve büyümede geri kaldığı hallerde de ortaya çıkar. Çocuk psikolojisinde yazarlar, çocukta bir bozukluk varsa ve annesi duygusal yönden huzursuzsa, çocuktaki bozukluğa anne sebep olmaktadır demeğe gelen tahminler ileri sürerler.. Knobloch ve Pasamanick (1966) annenin huzursuzluğunun sebepten çok bir sonuç olabileceğini işaret etmektedirler.

Yazarların dikkati çektiği diğer bir etmen hayatın ilk devirlerinde hastahaneye yatırılmaktan doğan bozucu etmen oluyor. Bu durumda da çocuğun güçlükleri esas olarak hastahaneye yatma durumundan doğmayabilir, Bozukluk ve hastahaneye yatırılma ihtiyacı dcğuşian varolan bir hastalıktan gelebilir, Böyle bir durumda hastalıane döneminden sonra çocukta görülen bozukluk sadece anneden ayrılmak yüzünden ortaya çıkmayıp, şartların karmaşıklığı içinde hastahaneye yatma olayr evvelce var olan güçlükleri arttırmaktadır.

Doğumdan önce yahut doğum sırasında yaralandığından şüphe edilen çocuklarla ilgili çok ciddi bir' gerçek, bunların büyük bir kısmının sosyo-ekonomik durumları düşük annelerden doğduğudur. Ekonomik durumları iyi olan annelere göre daha çok sayıda olan bu anneler, kötü beslenirler, kalabalık bir aileye baktıklarından daimi yorgunluk ve eziyet çekerler ve gebelikleri süresince daha az tıbbi bakım görürler, Knobloch ve Pasamanick (1966) gebelik anormalliklerinin daha çok gebeliklerinin başlangıcında ağırlıkları normalden az olan ve gebelikleri boyunca bu az kiloda kalan annelerde görüldüğünü bildiren bulgular ortaya koydular Aynı yazarlar, anormal gebelik belirtisinin, annenin diyetine vitaminler eklenerek ve genellikle sosyo-ekonomik durumu düşük olan grupların diyetindekinden Önemli derecede yüksek protein alması tenim edilerek, beklenenden daha aşağı düşürülebileceğini bildiriyor. Yazarlar daha ileri giderek, normalin, altında bir ana olan çocukların sayısını azaltmak için zengin bir toplumun, bedelini karşılayabileceği, yapılabilecek pekçolc şey olduğunu ilâve ediyorlar,

Doğumda oğlanlar, kızlardan daha büyük güçlüklerle karşılaşıyorlar,, Oğlanlar arasında ölü doğanlar, doğumdan sonra ölenler, zekâ

gerilikleri, beyinden ileri gelen felç, sarılıklar daha çoktur ve yerinde duramıyaniar, bilinci bulanık ve düzensiz olanlar bunlar arasında daha çok görülür (Rogers, Lilenfeld ve Pasamanick, 1955). Beyin harabiye- tiyle bitlikte görülen bütün bozuklukların erkekler arasında daha sık görüldüğü araştırmalarla bulunmuştur (Knobloch ve Pasamanick, 1966).[5]

GEBELİK VE DOĞUM PSİKOLOJİSİ

Bundan önceki kesimde annenin şartlarının henüz doğmamış olan çocuk üzerindeki etkilerinden söz ettik. Çocuk doğurma olayının da anne üzerinde etkili olacağr tabiidir.

Nesiller boyunca ve çeşitli kütürlerde gebelikle ilgili pelcçok batıl itikada rastlanmaktadır. Bunların bir çoğu açıkça yanlıştır. Ancak gebelik ve çocuk doğurmanın anne iciıı derin bir duygusal anlam tanıdığı açıktır. Her anne kendine göre bir anlayışla kendi analığının başlamasından önce var olan, sürüp gelen adet ve inanışları devam ettirir.

Gebelik, özellikle ilk gebelik, kadını, evvelce vermiş olduğu kararların sonuçlarından daha sıkı bir şekilde bağlar, Bu kararlar, eş seçimi, evlenme kararı, feragat hissi, eıı azından geçici olarak meslek plânlarıdır. Bir çocuk sahibi olmanın bedeli anne için artan sorumluluk ve bağımsızlığının büyük bir kısmından feragat etmektir, Herıie- kadar bu seçimlerin sonuçları tamamen değişmez değilse de bir çocuğun doğuşu geri dönüşü olmayan bir adımdır ve hayat boyu bir defa atıldı mı geri alınma imkânı yoktur.

Gebelik, evvelce var olan duygusal eğilimlerde yoğunlaşma ve hareketlenme meydana getirebilir.[0] Hayat dolu bir kadın gebe olunca kendi kabuğuna çekilebilir', Kendi mümbitliğmi bilmenin verdiği coşkunlukla pırıl pırıldır, Gebelik, onun ilk gebeliğiyse, keııdihi gerçekleştirme hissine sığınarak, eski durumundan yeniden bir varolma durumuna, az çok sakin bir geçiş için kendini hazırlar.

Tabiat erkek olarak dünyaya gelmeyi bazı yönlerden zorlaştırmış gibidir. Kızlara göre daha çok erkek hayata doğuştan getirdiği bozukluklarla başlar, Bebekten daha has- sas ve bağımlıdırlar; Okulda kızlardan çok fazla sayıda erkek okuma güçlüğü gösterir ve "problem" haline gelir. Harplerde görüldüğü gibi zor durumlarda, gıda yokluğunda kızlar erkeklere göre daha güçlüdür. Erginlikte erkekler kızlara göre dört defa fazla suçluluk teşkil edecek haller yaratırlar. Yetişkin olunca, erkekler, kadınlardan daha kısa bir hayat çizgisi ile karşıkarşıya gelirler. Erkeklerin doğum öncesi, yeni doğmuş halde ve bebeklik- teki ölüm oranının yüksekliği bir kurama göre kromozom yapısına bağlanmaktadır Ön ceki bölümde anlatıldığı gibi kızlar XX, erkekler XY kromozomları taşırlar

Bakınız Bibring ve arkadaşları (1961) ve Clifford, (1962)

Anneliği sıcak bir duygu ile karşılayan kadında, kendine ve başkalarına karşı sağlıklı tutumları olan gerçekçi bir insanda bile gebelik çetin bir sınav devresi olacaktır. Geçim sıkıntıları, ağır ev işi, evdeki diğer insanların problemleri bu sınavı "zorlaştırır", ciddüeştirir İnsanın hayattaki rolü ve diğer insanların kaderi ile ilgili her olayda şansa, güçlükler ve korku eşlik eder. Duygulu ve kendi, ile tutarlı bir kadının kaçınılmaz girişime korkusuzca atılması mümkün değildir,, Fakat bu korkunun karşılığı olarak halde ve gelecekte bir meydan okuma bir mükâfatlanma vardır.,

Hamilton'un (1955) yaptığı bir araştırma gebelik, doğum ve doğum sonu boyunca annelerin duygulan hakkında canlı ve ışık tutan bilgiler vermektedir. Hamilton ilk çocuklarım doğuran 14 anne ile işbirliği yapmıştır. Bu kadınlar ona yaşantılarının, korkularının, huzursuzlukların ve duygusal destek ihtiyaçlarının çocuk doğurma sırasın-daki talihsizlikler hakkında çıkmış kocakarı masalları ve bâtıl itikatlara karşı tutumlarının en ince ayrıntılarına kadar itiraf ettiler. Hamilton'un araştırmasında, biri hariç bütün kadınlar korku duydukları zamanlar olduğunu bildirdiler. 14 annenin 9 u çocukların kaybetmekten ya da sakat bir çocuk sahibi olmaktan korkuyorlardı,.

Bebek beki iyen bir anne genel olarak suçluluk duygulan içindeyse gebeliğinden dolayı da suçluluk duygusuna kapılacaktır. Doğru bir iş yapmadığı kanısıyla korkuya düşebilir.[7] Yaptığı ya da yapmadığı bir şeyden Ötürü çocuğun sakat doğacağı kanısına kapılır[1]. Kendi hakkında kötü düşünceleri, onu bir felâketin, ceza olarak kendine ve çocuğuna çarpacağı konusunda hayallere götürür. Bu suçluluk duyguları, çocuk sahibi olmayı, halen gebe olduğu halde, ana olma fikrini aşağı gören kadınlarda daha yoğun bir hal alır. Suçluluk duyguları onu, ilerde doğum sırasında korkusuna karşı uyuşturulması halinde, uyuşma tesiriyle gizli sırlarını açığa vuracağı endişesine de götürür.

Annenin vücudunda gebelikle ortaya çıkaıı değişikliklere karşı son derece titiz vc hırçın olması, doktor ve hemşireler önünde soyunmaktan duyduğu çekingenlik gebeliğin onun içiıı yük haline gelmesine sebep olur

Kendisinin kadınlığını hisseden ya da kabul etmekte sıkıntısı o- lan, tabiatın kendini kandırıp hakkı olanı ona vermediğine inanan ka-

Birçok anababa kendi hatalarının kendilerinde yarattığı sonuçlara, çocuklaımda çıkanlardan daha kolay katlanırlar. Meselâ, bu tip insanlar kendi dikkatsizlikleri yüzünden kendilerinin bir kazaya uğrayıp sakat kalmalarında kendilerini ayıplamaz da çocuklarm-daki sakatlıklarda kendilerini ayıplarlar.

dırun kadınlığa karşı tepkisi, bilinçli ya da bilinç altında analığa karşı tepki şekline dönebilir. Bir çocuk taşıdığını bilerek bundan hoşnut o- lan ve kendi kadınlığını kabul eden anne için çocuk doğurmak kadınlığını yerine getirmenin bir yoludur,

Gebelilc karı koca arasındaki var olan yakın ilişkilerin daha mut- lulaşmasma, zorlukların artmasma sebep olur. Bir anlayışa göre kadının gebelik dönemi kocasının diğer kadınlarla yakın ilişkiler kurmasına hak kazandırır.. Aslında kocanın yuvasından bu şekilde uzaklaşması gebeliğin bir sonucu olmayabilir. Gebelik, bu gibi hallerde, karı koca ilişkilerindeki önceden var olan gerginlik ve güçlükleri büsbütün artırmaktadır. Hamil ton'un araştırmasına göre kadının kocası ile olan cinsel ilişkileri normalse, bu gebelik boyunca da devam edebilir, Fakat aralarında bir soğukluk varsa bu duruma gebelik sebepmiş gibi gösterilebilir.

«DOĞUM SINAVI»

Şairler, doktorlar ve psikologlar doğum sınavının çocuğa ne ifade ettiği mevzuunda hayli tahmin yürütmüşlerdir-. Doğum hadisesi, açıkça şiddetli bir karışıklık ve muazzam bir değişikliktir. Çocuk nefes alma zahmetine bile katlanmadığı, gıdanın içinde alcıp geçtiği ana rahminin koruyuculuğu ve sıcaklığından dışarı itilmiştir. Doğduğu an gıdasını alabilmek için gayret sarfetmeli, kendi solunumunu düzenlemeli, nefesi kesilip öksürerek ve çabalayarak bu durumu elde etmelidir. Kulaklarına çarpan ses dalgalarına, gözlerini kamaştıran ışık huzmelerine ve ısı değişikliklerine maruz kalır. Kendini sıkıca saran kapalı bir sıvı içinde yüzeceği yerde, serbest, çıplak, örtüsüz kahvermiş- tir, elleri ve ayaklarıyla boşluğa karşı gelir gibi çırpmır., Tutulmadığı takdirde başı sarkar. Gövdesi sıkı tutulmazsa düşer. Eğer çocuk önceki ve bulunduğu andaki bu değişiklikleri farkedecek bir kabiliyette doğmuşsa, rahimden yer yüzüne gelmesi sürecinin sersemletici bir psikolojik tesire sahip olduğunu düşünebiliriz.

Bu durum üzerinde birçok tahminler' yürütülmüştür. Meselâ ilk ağlama için, havanın ilk defa içe çekilmesinin bir mekanik neticesi değil de ıstırap, itiraz veya üzüntü, veya korku ağlamasıdır, denmiştir. Aynı zamanda rahimden sökülüp atılma sürecinin çocukta, yaşadığı sürece devam eden bir psikolojik şok yarattrğı ve şuur altından rahmin selamet ve koruyucu or tamına dönmek içiı arzu duyduğu ileri sürülmüştür. Tarafsız bir görüşle doğum köklü bir değişikliktir ve tıbbi yönden birçok tehlikeler saklar . Çocuğun yönünden bakıldığında, normal şartlarda, yukardaki, doğumun dramatik kuramı şüphe götürür.

Yeni. doğmuş bir çocuk psk tamamlanmamış ve pek olgunlaşmamış bir durumdadır. Çocuğun bu andaki yüksek beyin merkezleri ve sinir sisteminin diğer kısımları yetişkin bir insanınla gibi işleyemez. His ve duygu araçları tam teşekkül etmemiştir. Çocuk embriyo ve fe- tüs halindeyken onun oksijenini, beslenmesini temin eden ve büyüyen varlığına uygun bir ortanı h'.ızırkıyan anneye ait organlar ilelebet ona bakacak şekilde düzenlenmemiştir.. Biz çocuğun arzu, ümit ve korkuları olduğuna inanıyorsak gebeliğin sonlarına doğru doğmamaktansa doğmayı tercih edeceğini de tahmin edebiliriz. Annenin söylediklerinden giderek çocuğun rahimdeki dönme, kıvrılma, tekme atmalarım onun rallime tekrar dönmek istemekten ziyade biran önce doğup kur- tulmak istemesi tarzında değerbndiribiliriz. Doğum sarsıntısı teorisi, aıababanıı karşılaştığı, kaderin birçok yönünden biri ile ilgilidir, Aslında yalnızca hain bir insan, bile bile kötü kaderi ile yüzyüze gelsin diye bir çocuk sahibi olmak ister. Gerçekten doğum, çocuğun bir varlık olarak meydana geldiği geniş bir sürecin bir parçası, zamanı gelince rahat bir yer halinden çıkan ana rahmini terketmesi sürecidir. Bir varlık olarak ortaya çıkma süreci, doğumdan sonra devam eder ve çocuk gelişimi boyunca bilinmeyen ve denenmemiş olan atılımlara girişir. Gelişimde, doğumdan başltyarak yol boyunca büyüyen acılar vardır, Bunlar arasında bir kız çocuğu dünyaya getirmek seneler sonra onun doğum yapma gibi bir[1] acı ile karşılaşmasını sağlamaktır. Gelişim süreci boyunca sağlıklı bir insanın, kendiliğinden, geçmiş hayatına fana karnındaki yerine) dönmek istemesi olacak şey değildir',

YENİ DOĞMUŞ ÇOCUĞU ÇEVİREN DÜNYA

Yeni doğmuş çocuğun çevresindeki etkilerin bir çoğu gözle görülebilecek açıklıkta ise de bir çoğu gözle görülmez, Gözle gör ülen ve beşikte yatan babek, kendi ailesinin üyelerinden beklediği ümitler, arzular, tutumlar, hisler ve düşüncelerden ibaret görünmeyen bir çevre ile çevrilmiştir, Herşey yolunda ise bir düşünce ve his birleşimi ço- cuğa rahat bir ortam sağlıyapaktır. Annesi ona annenin bir çocuk için duyabileceği kıvanç hisleriyle eğilecek ve onu korumak için kuvvetli bir dürtü hissedecektir. Babası baba olmadan önce keşfedemediği hislerle evlâdına yönelecektirHerşey yolunda gidiyorsa ağabey ve

8 İlk çocuğuna sahip olmak ana baba için sevindirici bir olay olduğu kadar onların günlük yaşamışında yapmaya zorunlu oldukları değişiklik yüzünden aynı zamanda "sı- kıntılı bir olaydır" {L.e Masters, 1957). Bir çok aıa baba birden fazla çocuk istediğine göı e bu olayın sevindirici özelliği daha beliıgin oluyor

ablalar kurulu düzenlerine yeni bir şahsın eklenmesinin kendi yaşantılarında yapacağı değişikliklerden huzursuzluk hissetseler bile bebeği iyi karşılamak üzere hazırlanmış olabilirler.

Diğer taraftan, çocuğun çevresi pek de misafirperver olmayabilir. Şu veya bu sebepten çocuk sıkıntıları olan bir evde istenmeyen biri durumuna düşebilir. Bu durumda böyle dost olmayan ve çatışmalı duyguların etkisi onun hayatında hissedilmeye başlar.

içinde doğduğu ortamların çocuk doğmadan öıice var olan farklarına rağmen, çocuk bu ortamların oldukları gibi, tamamen tesiri altında değildir. Başlangıçtan itibaren o sadece çevresinin bir yarattığı olmayıp; çevresini yaratmakta yardımcı olur. Onun zayıflığında bir güç vardır, çaresizliği ile diğer insanlarr kendine çeker. Görünüşü ve kendine mahsus usulleriyle dikkat çeker, tesir eder ve pek fazla gayret etmeden, daha önce ne düşünüp ve ne hissetmışlerse etsinler büyüklerin tutumlarını etkiler. Böylece, bir bebek için "deli" olmıyaçağma yemin eden bir İcadm bebeği doğunca onun tarafından tam manasıyla yenilmiş, istilâ edilmiş hale gelebilir. İçinden, ikinci çocuğunu birincisi kadar sevmeyeceğine inanmış bir baba, ikinci çocuk kollarında yuvarlandığı zaman durumun değişik olduğunu farkeder. Tabiidir ki anababa kendi sıkıntıları İle fazlaca yüklü, ya da bir çocuğu sevme yeteneğinden yoksunsalar durum tersine işleyecektir.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

M,F. Ashley-Montagu, **Preııutal Influences** (1962); L. Carmichael, "The On set and Early Developmeıt of Behavior" (1964) başlığını taşıyan ve yazarın **Manual of Child Development** adlı kitabrnda, doğum öncesi gelişimi ile ilgili bölümde yer alan yazısı; W.J, Hamil- ton, J,D. Boyd ve H,W. Mossman'm **Human Embryology: Preııatal Development of Form and Functıon** (1962) adlı kitabı. B, Pasamanick ve H. Knobloch, "Retrospective Studieson the Epidemiology of Rep- roductive Casualty; Old and New" (1966) adlı yazılarında, doğum öncesinde ve doğum sırasında yer alan beyin zedelenmelerinin sonuçlan ile ilgili bulguları gözden geçirip eleştirmektedirler.

Yeni doğmuş bir çocuk pek tamamlanmamış ve pek olgunlaşmamış bir durumdadır. Çocuğun bu andaki yüksek beyin merkezleri ve sinir sisteminin diğer kısımları yetişkin bir insanmki gibi işleyemez. His ve duygu araçları tam teşekkül etmemiştir. Çocuk embriyo ve fe- tlis halindeyken onun oksijenini, beslenmesini temin eden ve büyüyen varlığına uyguıı bir ortam hazırlayan anneye ait organlar ilelebet ona bakacak şekilde düzenlenmemiştir. Biz çocuğun arzu, ümit ve korkuları olduğuna inanıyorsak gebeliğin sonlarına doğru doğma m aktan s a doğmayı tercih edeceğini de tahmin edebiliriz. Annenin söylediklerinden giderek çocuğun rahimdeki dönme, kıvrılma, tekme atmalarını onun rahime tekrar dönmek istemekten ziyade bir an önce doğup kurtulmak istemesi tarzında değerbıidiribiliriz Doğum sarsıntısı teorisi, anababanın karşılaştığı, kaderin birçok yönünden biri ile ilgilidir. Aslında yalnızca hain bir insan, bile bile kötü kaderi ile yüzyüze gelsin diye bir çocuk sahibi olmak ister. Gerçekten doğum, çocuğun bir varlık olarak meydana geldiği geniş bir sürecin bir parçası, zamanı gelince rahat bir yer halinden çıkan ana rahmini terketmesi sürecidir'. Bıı varlık olarak ortaya çıkma süreci, doğumdan sonra devam eder ve çocuk gelişimi boyunca bilinmeyen ve denenmemiş olan atılımlara girişir, Gelişimde, doğumdan başhyarak yol boyunca büyüyen acılar vardır. Bunlar arasında bir kız çocuğu dünyaya getirmek seneler sonra onun doğum yapma gibi bir acı ile karşılaşmasını sağlamaktır. Gelişim süreci boyunca sağlıklı bir insanın, kendiliğinden, geçmiş hayatına (ana karnındaki yerine) dönmek istemesi olacak şey değildir.

YENİ DOĞMUŞ ÇOCUĞU ÇEVİREN DÜNYA

Yeni doğmuş çocuğun çevresindeki etkilerin bir çoğu gözle görülebilecek açıklıkta ise de bir çoğu gözle görülmez. Gözle görülen ve beşikte yatan bebek, kendi ailesinin üyelerinden beklediği ümitler, arzular, tutumlar, hisler ve düşüncelerden ibaret görünmeyen bir çevre ile çevrilmiştir, Herşey yolunda ise bir düşünce ve his birleşimi ço- cuğa rahat bir ortam sağlıyacaktır. Annesi ona annenin bir çocuk için duyabileceği kıvanç hisleriyle eğilecek ve onu korumak için kuvvetli bir dürtü hissedecektir. Babası baba olmadan önce keşfedemediği hislerle evlâdına yönelecektir." Herşey yolunda gidiyorsa ağabey ve

8 İlk çocuğuna sahip olmak ana baba için sevindirici bir olay olduğu kadar onların günlük yaşantısında yapmaya zorunlu oldukları değişiklik yüzünden ay m zamanda "sı- kıntılı bir olaydır" (Le Masters, 1957) Bir çok ana baba birden fazla çocuk istediğine göre bu olayın sevindirici özelliği daha belirgin oluyor

ablalar kurulu düzenlerine yeni bir şahsın eklenmesinin kendi yaşantılarında yapacağı değişikliklerden huzursuzluk hissetseler bile bebeği iyi karşılamak üzere haznlanmış olabilirler.

Diğer taraftan, çocuğun çevresi pek de misafirperver olmayabilir. Şu veya bu sebepten çocuk sıkıntıları olan bir evde istenmeyen biri durumuna düşebilir. Bu durumda böyle dost olmayan ve çatışmalı duyguların etkisi onun hayatında hissedilmeye başlar.

İçinde doğduğu ortamların çocuk doğmadan önce var olan farklarına rağmen, çocuk bu ortamların oldukları gibi, tamamen tesiri altında değildir. Başlangıçtan itibaren o sadece çevresinin bir yarattığı olmayıp; çevresini yaratmakta yardımcı olur. Onun zayıtlığmda bir güç vardır, çaresizliği ile diğer insanları kendine çeker. Görünüşü ve kendine mahsus usulleriyle dikkat çeker, tesir eder ve pek fazla gayret etmeden, daha önce ne düşünüp ve ne hissetmişlerse etsinler büyüklerin tutumlarını etkiler. Böylece, bir bebek için "deli" olmıyacağma yemin eden bir kadın bebeği doğunca onun tarafından tam manasıyla yenilmiş, istilâ edilmiş hale gelebilir. İçinden, ikinci çocuğunu birincisi kadar sevmeyeceğine inanmış bir baba, ikinci çocuk kollarında yuvarlandığı zaman durumun değişik olduğunu farkeder. Tabiidir ki anababa kendi sıkıntılarr ile fazlaca yüklü, ya da bir çocuğu sevme yeteneğinden yoksunsa la ı durum tersine işleyecektir.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

M„F. Ashley-Moıitagu, **Preııatal Influences** (1962); L. Carmichael, "The Onset and Early Development of Behavior" (İ964) başlığını taşıyan ve yazarın **Manual of Child Development** adlı kitabında, doğum öncesi gelişimi ile ilgili bölümde yer alan yazısı; **W,J.** Hamil- ton, J.D. Boyd ve H.W. Mossman'ın **Human Embıyology: Pıenatal Development of Form and Funetion** (1962) adlı kitabı. B„ Pasamanick ve H. Knobloch, "Retrospective Studieson the Epidemiology of Rep- **roductive** Casualty; Old and New" (1966) adlı yazılarında, **doğum** Öncesinde ve doğum sırasında yer alan beyin zedelenmelerinin sonuçlan ile ilgili bulguları gözden geçirip eleştirmektedirler.

5 - YENİ DOĞMUŞ ÇOCUK

Yeni doğmuş çocuk, hayatım devam ettirmek için gereken temel işlemleri yerine getirebilse bile. tamamlanmamış, çaresiz, küçük bir insan miisveddesidir. Doğumdan sonra hâlâ ana karnındaki çocuğun özelliklerini göstermeğe devam eder: cenin halindeki duruşunu devam ettirir; uyur ya da zamanının büyük bir kısmını uyukîayarak geçirir.

Uyanık ve aktif durumdayken, eylemlerinin çoğu yaygın ve gayesizdir, ancak başarıyla yaptığı pekçok eylemi vardır., Emebilir, salya akıtır, işer, apdest yapar, kusar, hıçkırır, aksırır, esner, gerinir, tekme atar, kollarını bacaklarını sallar, titrer, ürperir, başını döndürür, suratını eğer büker, gözlerini çevirir, göz kırpar, ağlar, agular, bağırır ve birçok uyarıma cevap verir,

YAYGIN HAREKETLER

Açıkça görülen basit refleks hareketler veya vücudun sınırlı bir bölgesine yapılan uyarımlara verilen cevapda, yeni doğmuş bir çocuk, vücudunun diğer bölgelerinde çeşitli ek hareketler ortaya çıkarır. Bazı hareketler onları hasıl eden durumlarla pek az bağıntılıdır. Bir araştırıcı bebeklerin saçları çekildiği ve ayak başparmakları sıkıldığı zaman emme hareketleri yaptıklarını bulmuştur (Jensen, 1932), Ancak, çocuk bu şekilde yaygın hareketler göstermesi yanında, başlangıçtan itibaren davranışında daha çok özelleşmelere sahiptir. Sıhhatli bir çocuğa, aç olduğu bir an yalancı bir meme verildiğinde, vücudunun diğer bölgelerindeki hareketlere önem vermeden emmeğe koyulacaktır. Ayak baş parmağı sıkıldığında en belirgin hareket o bacakta olacak, vücudun diğer bölgelerinden gelen cevap önemsiz kalacaktır. Yeni doğmuş bir çocuk saçının çekilmesine emme şeklinde bir cevap veriyorsa, bu işleme hazır olduğunu gösterir. Çünkü emme onun temel başarılarından biridir ve bu işi fazlasıyla yapması onun için daha iyidir.

REFLEKS HAREKET

REFLEKS HAREKET

Nisbeten belirgin ve özel bir niteliğe sahip irade dışı bazı refleksler yeni doğmuş çocukta ilk ortaya çıktıkları zaman ilerde alacağı biçimden daha az açık bir tanım ve biçime sahiptir. Meselâ, emme çocukla birlikte doğan bir tepkidir. Daha önce de gördüğümüz gibi emme beslenmeyle ilgisi olmayan olaylarla başlıyabilir\ Doğumu takip eden günlerde değişir ve daha etkin bir duruma gelir (Gesell ve İlg, 1937).

Doğumdan kısa bir süre sonra bebeklerde baş yönelişi ya da "kökünü arama" refleksi adr verilen bir hareket görülür. Dudaklarına ya da dudaklarının yakınındaki yanak bölgesine parmakla hafifçe dokunulduğu zaman çocuk başmı uyarrcr nesneye doğru çevirir Parmağınızı çocuğun yanağına koyup dudaklarına doğru hareket ettirecek o- lursanız, o da başını yaklaşan bu uyarıcıya doğru hareket ettirecektir. Bazen tepkiyi elde etmek için uyarımı tekrarlamak gerekir . Uyarım doğrudan doğruya dudaklara uygulandığı zaman, çocuk, dudaklarını büzmek ve ağzını açmak gibi beslenmeyle ilgili "arayıcı" hareketlere ya da diğer hareketlere girişebilir (yöneliş ve baş çevirme tepkileriyle ilgili araştırmalar için Prechtl, 1958 ve Blauvelt, 1962 ye bakınız).

Gelişim boyunca bazı reflekslerin ortadan kalktrğr veya yerlerini başka davranış biçimlerine bıraktığı görülür. Çocuğu sinir sistemi ol- gunlaştrkça, vaktiyle refleks bir hareket halinde ortaya çrkan hareketleri kontrol ettiği veya büsbütün ortadan kaldrrdrğı görülmüştür. Yakalama veya sarılma refleksi adıyla da anılan Moro Umklammerungs refleksi ilgi çekici bir gelişme göstermektedir (Freudenberg, 1962), Bu refleks srrtüstü yatan bir çocuğun altındaki yüzeye sert ve keskin bir darbe indirerek uyaıdırılabiliyor. Darbe iner inmez çocuğun kolları, önce yana açılmakta sonra sanki birini kucaklryormuşgibi keıidi göğsünde kavuşmaktadır. Aynı zamanda, bacaklar da açılrp tekrar kenetlenmektedir. Bu davranış Freudeıiberg'e göre vücudun sarsılmasına karşı geliştirilmiş olan ilkel bir korku tepkisidir. Yüksek memelilerde, bu gibi hareketler, genç yaratığın anne vücuduna sarılmasını veya bir ağaca trrmanmasmı sağlar. Başka bir araştırıcı (Schaltenb- rand, 1925) buna "sıçrayıp, emin bir şekilde yere konmaya hazır olma refleksi" adını veriyor. Hayat m ilk ayları boyunca, bu refleksde değişiklikler oluyor. Mc Graw, (1937) üç veya dört ayda kaba hareketlerin tamamen kaybolduğunu buldu. Yedi aylık çocukta gözle görülen hareketler büsbütün silinmekte ve sadece vücudun hafifçe titremesiyle

göz kırpma hareketi kalmaktadır. Bu büyük hareketlerden incelere doğru gelişim Mc Graw'a göre, çocuğun sinir sistemindeki bazı gelişmelere tıpatıp uymaktadır. Bu araştırıcıya göre tepkinin ilk devrinde beyin kabuğu işe karışmıyor. Beyin kabuğu gelişip işe koyuldukça, çocuğun iradesinin tamamen dışında veya çok az kontrol edebildiği ilkel hareket yerini ölçülü bir tepkiye bırakmaktadır,

Küçük çocuğun el ayasına bir nesne ile dokunulduğunda ortaya çıkan yakalama refleksi de zamanla değişiyor. Bu refleks başlangıçta okadar kuvvetlidir ki, havada bir çubuğa tutunmuş olaıı çocuk, gövdesini birkaç saniye havada tutabilir', Fakat bu yakalame refleksi zamanla, çocuk büyüdükçe kaybolmakta ve yerini ellerin iradi yeteneğine bırakmaktadır.

DUYUSAL TEPKİLER

GÖRME

Hemen hemen doğduğu andan başhyarak çocuk görürmüş gibi hareket ediyor. Gözlerini hareket eden bir nesneye dikip, onu tüyebildiği zaman gördüğünü ya da bazı izlenimler elde ettiğini düşünmek yanlış olmaz. Ancak aldığı bu izlenimin niteliğini tam olarak bilemiyoruz., Aslında, çocuklar arasında gözlerini bir nesneye dikme konusunda büyük farklar vardır. Bazı çocuklarda göz hareketleri arasında uyum yoktur., Normal olarak göz uyumu, doğumdan birçok hafta sonra sağlanabilmekte ve iki göz, görme alanı içinde, yukarıdan aşağı veya sağdan sola hareket eden bir nesneyi birlikte takip edebilmektedir.

Doğumdan kısa bir süre sonra bir çocuk görme uyarımına cevap vermekle kalmaz bunu seçici bir biçimde yapar. Görme yeteneği bir ışık demetine ya da benzeri bir uyarana bakmanın Ötesinde olup, gözleri önündeki her parlak uyanma bakışını tesbİt etmektedir, Faııtz (1963) m yaptığı bir araştırma hayatlarının ilk günlerinde bebeklerin biçim ve Örnekleri değişik görme uyarımlarına değişen dikkatlerle tepki verdiğini gösterdi. Faııtz, yaşlan 10 saatten 5 güııe kadar değişen bebeklerin görme alanı içine altı farklı kâğıt "hedef" yerleştirdi. Bu altı hedeften üçü şekil, büyüklük ve parlaklıkları ile aynı olan siyah-be- yaz Örnekler - bir şematik yüzey, iç içe daireler ve ufak ve iri punto-larla yazılmış bir gazete parçası. Diğer[1] üçü farklı şekillerdeki örnekler; biri beyaz, diğer' ilcisi fosforlu sarı ve koyu kırmızı.

Nisbeten belirgin ve özel bir niteliğe sahip irade dışı bazr refleksler yeni doğmuş çocukta ilk ortaya çıktıkları zaman ilerde alacağı biçimden daha az açık bir tanım ve biçime sahiptir. Meselâ, emme çocukla birlikte doğan bir tepkidir. Daha önce de gördüğümüz gibi emme beslenmeyle ilgisi olmayan olaylarla başlıyabilir. Doğumu takip eden günlerde değişir ve daha etkin bir duruma gelir (Gesell ve İlg, 1937).

Doğumdan kısa bir süre sonra bebeklerde baş yönelişi ya da "kökünü arama" refleksi adı verilen bir hareket görülür. Dudaklarına ya da dudaklarının yakınındaki yanak bölgesine parmakla hafifçe dokunulduğu zaman çocuk başım uyarıcı nesneye doğru çevirir,. Parmağınızı çocuğun yanağına koyup dudaklarına doğru hareket ettirecek o-lursamz, o da başım yaklaşan bu uyarıcıya doğru hareket ettirecektir. Bazen tepkiyi elde etmek için uyarımı tekrarlamak gerekir, Uyarım doğrudan doğruya dudaklara uygulandığı zaman, çocuk, dudaklarını büzmek ve ağzmı açmak gibi beslenmeyle ilgili "arayrcı"

hareketlere ya da diğer hareketlere girişebilir (yöneliş ve baş çevirme tepkileriyle ilgili araştrrmalar için Prechtl, 1958 ve Blauvelt, 1962 ye bakınız).

Gelişim boyunca bazı reflekslerin ortadan kalktığı veya yerlerini başka davranış biçimlerine bıraktığı görülür . Çocuğu sinir sistemi ol- gunlaştıkça, vaktiyle refleks bir hareket halinde ortaya çrkarı hareketleri kontrol ettiği veya büsbütün ortadan kaldırdığı görülmüştür. Yakalama veya sarılma refleksi adıyla da anılan Moro Urnklammerungs refleksi ilgi çekici bir gelişme göstermektedir (Freudenberg, 1962). Bu refleks srrtüstü yatan bir çocuğun altındaki yüzeye sert ve keskin bir darbe indirerek uyandın la biliyor. Darbe iner inmez çocuğun kollan, önce yana açılmakta sonra sanki birini kucaklıyormuşgibi kendi göğsünde kavuşmaktadır, Aynı zamanda, bacaklar da açılıp tekrar kenetlenmektedir. Bu davranış Freudenberg'e göre vücudun sarsılmasına karşı geliştirilmiş olan ilkel bir korku tepkisidir. Yüksek memelilerde, bu gibi hareketler, genç yaratığın anne vücuduna sarrlması- nr veya bir ağaca tırmanmasrnı sağlar. Başka bir araştırıcı (Schaltenb- rand, 1925) buna "sıçrayıp, emin bir şekilde yere konmaya hazır olma refleksi" adını veriyor. Hayatın ilk aylan boyunca, bu refleksde değişiklikler oluyor. Mc Graw, (1937) üç veya dört ayda kaba hareketlerin tamamen kaybolduğunu buldu. Yedi aylık çocukta gözle görülen hareketler büsbütün silinmekte ve sadece vücudun hafifçe titremesiyle

Bebeklerin herbir hedefi gözleme süresi bir ataçla yazdırılıyor. Sonuçlar, bebeklerin beyaz, sarı ve kırmızı yüzeyleri olan örnekleri diğerlerinden iki kat fazla dikkatle baktığını gösteriyor (Beyaz ve sarı yüzeyli örnekler daha parlaktır). Hem ilk devrede (48 saatten de önce) hem de daha sonra (2-5) günlerde) bebekler şematik şekillere diğer uyaranlardan daha çok dikkat ediyorlar. Bundan faydalanarak, bebeklerin 2 aylıktan altı aylığa kadarki devrelerinde yapılan araştırmalarda bu renkli yüzeylere diğer uyaranlardan, ilciden dört kereye kadar daha fazla dikkatle bakmasından davranışları üzerinde tahmin yürütmek mümkün olmuştur;

Fantz, bu sonuçların, yüzeyin bir "içgüdüsel tanınması" anlamına gelmiyeceğini söylüyor. Çünkü diğer yollarla (diğer örneklerle) da aynı uzunlukta ya da daha uzun süreyle dikkat toplama mümkün oluyor. Ancak yüzey üzerinde dikkatin daha uzun bir süreyle tutulması "toplumsal nesnelere belli benzerlikler gösteren bir örneğin büyük bir ilgi çekicilik ya da uyarıcıhk özelliği taşıdığını" göstermektedir.

Diğer uyaranlara karşı gözün ve diğer organlarm tepkisi araştırılırken, bir çocuğun gözlemlerini kendine göre ayarlamaktaki başarı s r gibi bir sorun ortaya çıkmaktadır. Yeni doğmuş bebekten bu konuda fazla bir işbirliği beklenemıyeceği için, iş birliği gözlemcinin görevi haline gelmektedir. Bebeklerin bir nesne üzerinde bakışlarını toplama ve o nesneyi izleme yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışan bir ar aştırmadan, bu konuda bazı ipuçları elde edilmiştir (Beasley, 1933). Deneyi yapan bebeği en azından yarı yolda karşılamaktadır: uyarıcıyı (meselâ ışığı) çocuğun görüş sınırları içine getiren ve dikkatini toplayabileceği bir noktada durduran araştırıcıdır, işte bu noktadan sonra araştırıcı bir adım daha atmakta ve bebeğin hareket eden nesne üzerinde ne süreyle dikkatini topladığını ölçmeğe çalışmaktadır. Bu süreç izlenecek olursa, çocuğun göze hitap eden bir uyarıcıyı takibetme yeteneği izlenecek başka bir yöntemde ortaya çıkabileceğinden daha büyük bir başarıyla ölçülüp anlaşılmış olmaktadır.

i c? i tt ı\/n?

Jçd 1 MJt-

Çocuklarm bazan doğumdan önce bile seslere karşı tepki gösterebilmeleri olgusuna dayanarak onların «işittikleri» yargısına varamayız. Bazı araştırıcılar çocukların doğumdan sağır olduklarını öne siirmüşlerse de, bebeklerin çoğunluğunun daha hayatın ilk günlerinde seslere karşı tepki gösterebildiklerini ve sesin nereden geldiğini anla

mağa başladıklarım ortaya koyan birçok araştırma vardır, (soldan gelen sese başka, sağdan gelen sese başka bir tepki gösterilmesi gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır bu araştırmalarda). Ayrıca, sürüp giden bir sese karşı tepkilerinde bir azalma, bir uyum, bir alışkanlık da görülmektedir (Leventhale ark.., 1964). İşitme ile görme işbirliğinin ilkel biçimi sayılabilecek bir olgu da bebeğin doğumundan kısa bir süre sonra sesin geldiği yöne kafasını, çevirmesinde görülen oldukça karmaşık tepkidir (Wertheimer, 1961),

DİĞER **DUYGUSAL** CEVAPLAR

Normal bir bebek, şekerli süte karşı olumlu, çok tuzlu, ekşi ya da acı içeceklere karşı olumsuz bir tepki göstermektedir[1].

Amonyak ve asetik asit kokuları büyüklerde bile rahatsızlık yaratabilecek cinstendir (bu rahatsızlık koklama uyarımından çok verdikleri acıdan ileri gelir). Bu kokular yeni doğmuş bebeklerde de tepkilere yol açar, Buna karşılık büyüklerin farkedebildiği bir takım yumuşak kokular bebeklerde belli belirsiz bir tepkiye yol açmaktadır.

Bebekler normal vücut ısısının üstünde ya da altında sıcaklıklara karşı da tepki gösteriyor. Aşırı soğuğa karşı tepkileri, aşırı sıcağa karşı tepkilerinden daha büyük oluyor (Pratt ve arkadaşları, 1930).[2]

Doğumdan itibaren bebekler basınç ya da dokunma uyaranları karşısında da bir tepki gösteriyorlar. Hayatlarının ilk günlerinde bebekler vücutlarının aldığı durumun değiştirilmesi karşısında da çeşitli tepkiler gösterirler. İlerde ayak üzerine dikilme şeklinde ortaya çı- kaçak olan doğrulma tepkileri daha hayatın ilk günlerinde kendilerini belli ederler.

ACI (AĞRI)

Bebekler bazı acılara karşı oldukça duyarsızdır. Bebeğin acıyı yetişkine göre, daha çabuk daha derin duyup da duymadığını tayin edemiyoruz. Ne varkİ, yetişkinler sırf geçmiş deneylerinden dolayı çok defa acıyı daha yoğun hissederler. Acıyı, geçmiş deneylerin yarattığı korku ve gerilimlerden sıyıracak olursak birçok ızdrrap büyüklerde şüphesiz daha az şiddetli olacaktır.

Bu konudaki araştırma sonuçları için Pratl'a bakınız (1954).

Yeni doğmuş çocukların çeşitli uyaranlar karşısındaki tepkileri konusunda yapılan araştırmalar için Bridgcr (1961), VVertheimer (1961), Bauvclt (1962), Engcn ve ark. (1963), ICcssen ve ark (1963), Lipsitt ve ark'na (1963) bakınız.

Bebeğin bazı acılara karşı duyarsızlığı hekimlikte ilgi çekici sonuçlar ve imkânlar doğurur. Meselâ, henüz ilci haftalık bile olmamış bir çocuğu uyuşturma ya da başka bir cerrahi tedavi şekline baş vurulmadan sünnet etmek mümkündür. Halbuki bir yetişkinde bu işlem son derece büyük acılara yol açacaktır. Ancak, çocukların acıyı belli etmemeleri, acıya karşı duyarsızhk anlamına da gelmez. Bazı bebekler, iyileşmemiş yaraları idrarla uyartldrğr zaman büyük bir acıyla ağlamaya başlarlar.

KİŞİLİK FARKLARININ İLK BELİRTİLERİ

Kişilik gelişimi açrsmdan yeni doğmuş bebeklerin en ilgi çekici tepkileri ilerdeki huylarının ve kişilik özelliklerinin önceden aydınlanmasını sağhyabilen tepkileridir. Kişilik gelişimini anlryabilmek için mümkün mertebe kişilik eğilimlerini belirtmek gerekir. Özellikle büyük bir çocukta belli bir özelliğin meselâ, kendini durmadan öne sürmesinin veya uysal olma eğiliminin öğrenmeden mi ileri geldiğini yoksa doğumdan berimi vaı olduğunu anlamakta bu nokta özel bir önem taşır.

Hayatın ilk günlerinde, bebekler arasında uyaranlara karşı açık tepkiler bakımından da, baskı altnıda bırakıldıkları zaman gösterdikleri fizyolojik tepkiler arasında da farklar görülür. Bu tepkilerin bazıları büyük bir tutarlılık ve kararlılık göstermektedir.

Yeni doğmuş çocuklarda görülen tepki eğilimi farklarını "kişilik" gibi geniş bir başlık altında tartışmak, konuyu fazla genişletmek olur,, Çünkü, ne bu farkların kökeni ne de çocuğun geleceği hakkında Önceden söyliyebileceklerimiz henüz yeteri kadar sağlam bir ölçüde belirlenmiş değildir. Açık olan birşey varsa o da, yeni doğmuş bebeklerden sağlam ve gürbüz olanlarının birçok temel ve tutarlı kişilik özellikleri göstermesidir. Bebekler daha doğum evinin herkes için eşit bakım şartlan içindeyken ve henüz evlerinin farklı çevresel etkisiyle karşılaşmadan önce bile özellikler ortaya çıkmaktadır.

Bu ilk davranış eğilimlerini doğru olarak ölçmek için, yeni doğan çocuğun, doğum sırasında anneye uygulanan uyuşturucu ve uyutucu ilâçların, doğum sırasındaki güçlüklerin yarattrğı sakatlıklardan ve anormalliklerden etkilenmemesine çalışmalıdır. Ayrıca, erken doğmuş çocukları, sinirsel bir sakatlığın belirtilerini ya da diğer sakatlıkların etkilerini taşıyan bebekleri araştırma örneklerine almamak gerekir. Bunun içiı de bebeklerin tam zamanında doğup doğmadıkları ve nor

mal olmanın diğer Ölçülerine uygun olup olmadıklarını belirtecek sağlam bilgilere ihtiyaç vardır,[3]

Yeni doğan çocuklar, tepkilerinin gücü bakımından da farklılıklar gösterir,, Kıiop (1946) bebeklerin uygulanan bir kuvvete karşı direnmede kaslarının enerjisini ölçmüştür, Araştırıcı çocuğun el ve kollarını tutmakta ve çocuğu ayağa kaldırmakta ve bu eylemine karşı çocuğun gösterdiği direnci ölçmektedir. Çocukların tepkileri 1 den 4 e kadar uzanan bir cetvelle Ölçülüyor.. Buna göre, 1 edilgin, hiç bir direnç göstermeyen diz kırmayan ve boynunu düşürmeyen bir çocuğu, 4 ise zorlu bir direnci ve üçlü kas gerilimlerini göstermektedir. Bebekler arasında bu bakımdan büyük farklar görülümüştür.

Yeni doğan bebekler uyanma karşı gösterdikleri tepkinin yoğunluğu bakımından da farklıdır. Birns (1963) tarafından yapılan bir a- raştırmada uyarıcı büyük bir gürültü, oldukça yüksek bir ses ve bir bebeğin, kalçalarına uygulanan soğuk bir madeni disk kullanılmıştın Çocukların bu uyaranlara karşı gösterdikleri tepkiler çok farklı olmuştur. Kimi, canlı ve hareketli, kimi de oldukça sakindir. Tepki farkları, günden güne değişmemiş, büyük bir tutarlılık göstermiş olduğu için sonuçlan rastlantıya bağlayamayız.

Diğer gözlemler, çocukların ağlama güçleri ve kalp atışlarınaki yükselişin normale dönüşü bakımından da farklar olduğunu göstermiştir,

UYARILMA YETENEĞİ

Birns ve arkadaşları (1965) tarafından yapılan araştırmalara göre çocuklar doğumda uyarılma yetenekleri bakımından farklı oluyorlar. Ağlamaları, vücut hareketleri, baskı altında kaldıkları, meselâ, ayak tabanları gıdıklandığı zaman kalp atışları farklı oluyor. Bebekler arasında değişik uyarım biçimlerine karşı duyarlılık farkları varsa da, belli bir uyarım biçimine kolayca tepki gösteren çocuk, diğer uyaranlara karşı da gene kolayca tepki göstermektedir.

Çocuğun kolay ya da nisbeten zor uyanlabilmesi kendisiyle anası arasındaki ilişkiyi etkileyebilmektedir. Çabuk uyarılabileıı acı acı

Yeni doğan *çocuğun* fonksiyonlarını yargılamakta geniş ölçüde kullanılan vc Ap- gor Cetveli adı verilen bir sistem verilmiş. Buna göre çocuk doğumdan bir dakika ve beş dakika sonra incelenir. Bu incelemeye kalp atış hızı; solunum çabası, (rahat solumadan boğuk sesler çıkarmaya kadar çeşitli dereceleri vardır); renk (pembeden, mora kadar); refleksler ve kasların sertliği incelemeleri girmektedir. Bu beş incelemeden herbirine cet- velde 2 ile 0 arasında değerler verilmekte ve toplam en fazla 10 olmaktadır.

ağlıyaıı bir bebek anayı çileden çıkarabilir . Ayrıca, böyle kolayca uyarılan bit bebeğe bakmakta anneler oldukça isteksiz ve çekingen oluyorlar. Daha soğuk-kanlı bir bebek karşısında gösterdikleri candan ilgiyi bu tip bebeklerden esirgiyorlar.

Çocuğun uyarıldıktan soma yatıştırılabilmesi kolay oluyorsa da bu da ana-çocuk ilişkisini etkileyebiliyor. Yeni doğmuş çocuğun özelliklerinden biri de bu yatrştrrılabilme noktasında toplanıyor. Bir türlü susmayı bilmeyen, ağlamaya bir kere başladımı bir türlü durdurulamayan bir çocuk ana içiıı gerçek bir çiledir*

YATIŞTIRILMA YETENEĞİ

Birns ve yardımcılarının normal sağlam ve gününde doğmuş iki ile üç günlük 35 çocuk üzerinde yaptığı bir araştırmada (1965) "yatıştırılma" derecesi bakımından büyük farklar görülmüştür. Bebekler her günkü öğle sonu beslenmelerinden önceki bir saat içinde, yani bebeklerin çoğunun oldukça duyarlı olduğu bir zamanda teste tabi tutulmuşlar. Ayrıca çocukların ayak tabanları gıdıklanmış ve böylece "yüksek bir uyarım derecesine" gelmeleri sağlanmış. Bundan sonra da belli bir zaman çizelgesi içinde çocukları yatıştırma çabasına girişilmiş. Bunun için de ağızlarına tatlı verilmiş, sürekli bir sesten, çocuk arabasrmn hafif sallanmasından ve ayaklarının ılık suya batırılmasından (42 °*C)* faydalanılmış. Uyarıldıktan sonra bu yatıştırma yollarının uygulanmadığı bir grup çocuk da kıyaslama içiıı kullanılmış.

Bu ikinci gurubun daha güç yatıştığı görülmüştür. Bütün çocuklar için tek bir yatıştırma yolunun diğerlerinden üstün olduğu ortaya konulamamışsa da bazı çocukların belli yatıştırma yollarına karşı her zaman tutarlı bir biçimde daha duyarlı oldukları ortaya konmuştuı (Biri tatlıya karşı daha duyarlı, diğeri arabada sallanmaya karşı daha duyarlı olabiliyor).

Bütün bu farklara rağriıen bebeklerin genel bir yatıştırılabilme niteliğine sahip oldukları görülüyor. Yazarların bundan çıkardıkları

sonuç şöyle: " belli bir uyaranla kolayca ya tıstır ılabilen yeni

doğmuş bebek, diğer uyaranlarla da kolaylıkla yatıştırılabiliyor, aynı şekilde belli bir uyarımla yatıştırılması zor olan bebek diğer bütün uyarımlarla da nisbeteıı zor yatıştırılabiliyor" (s. *9),*

Şekerli maddenin emilmesi yolu zamanla birçok bebekte en çok baş vurulan yatıştırma yöntemi olduğu halde, bu çocuklarda sallanmadan, ılık sudan ve sesten daha etkili olmadığı da bu araştırmanın ortaya koyduğu ilgi çekici sonuçlar arasındadır.

Yıkardakine benzer araştırmalar, daha yeni doğmuş çocukta hem kişilik: gelişimi açısından hem de anababa-çocuk ilişkilerini etkileyen etmenler açısından, gelecek için aıılam taşıyan bazı bilgilerin elde edilmesinin mümkün olduğunu gösteriyor. Bu bilgiler, bir çocuğu diğerlerinden farklı kıları belirli Özelliklerin zaman geçtikçe devam ccîip gitmesi halinde özellikle önem kazanır. Bu bilgiler, kişilik özelliği çekirdeğinin hayatın ilk günlerindeki niteliğinden hareketle, kişisel karakterlerin keşfedilmesinde büyük bir değer taşımaktadır.

Üç ya da altı yaşında kendini ileri sürme, bağımlılık, baskıya dayanıklılık ve benzeri biçiminde ortaya çıkacak özelliklerin yeni doğmuş bebekteki habercileri ya da iç belirtileri nedir? Bu soruya cevap, bir grup çocuğu doğumlarından başhyarak ele alıp uzuıı dönemli incelemelere tabi tutmakla verilebilir. Zaman geçtikçe yeni doğanlar üzerindeki araştırmaların gelişimin daha ileri aşamalarına götürülme- siyle oldukça belirsiz huyların, kişilik özelliklerinin ve duygusal eğilimlerin Öncüleri, ilk biçimleri konusunda da gittikçe artan ölçülerde bazı bilgiler elde etmek mümkün olacaktır.

FİZYOLOJİK TEPKİLER

Bebeklerde baskıya karşı kendiliğinden tepkinin nasıl işlediğini araştırmak önemli bir bilgi kaynağı olmaktadır. Bu fizyolojik tepkiler, ağlama, bacakları hareket ettirme ve diğer açık tepkilerle ortaya çıkıyor. Zaman geçtikçe bu açık tepkilerin beyin kabuğu ile bağ ve iş birliği de gelişmektedir- Fakat solunum, kalp atışı, sindirim fonksiyonları, iç salgı fonksiyonları gibi fizyolojik tepkiler beyin kabuğuna bağlanmıyor[1]. Otonom sinir sistemi kişinin duygusal coşkunluğu sırasında ortaya çıkan fizyolojik değişmelerde önemli bir rol oynamaktadır. Duygusal tepkiler bir çok kişilik özelliği ile ilgili bulunduğu için (öfkesi burnunda bir adamın kızgınlığı, tavşan yürekli bir adamın korkusu, cinsiyete düşkün bir kişinin erotik arzu ve dürtüleri gibi) doğuma yakın veya doğum sırasında fizyolojik işleyişin gösterdiği otonomik tepkiler konusundaki bir araştırma, henüz birçok duygusal uyarıma karşı kapalı olan ve olgunlaştıkça etkinliği de artacak olan çocukların, ilerde belirecek yumuşak ya da yoğun tepkilerin hangisine daha eğilimli olduğunu incelemenin ipuçlarını veren bir yöntem olmaktadır. Ayrıca otonom işleyişin uyarılma düzeyi konusunda yapılacak ilk ölçmelerin, çocuğun baskıya dayanrklrlığı ve psilcosomatik hastalıklara eğilimini gösterecek bazı ipuçları vermesi de mümkün olabilir.

Kiiçiik çocuklarda otonom işleyişin fizyolojik göstergesi olarak kullanılan en yaygın ölçü kalp atışıdır. Yeni doğan çocuklarda, bir uyarıma karşı kalp atışının artışı balonundan büyük farklar vardır. Kalp atışının artışı belli bir uyarıcıya karşı çok duyarlı, başka bir uyarıcıya karşı daha a *t* duyarlı olabilirse de (soğuk madeni plakaya karşı, gürültüye karşı olduğundan daha duyarlı olabilir) genellikle bir uyarıcıya karşı duyarlı olan (kalp atışları artan) çocuklar diğerlerine karşı da duyarlıdırlar. (Bridger, Birns ve Bîaıık, 1965), Bridger ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada yüksek bir' otonom uyarılma düzeyi (kalp atışı ile ölçülen) gösteren çocuklar, açık davranış tepkileri ile ölçülen uyarılma düzeylerinde de bir aşırılık gösteriyorlar. Fakat, bu her zaman böyle değildir. Çünkü davranış tepkileri ve fizyolojik tepkiler birbirinden bir dereceye kadar bağımsız bulunmaktadır (Bridger ve Birns, 1963). Bazı çocukların açık tepkileri oldukça yoğundur; bazıları ise yoğun bir otonom tepki gösterirler.

Schachter ve arkadaşları (1965) yeni doğan çocuklarda kişisel tepki faiklarını ölçmek için, hem davranış tepkisini (gözleme gelen eylem düzeyini) hem fizyolojik tepkisini ölçmek gerektiğini belirtiyorlar. Ayrıca çeşitli fizyolojik tepkilerin ölçülmesi gerekmektedir, çünkü bunlar birbirinden oldukça bağımsızdır. Schachter ve arkadaşlarının araştırmasında böyle dört fizyolojik tepki ölçülmüş bulunuyor: Kalp atışı, solunum sayısı, derinin elektriğe karşı direıicüıdeki değişinim dağılımı,[4] (minimum diiıeyi üstünde) ve deri tepkisinin derecesi (minimum düzeyin dışında). Açık davranışlar da ölçülmüştür. Uyarıcı olarak gürültü ve elektrik şoku kullanılmıştır. Yukarda sözü edilen araştırmalarda, bebeklerin gerek davranış tepkisini Ölçen testlere, gerekse her fizyolojik değişkeni ölçen testlere verdikleri karşılığın son derece tutarlı olduğu görülmüştür. Her çocukta açrk davranış ile fiş- yolojik tepki arasında bir doğru orantı ilişkisi görülmüş ise de, grup halinde ele alındığı zaman davranış tepkisi ile fizyolojik tepki arasında tutarlı ya da önemli bir bağlantı (korelasyon) görülememiştir. Ayrıca her fizyolojik tepki ifade edeıı ölçüler arasında da bir tutarlılık yoktur: meselâ kalp atışı balonundan oldukça yüksek bir tepki gösteren bir bebek, solunum sayısı bakımından ya da derinin elektriğe karşı direnci bakımından böyle yüksek bir tepki göstermiyebiliyor.

Elekti iğe karşı deri direnci ölçmeleri, galvanometreden gelen elektrik akımının deri direncinde yaptığı değişmeleri ölçer. Elektrotlardan biri vücudun el ayası gibi belli bir alanına diğeri de başka bir alanına bağlanır. Tepkinin yükselmesi durumunda deri direncinde normal olarak bir azalma görülür.

Yeni doğmuşların belli, bir fizyolojik tepki gösterme konusunda aralarında görülen önemli farklar ve farkların testler tekrarlandıkça tutarlılıklarım kaybetmemesi, yeni doğmuş çocuklar üzerinde yapılan psiko-fizyolojik araştırmaların kişilik, gelişiminin ilk belirtilerini ortaya çıkarmakta hayli verimli yöntemler olduğunu gösteriyor.. Ancak bugün eldeki bilgiler sınırlıdır ve çocukların gelecekte ne gibi bir gelişme göstereceklerini önceden kestirmekte ve bu bilgileri yorumlamakta yeni yöntemlerin bulunması için dahi pek çok çalışmaya ihtiyaç vardır.

YENİ DOĞMUŞ ÇOCUĞUN DUYGULARİ

Hayatının ilk gün ve haftalarında bir bebeğin duygu ve heyecan yeteneği nedir? Bu zor fakat önemli bir sorudur.

Bebeklerin çoğu (en sakin görünenleri bile) çok büyük bir duygululuk gösterir. Ağlar, nazlanır, kıpırdanır tekme atar ve sağa sola atılırlar, rahat olsalar bile iç çeker, kuvvetli bir yemekten sonra adeta memnunluk duyup rahatlarlar. Bunları yetişkin bir kimse yapsa, büyük bir duygu gösterisi yaptığına hükmederiz.

Çocuğun ilk duygusal yeteneği konusunda pek çok araştırma yapılmış, bir çok fikirler öne sürülmüştür,, Fakat bunlar bir takım büyük soru işaretleri yaratmaktan Öteye geçememişlerdir. Çocuğun derin bir duygusal hayatı olduğu fikrini ilk ortaya atan Freud oldu. Arkasından Freud'ün bir çok yardımcısı onun görüşüne katkılarda bulundular, Freud, çocuğun hayatta yardımsız kalışı sonucu nasıl bir sevilme ihtiyacı geliştirdiğini uzun uzun anlattı, insan sevilme ihtiyacından bir türlü kurtulamıyor. Isaacs (1936) istek ve arzuların, korku ve öfkenin sevgi ve nefretin hayatın ta başından beri var olduğunu öne sürdü- Despert'e göre (1946) çocuk dünyaya yalnız gelir ve daha başında korku içindedir.

Bu görüşleri değerlendirirken çocuğun yardımsız (biçare) olduğunu unutmamak gerekir. Kamı doyurulmah. korunmalı, sırtı pek tutulmalıdır- Zor soluk aldığı, ağladığı, öğürdüğü zamanlarda bir ana babanın gösterebileceği bakımın azamisini isteyecektir, İleri yaşlarda derin bir duygusal yaşantı (deney) olarak nitelenebilecek bir karışık ruh durumu içinde olabilir. Bir yetişkinin duygusal yaşantısında (tehlikeyi anlamak ya da önceden sezmek gibi) önemli rol oynayan yüksek beyin merkezleri çocukta henüz tam anlamıyla gelişmiş değildir, Yeni doğmuş çocuğun yalnızlığı, aşkı ve nefreti duyabileceğini öne siiımek, doğumda sinir sistemi üstüne bildiklerimizden çok daha yüksek bir

olgunluk düzeyi varsaymak olacaktır. Bir bakıma, soyut, akademik bir nitelikte görünse bile, bu görüş aıababayı yakından ilgilendiren bir noktaya parmak basmaktadır. Anababa, çocuklarına büyük bir sevgiyle baksalar bile, böyle duygusal bir mistikle yüklü, kolayca yaralanabildi. yalnızlık, korku, hor görülme, reddedilme gibi duygula- rin ezikliğini d uyabilen bir yaratrkla uğraşmak onlar için bir ateşten gömlek olurdu.

KİŞİSEL BAĞLANTILAR VE ÇOCUK BAKIMI

Acıkmak ve doyurulmak bebeğin hayatının ilk günlerinde ilerdeki günlere göre daha büyük bir cıiem taşır. İhtiyaçlarının başkaları tarafından giderilmesi konusunda da durum aynen böyledir. Bu ilişkiler çocuğun bakımı ile Ve günlük yaşamını sürdüı mesiyle ilgilidir. Doğumdan birkaç gün sonra, kendisini kucağa alacak biri varsa, bebek ağlamayı kesecektir Bundan bir süre cnce bebeği susturmak için onu kucağa almak yetmeyip, karnını da doyurmak gerekiyordu. Birkaç hafta içinde kendisine yaklaşan bir insanı görür görmez veya sesini işitir işitmez huzursuzluğu sona erecektir, Hayatrmn ilk günlerinde, karnı tok, altı kuru btle olsa, yanında birisinin bulunmasını istiyeceği anlar olacaktır.

Doğumdan hemen sonra bebekler beslenme ve diğer fizik ihtiyaçlarının giderilmesi yamstra başka bir ilgi de beklerler. Dostluk beklerler ve genellikle buıiu, kucağımıza alarak, konuşarak mırıldanıp, şarkı söyliyerek, sallayıp tıpışlayıp, sıkıp okşayıp, kokhyarak ve sayısız yollarla onu nazlandırarak yaparız. Bu gibi, şefkat ve rahatlatma, sevgi ve oyunla ilişkilere "analık etme" denir. Normal bir bebek doğumdan hemen sonra bu analık sevgisini bekler. Ana sevgisi isteğinin, temel beslenme ihtiyacına bağlı olaylardan çıkmış, onlara yardımcı bir istek olduğunu ileri sürebiliriz,, Çocuktaki ana sevgisi ihtiyacının tıpkı beslenme ihtiyacı gibi temel ve doğuştan gelen bir ihtiyaç olduğunu öıie sürmek de mümkündür. Aslında bu soruyu tartrşmanm bir fayda- sr yoktur, Çocukdaki bu diğer insanlarla ilişki kurma isteğinin doğuştan mı geldiği, sonradan mı öğrenildiği konusu bir yana, erkenden belirdiği ve kuvvetli olduğu zamanla kişilik gelişiminde büyük bir önem taşıdığı bilinmektedir. Bebekliğin ilk günlerinden beri çocuk yalnızlığın insana hiç de iyi gelmediği gerçeğini doğrulamaya çalışır.

Zamanla çocuk, şefkatli bir aıababadan sadece salt duyum kaynağı olarak değil, aynı zamanda kendi öz gayretlerini geliştirmede, günlük, yara ve berelerini sarmada bir yardımcı olarakda ilgi bekler.

Küçük çocuklar sevdikleri bir kişi ile ilişkilerinde kendilerini genellikle, ağızlarından çıkan o ilk hecelerle, nesneleri alıp verişleı iyîc ve bilinen kelimeleri ilk defa yanyaıa getirmeleriyle ortaya koymaya çalışırlar.. Çocuk büyüdükçe düşmenin acısı, bir oyuncağı kaybetmenin öfkesi, başka bir çocuk tarafından dövülmenin kızgınlığı anababanm şefkatli kucağında daha kolay giderilen yaralar halini ahi, Bu gibi iiişlilerden sağladığı psikolojik destek, doğmadan Önce ana karnında ona sağlanan fizik rahailık ve hayat gibidir.

Şefkatin fizik belirtilerini hoşnutlukla karşılayan çocuk zamanla bunları başkalarına karşı göstermeğe başlar. Gene zamanla onu dostluk gösterisine iten dürtü gittikçe artan biçimde baskıya alınmaktadır. Bu olay erkeklerde kızlardan daha önce ortaya çıkar. Bir zamanlar anababasımn kucağında uyumak içiı yanıp tutuşan, ana kucağını adeta bir yuva haline getiren çocuk, özellikle başkalarının bakışları allında böyle davranışlardan gittikçe uzaklaşmaya başlamaktadır. Ancak, fizik ilişki yoluyla açıklanan fizyolojik alışveriş isteği ilk çocukluğunun belki de hiç kaybolmayan özelliklerinden biridir. Bu konuda kültür uyarımlarının büyük bir etkisi görülmüyor. Büyükler arasında bile (nadir de olsa) duygusal bir bunalım sırasında bir başkasının omuzuıa başkoyıp ağlamalar, o kişiyi çocukluktaki anababa yerine koyma o- laylan görülmektedir,

AĞLAMA

Ağlama küçük çocuğun en önemli başarılarından biridir. Görevleri ve anlamları son derece karışık bir başarı, Çocuk, ağlama yoluyla bütün ihtiyaç ve isteklerini, rahatsızlığını ve zamanla dost ihtiyacını, ilgi çekme isteğini, yara ve berelerini, sıkıntılarım, sabırsızlığını ve elemini ifade eder. Ağlama sadece bir üzüntü işareti değil aynı zamanda bir çeşit varlığını isbat mekanizmasıdır. Arkadaşlarını yanma çağırmak için çocuğun başvurduğu bir araçtır. Hayatın ta başında çocuk, ister istemez, ağlamayı, kendisini ihmal eden, kale almayan ve hor görenlere karşı bir silâh olarak kullanır.

İlk günden itibaren bütün sağlıklı bebekler gayet içten ve bol bol ağlarlar. Çok ilkel bir ifade olmasına rağmen ağlamada birçok kişilik belirtileri de vardır. Hayatın ilk günlerinde, normal, sağlıklı ve açıkça bir hastalığı olmayan bebekler, hafifçe ağrılı uyarımlara karşı ağlama şeklindeki cevaplarında önemli, farklar gösterirler. Şiddetle ağlıyan bir bebeğin, az ağhyanlara göre daha zayıf ya da huysuz olması gerekmez.

Caıı sıkıcı bir dış uyanma tepki olarak ağlama (iç huzursuzluklar nedeniyle ağlama ve bağırmalardan farklı olarak) bir zayıflık belirtisi olmaktan çok bir canlılık işaretidir, Karelitz ve yardımcılarının (1964) bu noktaya da değinen bir araştırması dört ile 10 günlük 38 bebeğin ağlamaları ile aynı bebeklerin üç yaşındaki zekâ ve konuşma gelişim-leıi arasındaki bağıntıyı ortaya koymuştur, Araştırmada bebeğin ayak tabanı gıdıklanmakta ya da bir kauçuk parçasıyla tokatlanmakta ve çocuk bu şekilde ağlatıl maktadır . Bu iş her deneyde en çok 8 defa tekrarlanıyor. Çocukların bu deneyler-sırasında ağlama sayısı ile 3 yaşında Stanford-Binet IQMaır ve konuşma yetenekleri arasında doğru ba- ğrntı vardır. İlk ağlamalarla sonradan görülen dil gelişimi arasındaki bağıntı, istatistik açıdan önemli olmamakla birlikte IQ'lan en yüksek olan 10 çocuğun (toplamın dörtte biri kadar) ortalama ağlama sayılan ve dil yetenekleri, IQ'su en düşük 10 çocuğun ağlama sayısı ve dil yeteneklerinden önemli ölçüde farklıdır . Bu bulguyu temellendirmek ve önemini ortaya koymak için yeni araştırmalar yapmak gerekir.

AĞLAMA VE SANCI

Küçiik bebekte, bilhassa hayatının ilk iiç ayı süresinde "sancı" (colic) sıklıkla ağlama sebebi olmaktadır. Tıp kitap ve dergileri bir çok sancı şekli tarif ve izah etmiştir . Çocuk yönünden sancı terimi, had sindirim sistemi huzursuzlukları ile birlikte yüksek sesli bir ağlamadır'. "Çok sık" ağlayan bebeklerin incelenmesinde ve bunların az ağlayan gruptaki bebeklerle kıyaslanmasında bu çok sık ağlryanlarnı mide- barsak sistemlerinde çok gaz olduğu ve sık sık gaz çıkarttıkları görülmüştür (Stevvart ve arkadaşları, 1954).

Sancı sebeplerini İnceleyen teoriler, bebeğin sinir sistemindeki yetersizlik ya da fiziki yapısındaki bir çeşit eksilcliken başlıyarak annesiyle olaıı ruhi ilişkilerindeki bozukluğa kadar değişirler.

Harry Staclc Sullivaıı ruhi etkilerin önemi üzerinde duran araştırıcılardandır. Sullivaıı'a göre annenin açrkça sıkıntılı, husursuz olduğu hallerde anne-çocuk ilişkileri bozulmaktadır. Annenin huzursuzluğu bebekte bir huzursuzluk doğurur. Bu da bebeğin normal fonksiyonlarına etki yapar. Annenin duygusal hayatının çocuğun fiziki sıhhatini etkileyebileceğine inananlar arasında Escaloııa (1945), Ste- wart ve arkadaşları (1954) ve Lakin (1957) gibi araştırıcılar vardır. On iki araştırmada sancrlı bebeklerin annelerinin diğer bebeklerin annelerine kıyasla annelik rolünü daha az kabullendikleri, kendileri hakkında daha çok kararstz olduklarr görülmüştür. Kişiliklerinde güvensizlik

belirlileri ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde uyum eksikliği göze çarpmaktadır.

Anne ile çocuk arasındaki ilişkilerden doğan baskılardan, çocuğun zayıf yaratılışta oluşuna kadar bir çok durum, çocukların az ya da çok ağlayan tipler olmalarında rol oynar. Durumu basit bir şekilde, ağlayan, sancılı bir çocuğun karnındaki gazı oraya kötü annesinin yerleştirdiği şeklinde ifade edemeyiz. Sebebi ne olursa olsun, bebeğin bir türlü dinmeyen, uzayıp giden ağlamaları, ana-çocuk ilişkileri üzerinde ciddi bir etki gösterecektir. En iyi anne bile bir türlü sona erdiremediği uzun ağlama nöbetleri yüzünden huzursuzluğa düşecek, yeterli bir kadın ve anne olduğundan şüphe edecek ve bir türlü teselli kabul etmiyecektir,

ÇOCUK AĞLAMASININ NİTELİKLERİ

Çocuklar, sadece az ya da çok ağlama yönünden değil, ağlama tarz ve biçimleri yönünden de farklılıklar gösterirler., Bazrları kısa ve kesik, bazıları düzgün ve uzun ağlarlar. Bazı bebekler yüksek sesle, bazdan alçak sesle, tıpkı yoıgun veya kimseye belli etmeden için için ağlıyan bir yetişkin gibi ağlarlar.

Birkaç aylık oluncaya kadar, çocuğun ağlayışı da belli bir ses tonu ahenk ve makam kazanır. Ağlamasını yoıumlıyabilirsek çocuğun iç dünyasına derinliğine nüfuz edebilirz. Meselâ, üvey ellerde dolaşıp durmuş anasız bir çocuk yatağa yattığında, gene yabancı bir yerde uyuyup uyanmanın vereceği korku ve huzursuzluğa karşı direnircesine bir ağlama türü geliştirir.

BÜYÜKLERİN AĞLAMA KARŞISINDA GÖSTERDİĞİ TEPKİ

Bebeklerin ağlaması konusu dokunaklı, ilgi çekici ve gayret verici bir konudur. Bebeğin ilk ağlayışı genellikle "doğum" ağlayışıdır. Doğum ağlamaları değişiktir. Fakat çok kere umutsuzluk, elem ve hatta öfke karışımı, insanın içine işleyen bir nitelikleri vardır.

Çocuğun doğum ağlayışı anababa için çeşitli anlamlar taşır. Doğum evlerinin, babaları sanki mikrop saçan cüzzamlılarmış gibi doğum odalarına sokmadıkları günlerde doğum ağlayışı özel bir önem taşırdı, Doğum odasının kapısında meraktan çatlayan bir baba için çocuğun şiddetle haykırışı "hayat zaferi kazanıldı" mısraları ile başlıyan bir marş gibi tatlı bir sestir. Bu şekilde beki iyen bir baba için ağlamadan daha korkutucu olan sessizliktir . Hele çocuğun doğduğuna dair bütün

belirliler yerindeyse ve baba çocuğunun canlı doğduğuna ait bir işaret beklemekte adamakıllı sabırsızsa. Bu sessizlik babaya doğumda ağlamayan çocuğun yaşamasının ve ağlamasının belki de hiç mümkün olmıyacağınm söylenmesiyle birden bire bozulur;

Ağlama anababaıın dindiremediği bir acıdan ileri geliyorsa rahatsızlık verir; "Sağlam" bir çocuğun ağlamasına bile dayaıamryaı büyükler vardır. Çocuğun ağlaması, onu rahatlatmak ve susturmak için bir çaba yaratmak yerine büyüğün geçmişinden bir yankı, eski yaraları deşen, kendi çocukluğunun onulmaz yaralarını canlandıran, göz yaşlarım hatırlatan bir yankı ise o zaman büsbütün can sıkıcı, tehdit edici bir olay haline gelir.

BELİRLİ DUYGUSAL TEPKİLERİN YOKLUĞU

Hayatın ilk haftalarında çocuk, ağlama ve vücut hareketleri ile duygusal yönünü açığa vurur. Duygusal tepkileri ilerde görüleceğinden daha dağmık daha az belirli ve daha az özel bir niteliktedir. Büyük bir insanda bile ağlamanın tam anlamı ile belirgin olmadığı haller elbette vardır. Fakat insan yaşlandıkça, öfkeden mi, korkudan mı veya sevinçten mi ağladığını daha kolaylıkla, hatta hiç yanlışa düşmeden anlıyab iliyoruz.

İlk duygusal davranışları inceleyen araştır malarda çocuklar öfke veya korku yaratan şartlara konulmuş ve gözlemler yapılmıştır. "Öfkeyi" incelemek için çocuğun burnu sıkılmış, kolları bağlanmış ve çenesi tutularak baş hareketleri önlenmiştir. Bu durumla karşı karşıya kalaıı bebeklerin büyük çoğunluğu öfkenin klâsik tablosunu göster- memiştir. Aslında bir çok bebek böyle bir işlem karşısında, dostça bir işlem karşısmdaymış gibi, hiç değilse zararsız bir davranış kar şısmday- mış gibi tepki göstermiştir.

Doğumdan sonra, zaman İlerledikçe ve bebek büyüdükçe şüphesiz davranışı da değişüclik gösterecektir. Eli kolu ve davranışı kısıtlanan çocuk oldukça sert bir tepki ile Öfkesini belli eder . Fakat öfkesini belli edebilen bir çocukta bile bu öfkenin kaynağr yalnız bir üçüncü kişinin onu kısıtlaması ya da kayıtlaması olmıyacaktır. Eğer sakin bir çocuksa ya da kendisini, meselâ atçılık oyununa kaptırmışsa, kollarının yanına bağlanmasına izin verecek ve hatta çenesi çekilerek baş hareketlerinin engellenmesini sabırla kabul edecektir. Diğer yandan fizik engellenme, çocuk yönünden gerçek bir durum ifade ediyor ve oyun sayılmıyorsa, o zaman onun gerçekten öfkelenmesi mümkündür. Meselâ, kollan zorla hareketten kısıtlanan, süt şişesini gördüğü ve onu iç

meğe hazırlandığı /aman beslenmesi geciktir ilen bir çocuk gerçekten Öfkelenir,

Hayatın ilk günlerinde, keskin, kulağı tırmalayan veya yüksek bir ses. bebekte korkmuşeasma tekme atmağa, kıvranmaya ve belki de ağlamağa yol açacaktır.. Diğer dürtülerde, yani normal bir yetişkinin hiç de korkunç bulmadığı olaylarda, bebekte vücut hareketlerine ve ağlamalara yol açabilir Diğer taraftan bebekler oldukça seıt bazı işlemlerde hiç de rahatsız olmazlar. Bir araştırma (Invin, 1932), bir aylıktan küçük 24 bebekten her birinin dcncycinin başı hizasına kaldırılıp. baş a sağı bırakıldıktan ve 60 cm kadar düştükten sonra yakalamasından sonraki tepkilerini ölçmeğe çalışmıştır Bu biçimdeki 85 denemeden sadece 2 sinde bebeklerin ağladığı görülmüştür. Deneylerin % 12 sinde bebeğin hiç bir açık tepkisi olmamıştır. Deneylerin yansında bebeklerin tepkisi görüldüyse de bu sadece kol hareketleri biçiminde olmuştur.

Duygusal ifade yönünden, çocuğun ilk haftalardaki tepkileri bir yandan kımıldama, bükülme, gerilme, diğer yandan kafayı sağa sola çevirme, ağlama, kol, gövde ve bacak hareketleri gibi açık bir çekingenliği ya da reddi gösteren eylemleri: diğer yandan da, dudaklarına bir nesne yaklaştırdığı zaman başım döndürüp ağzını açarak emmeğe hazırlanması gibi açık bir kabulü, boyun eğmeyi, edilgenliği, ikna olmanın ilkel biçimini gösteren eylemleri şeklinde iki ana gruba ayrılmaktadır,

ERKEN DOĞMUŞ ÇOCUK

Normal bir çocuk döllenme olayından aşağı yukarı 280 gün sonra doğar, fakat gebelik süresi erken doğum yönünde büyük farklar gösterir. Çocukların doğdukları andaki "yaşlarım" doğru olarak tayin etmek çok zordur, yaş yaklaşık olarak tayin edilir. Doğduğu andaki kilosunu bebek için objektif bir kriter olarak kullanmak mümkündür, Meselâ (sabit ve belli bir kriter elde etmek için) normal bir şekilde tam 40 haftalık bir dönemi bitirmeden doğan bir çocuğun ağırlığının 2,5 kg dan az geleceği farzedihniştir. (Scammon ve Coskms 1939)-

Çocuklar doğdukları andaki "olgunluk" Iarında önemli farklılıklar gösterirler» Gesell ve Amatru da (1945) yaşama yetenekleri olan yeni doğmuş bebeklerin yaş seviyelerinin 26 haftadan 46 haftaya kadar değişebileceğini tahmin etmişlerdir, Bu rakkamlar hayatın devamı için ne büyük bir şans ve imkâna sahip olduğumuzu gösterir. Heı ne- kadar ortalama olarak bir kız bebeğin 3100 gr ve erkek bebeğin 3300

gn doğduğu kabul edilmekteyse de, 680 gr, hatta daha az ağırlığı oîaıı bazı bebeklerin yaşadığı görülmüştür. 1400 gr. dan daha az ağırlıkta doğmuş bebeklerin yaşaması şüpheli olup, 1800 gr. ya da 2000 gr. a çıktıkça yaşama şansı artar.

Süresini tamamlamadan iyi bir durumda doğmuş bebeklere Prematüre (erken doğmuş) bebekler denir. Bu isim kullantşh olmakla beraber kesinlikten uzaktır. Ayni fetus yaşryla doğan iki çocuktan biri diğerinden daha olgun -tam gelişmiş- olabilir (Blatz ve Milhichamp, 1932). Yani "vaktinden önce" doğan çocuk, normal zamanında doğan başka bir çocuktan gelişme yönünden daha ileri olabilir. Gelişim hızındaki farklar doğumdan sonra olduğu gibi, doğumdan önce de değişiklik gösterir.

"Erken doğmuş" çocuk "olgunlaşmamış" bir çocuğun özelliklerim? sahiptir. Zamansız doğdukları tarihle normalde doğmaları gereken tarih arasmdaki büyümeleri tamamlanamamamıştır. Olgunlaşmamrş oldukları oranda bağrmsız bir hayatı sürdürecek hamlıkları da azdır. Sonuç olarak erken doğan çocuğun, normal çocuğa göre yaşama şan- sr az olup, yaşasa bile hayatı bir çok zayıflıklar ve hastalıklarla dolu olarak geçecektir.[5] Bu hastalıklar ya erken doğuma yol açan şartların gelişmesinden ya da doğumdan sonraki talihsizliklerden ileri gelir, fncubator'a konmuş bir erken doğmuş bebeğin karşılaştığı talihsizliklerden biri, bir çeşit körlüktür, retrolental fibroplasia adını alır. Bebeklerin oksijen ihtiyacını ayarlayacak bilgileri artırarak bu kötü daium en düşük seviyeye indirilmiştir,.

Erken doğmuş çocuk, yorgun küçük bir ihtiyara benzer. Vücuduna göre pek büyük bir başla kadkadrik bir görünüşü vardrr. Hayatın henüz başlaııgıcmda olmasına rağmen, sonuna yaklaşmış gibidir. Açıkça özel bir bakım ister. Normal bir cenin gelişiminin sonlarına doğru vücutta biriken yağ depolarının teşekkül edememesinden özellikle sıcak tutulması gerekir. Oksijen vererek solunumuna yardım etmek gerekir. Emme ve yutma reflekslerinin zaytflrğı ve sindirim işleminin yetersizliğinden beslenmesinde de yardıma muhtaçtır. Suni bir bakıma tabi tutulmazsa, vücud ısısı düşecek, solunumu duracak, he- nüz bir aylıkken ana kanunda düzgün atmağa başlayan kalbi duracaktır.

Böylece, dünyaya zamansız gelmiş bu çocuk inkübatöre yerleştirilir ve orada büyüyüp olgunlaşmağa devam eder. Hâlâ ana rahminde

Rogers, Lilienfelci ve Pasamanick (1956); Rossİer (1962); Lubclıenco ve arkadaş- ları (1963) Ve Çaplan ve arkadaşlarına (1963) bakınız.

gibidir. İçinde yaşamaya devam etliği inkübatör mekanik bir yapı ise de bir' çeşit ana bakımı sağlar, ona gelişimde bir adım attırır. Yalnızca insan hayatına saygı duyan bir uygarlıkta bu cihazın keşfine imkân vardır,[6]

ERKEN DOĞMUŞ ÇOCUĞUN GELİŞİMİ

Erken doğum, çocuğun gelişme aşamalarından birini atlaması anlamına gelmez. Altı aylık doğarsa, altı aylık bir ceninin Özelliklerini taşır[1]. "Doğum ona bir bebek sıfatmı kazandırsa bile o, cenin hayatına bağlı kalacaktır" (Gesell ve Amalarda. 1947) Ancak daha sonraki bir gelişim aşamasında sıçrayamasa bile normal doğum zamanına kadar, bu süreyi ana rahminde geçirmiş normal bir çocuğa göre daha hızlı bir gelişim gösterebilir. Ana karnına düştükten belli bir süre sonra, sağlıklı bir erken doğmuş bebek, kendisiyle aynı giinde ana rahmine düşen ve normal bir doğumla dünyaya gelen bir çocuğa göre çevresinde uymakta daha büyük bir ustalık göster ir. Ne varki zamanında doğmuş bir bebek, doğumundan üç ay sonra, kendisiyle aynı günde doğan erken doğmuş bir bebeğe göre daha çok gelişmiş bir durumdadır.

Yaş doğumdan itibaren hesaplanacak olursa ortalama bir erken doğmuş çocuğun, başlangıçta gelişme yönünden normal bir çocuğa göre daha geri olduğu görülür. Zaman geçtikçe erken doğan çocuk aradaki farkı kapatmağa başlar (organik bir bozukluğa uğramış çocukların istisna teşkil ettiklerini bildirelim). Araştırıcılar erken doğmuş çocuğun bu farkı nekadar zamanda kapayacağı konusunda çeşitli tahminler öne sürüyorlar; bu tahminler birkaç ay ile birkaç yıl arasında değişmektedir. Erken doğmuş çocuklar zamanla aynı normal çocuklar gibi aralarında gerek zihni ve fiziksel özellikleri, gerekse huy ve kişilik özellikleri yönünden farklar gösterirler.

Bazı araştırıcılar erken doğmuş çocukların, hayatlarının ilk. yılında ve hatta daha sonraları kendilerine özgü bazr huy ve Özellikler gösterdiğini öne sürmüştür. Meselâ, bir araştırmada erken doğmuş çocukların "kişisel — toplumsal" davranış açısından (yani gülme, başkalarını farketme v s. gibi davranışlarda) motor yeteneklere göre daha ileri olduklarr sonucuna varılmıştır (Shirley, 1938). Başka bir araştır

Erken doğmuş bir çocuğa ve genellikle yeıii doğmuş çocuklara gösterilen bakım umut vericidir. Ancak bir bebeğin açık fiziksel çaresizliğinin bizde hemen acıma uyandırması, aynı çocuğun ileri yaşlardaki psikolojik çaresizliğinin pek de belirgin olHayan işaretlerinin karşısındaki vurdumduymazlığımı/, üzüntü vericidir..

mada erkeıı doğmuş çocuğun duygularını kullanmada, kaslarım u~ yumlü bir biçimde kullanmaya göre daha başarılı olduğu bulunmuştur. Manzara, renk, hareketli cisimler ve seslere karşı duyarlık bunlarda, dik oturmak, nesnelerle oynamak gibi motor yeteneklere göre daha çok gelişmiştir (Shirley, 1939).

Kalıtım ve doğum öncesi çevresi etmenlerinden ayrı olarak, erken doğan çocuğun gelişimini etkileyen bazı özel doğum sonu çevre etmenleri de vardır. Normal bir çocuğa göre daha muhtaç bir durumda hayata başladığından ona fazladan bir bakım ve itina gösterilmelidir» Anababaları başlangıçta büyük bir sıkıntı duyabilir ve çocuktaki gelişim belirtilerine daha büyük bir hırsla bakabilirler, onu büyük bir endişe ile korurlar, Shirley'e göre (1938) zamanla, anababa çocuğun gelişmesini hızlandırmak için onu koruma yolundan çıkıp teşvik etmeğe yönelmektedir. Bu şekilde erken doğan çocukların büyük bir kısmı normal çocuklardan daha az "doğal" ve daha problemli olabilmektedir. Erken doğmuş bebeğin yetiştirilmesinde, çocuğu aşırılığa kaçmadan koruma ve "İtmeden" teşvik etmek gibi bütün çocukların anaba- balarmın karşılaştığı bir sorun daha şiddetle kendini hissettirmektedir.

HAYATIN İLK GÜN VE HAFTALARINDA ÖĞRENME

Çocuk doğar doğmaz öğrenime başlaması için ortam hazırdır. Öğrenme işi nezaman başlar? Belki doğumla, belki doğumdan da önce...

Anneler, açıktığı için ağlayan çocuğun kucağa alınır alınmaz ağlamayı kestiğini, dolayısıyla doğumdan sadece bir hafta sonra öğrenme belirtilerinin başladığını bildirmektedirler. Bundan önce ise sadece karınları doyduğu zaman ağlamayı kesmekteydiler. Çocuk kucağa alınmayı adeta beslenmenin bir işareti olarak kabul etmektedir. Eğer çocuk bu şekilde bir işarete tepki gösterebiliyorsa bir şeyler «öğrenmiş» demektir. Ancak bu gibi gözlemlerin gerçekten bir öğrenme olayını işaret edip etmediği belli değildir. Kucağa alınma durumu daha ileri bir çağda daha önceden bir beslenme deneyine bağlanmamış bile olsa çocuğu sükunete eriştirmeye yetebilir. Eğer kucağa alınmakla doyurma arasında geçen zaman normalden uzun ise ve çocuk bu yüzden daha şiddetli ağlıyorsa, öğrenme delili olarak daha inandırıcı bir durum hasıl olur. Birçok araştırmada şartlı tepki kurmanın hayatın hangi çağında mümkün olabileceği sorusunun alındığını görüyoruz. Bu araştırmalarda, tıpkı şartlanmayla ilgili diğer klâsik araştırmalar

da olduğu gibi, sorun, etkin bir uyarandan yararlanarak (buna şartsız uyaran adı verilir), yansız (nötr) ya da etkin olmayan bir uyaran (buna da şartlı uyaran adı veriyoruz) ortaya çıkmaktadır. Bir seri denemeden sonra ikincinin birinciye karşı bir tepki yaratıp yaratmadığı araştırılıyor. Çıngırak sesiyle birlikte elektrik şoku yapıldığında bacağın çekilmesi gibi hoşnutsuzluk belirten tepkileri ölçmek için araştırmalar yapıldığı gibi (VVickens ve Wickens, 1940) düdük sesiyle birlikte çocuğun ağzına bir biberon verilmesiyle emme tepkisi gibi iştah tepkilerini ölçmek için de araştırmalar yapılmıştır. Bir deneyde (Mar- qıis, 1931) doğumdan itibaren 8 bebek biberonla beslenmiş ve her beslenme zamanında bir çıngırak çalınmış, 3-6 gün sonra 8 bebekten 7 si çıngırak çalınır çalınmaz emme ve ağız açma, durgunlaşma ve ağlama gibi beslenmeğe hazırlık hareketleri göstermişlerdir; Üç ile altı gün sonra S bebekten 7 sinde çıngırak çalındığında emme, ağız açma, genel bir hareketlilik ve ağlama tepkileri görülmüştür. Bebeği herhangi bir dürtü karşısında tepkisi kolayca genel leştin leb il ir ve "şartlıyan" bir dürtü olarak beslenmeden yar arlanıl madiği halde bile bu tepkilerden bazıları pekâlâ ortaya çıkabilir.

Yaşlan 44 gün ile 117 gün arasına değişen 16 bebek üzerinde yalan bir başka araştırma (K.antrow, 1937) meseleyi daha açık bir şekilde ortaya koyuyor. Bu araştırmada 5 saniye süre ile bir çıngırak çalınmış, sonra çocukların ağzına biberon verilmiş, biberon verildikten sonra bu defa 15 saniyelik bir süre ile çıngırak gene çalınmıştır. Bıı a~ raştırmanıı sonucuna göre sadece çıngırak sesine gösterilen emme tepkileri 3-9 beslenmede teşekkül etmektedir (Bu zaman süresinde 16-53 defa çıngırak ve biberonları birlikte verilmiştir).

Bebekler açken çıngırak sesine emme şeklinde cevap verdikleri halde, tokken bu cevabı vermemişlerdir. Çıngırakla emme arasında bir bağıntı kurulmuşsa da, bunun ortaya çıkabilmesi için açlık dürtüsüne ihtiyaç vardır. Çocuklar öğrendiklerini yalnız yeri geldiği azman kullanıyorlar. Ayrıca ikinci kısmında, bebekler kısmen doyduktan soma çıngırak durmadan çalınır ve artık gıda verilmezse çıngırağa şartlanmış tepki de ortadan kaybolur . Daha 4 aya basmadan bu bebekler "zeki" bir davranış gösteriyor ve bunu iki türlü ortaya koyuyorlar[1]: (1) önemli işaretlere (beslemenin işareti olarak çıngırak sesine) tepki göstermeyi Öğreniyorlar, (2) yalnız işaretleri (yiyecek getirmeye çıngırak seslerini) kale almamayı öğreniyorlar.[7]

Lipsitt ve arkadaşları (bakınız Lipsitt, 1963) 3 ya da 4 günlük be

\Venger (1936) vc VViskens ve VViskens'e (1940) bakınız

bekler üzerinde, biberonla sesi birleştirmek yoluyla bir şartlandırma deneyi yaptılar, Bu araştırmayı ve daha bir çok araştırmanın sonuçlarını ele alarak yazdığı makalede Lipsitt, eldeki bilgilerin "., insan hayatının ilk bir kaç günü içinde bile klasik iştah şartlandırma olayını kuvvetle belirttiğini" söylemektedir (1964 s. 167).

Gene Lipsitt'in belirttiği gibi (Lipsitt, 1966) yem doğmuş çocuklar belli uyaranların durmadan tekrarlanması karşısında tepki göster- meyip bir çeşit alışkanlık kazanabiliyorlar.

Lipsitt ve yardımcısı Engen, uyaran karşısında belli bir alışkanlığa benzeyen ve tutumun bir çeşit olumsuz uyum ya da "duygusal yorgunluk" (insanın zamanla belli bir kokuyu almamaya başlaması gibi) olup olmadığım ortaya çıkartmak içiı bazı testler yapmışlardır. Bebeklere iki kokunun karışımını koklatmışlar ve birkaç denemeden sonra bu karışıma tepkide bir azalma görülmüştür, Uyaranı hiç ara vermeden uygulamağa devam etmişler, zamanla karışımdaki kokulardan birini çıkartmışlar. Bunun üzerine bebekler, sanki farklı ve yeni bir uyaran karşısında kalmış gibi yeniden tepki göstermişlerdir.

Başka bir deneyde de Lipsitt ve Kaya (1965), öğrenme ve hatırlamamanın ilk şekli gözüyle bakılabilecek bazı tepkileri ortaya çıkartmışlardır. Biri biberon, diğeri bir lastilc boru parçası olan iki uyaran kullanmışlar ve birinci uyaranın, bebeğin ağzına konulması halinde, emme tepkisi yaratmakta ikinciden daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu uyaranların her biri bebeğe üst üste 5 defa uygulanmış ve biberona karşı tepki bir artma eğilimi gösterdiği halde, boruya karşı tepki bir azalma eğilimi göstermiştir. Bir biberon, bir boru olmak üzere iki uyaran 5 er defa uygulandığr zaman alman sonuç ilgi çekici olmuştur. Biberondan boruya geçildiği zaman bir önceki uyarana karşı yüksek tepkinin etkisi devam etmiş, fakat bu tepki zamanla azalmıştır,, Borudan biberon geçildiği zaman ise, başlangıçta düşük olan tepki, deney tekrarlandıkça yükselmeğe başlamıştır, ilk ağızda "boşbuluıaıı" bebekler kısa bir süre içinde hatalarını düzeltmeyi başarıyorlar.

Doğumdan belli bir zaman sonra bebeğin bir şartlı tepki kazanıp kazanamayacağını anlamak yalnız etkin bir şartsız uyaran seçmek bakımından değil, uygun bir şartlı uyaran seçmek bakımından da önemlidir, Birincisi ikincisinden daha kolaydır. Çocuğun ayak tabanına elektrik şoku uygulandığı zaman bundan hoşlaıımayışı ve ayağını çekişi olayında şartsız uyaranın etkin olduğundan tamamen emin olabiliriz. Fakat ışık gibi, çıngırak sesi gibi, bir ikinci uyaran eklendiğin

de çocuğun bir çok denemeden sonra ayağım çekememesL olayında onun "şartlanmadığını" kesinlikle söylemek mümkün değildir. Şartlı uyaran artık onun dikkatini çekmeyebileceği gibi, zamanla ona alıştığı için farketmeyebilecektir. Tıpkı çevresinde oluşan diğer birçok uyaran gibi bunların da farkına varılmayabiliyor.

Burada bir de olgunlaşma konusunu ele almak gerekir., Gün geçtikçe yeni doğmuş sağlıklı bir çocuğun tepki gösterdiği uyaranların sayısı da artmaktadır. Sonuç olarak bebek, zamanla şartlı bir uyarana, bu uyaran şarstz bir uyarandan sonra uygulanmasa bile tepki gösterebiliyor.

Bebeklikteki öğrenme konusuna bir başka yaklaşım, bebeklerin hayatlarının ilk 10 günü içinde bir beslenme programına uyup uya- madıklanm (öğrenip, öğrenmedikleri) inceleyen bir araştırmada buluyoruz (Marquis, 1941). Doğumlarından 8 günlük oluncaya kadar önce her 3 saatte bir, dokuzuncu günden sonra her 4 saatte bir doyurulan 16 bebeğin genel vücut hareketi tesbit ediliyor. Aynı şekilde başka bir gurup yeni doğmuş bebek her 4 saatte bir, üçüncü bir gurup ise kendi isteklerine göre yani kaımları acıktıkça doyuruluyor,. Vücut hareketi bebeklerin yatakları altına yerleştirilen bir cihazla mekanik olarak kayıd edilmektedir.

Kayıtlar, gerek 3 saat gurubunda, gerekse 4 saat gurubunda 8 gün boyunca, beslenme sonunda harekette bir düşme olduğunu göstermektedir, bebekler yavaş yavaş sakinleşiyorlar. Üç saatin sonunda 3 saat gurubu ıisbeten sakin, 4 saat gurubu bebekleri ise 3 ve 4 saat arasında gittikçe arlan bir hareketlilik gösteriyorlar, 3 saat gurubu bebekler 4 saatte bir beslenme programına tabi tutulursa, 3 ncü saatin sonunda bu bebeklerin vücut hareketi birdenbire artmakta ve dördüncü saatin sonuna kadar bu artış önceden hiç görülmeyen bir seviyeye ulaşmaktadır, Bu seviye başından beri 4 saatlik bir programla beslenmiş çocukların hareket seviyesini hayli aşmaktadır. Bu yüksek hareket seviyesi sık sık ağlamakla beraberdir, Bu hareket artışı bebek beslendikten sonra da devam eder. Bu 3 saatte bir beslenen bebeklerin 4 saatte bir beslenmeye başlanınca, ilk 3 saatten sonraki bir saatte, hareketleri öyle artmış bebekler öyle yorulmuştur ki beslenir beslenmez ya da beslenmeden önce yorgunluktan uyuya kalacakları umulur. Bu böyle ol- maz, Dördüncü saatteki hareket ar tışını gene normalden daha hareketli bir devre takip etmektedir. Üç saatlik bekleme sonu bu hareketlilik aniden gene yükselmektedir.

Bu gözlemler, 3 saatlik, beslenme programına tabi bebeklerin, 3

ncü saatin sonunda yiyecek beklemeyi "öğrendiklerini" göstermektedir.

Gene aynı araştırmada 4 saatlik programa tabi bebeklerin 4 saat beklemeyi "öğrendikleri" açıkça görülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi 3 saatle 4 saat arasında bir hareket artışı görülüyor ve gün geçtikçe bu hareket ar tmaktan fazla azalma eğiliminde oluyor. Beslenmeler arasında kendi isteklerinden daha uzun bir süre beklemeğe alışı-yorlar. Kendi istekleri 4 saatten çok 3 saate yakın olmaktadır. Bunu da istedikler i zaman beslenen bebeklerin ortalama beslenme zamanının 3 saat civarında olmasından çıkarıyoruz.

Yukarda gördüğümüz gibi, yeni doğmuş bebekler üzerinde yapılan araştırmaların bulguları, bebeklerin davranışlarım değiştirmekte büyük bir esnekliğe sahip olduklarım ve çevrenin istek ve sağlıyabil- dikleıine büyük Ölçüde boyun eğdiklerini göstermektedir.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

K.C. Pratt'ın "The Necnate" adlı yazısı (1954), 1950'lerde, yeni doğan çocuklar konusunda yapılmış olan araştırmaların hemen tamamını gözden geçirmektedir. Daha sonra yapılan araştırmaların hemen tamamım gözden geçirmektedir. Daha sonra yapılan araştırmaların çoğunu tüm olarak ele alıp tartışma konusu yapan bir yazı yada kitap henüz yayınlanmış değildir.

İKİNCİ BÖLÜM

Temellerin Atılışı

6 - BEBEKLİK

Bir bebeğin gelişimini gören her kişi gördüğünü kendine göre değerlendirir ve bundan gene kendine göre etkilenir. Her' bebek bir gösteri, bir seyirlik oyundur adeta. Ancak her bebekte ortak bazı yönler de vardır ve bunlar özellikle insanı etkileyici niteliktedir.

Bunlardan biri bebeğin ayrı bir kişilik olarak hızla ortaya çıkmasıdır. İki bebek, hatta "özdeş" ikizler bile, tıpatıp aynı değildir. Buna bağlı olarak çocuğun çevresine ve özellikle çevresindeki insanlara karşı gösterdiği tepkinin de hızlı bir gelişim içinde olduğunu belirtmeliyiz, Henüz bir kaç haftalık bir bebek bile insani değerler bakımından oldukça zengindir,,

İnsanlara ve eşyaya karşı tepkisinde vücudunun ulaşamadığı u- zaklıklara gözleriyle ulaşmağa çalışır,, Bebekliğin ilk devrelerinde süratle iş görmeğe başlamış kas sistemleri arasında gözlerin kullanılmasıyla ilgili olanların özel bir yeri. vardır

Yirmibeş bebeğin gelişimi üzerinde yaptığı bir araştırmada Shir- ley (193.3 a) bebeklerin % 50 veya daha fazlasında hayatlarının ilk haftalarında aşağıdaki bulguları

tesbit etmiştir: 5 günlükken bir ışığı gözle takip etme, 3 haftalıkken bir nesneye bir veya iki defa bakma. 5 haftalıkken yatay bir şekilde hareket eden bir nesneyi gözle takip etme,

Gesell ve Tlg (1943) 16 haftalık bir bebekten söz ederken onun "küçük bir nesneyi parmaklarıyla yakalamadan önce gözleriyle yaka İ adığmı" be 11 rt iy o rl a r.

Görme yeteneğinin hızlı gelişimi konusunu tartışırken, Shirley i ki yaşındaki bir çocuğun çıplak gözle, bir yetişkinin görebildiği her şeyi görebileceğini yazmaktadır. Elbet teki çocuk nesneleri, değişik bir açıdan görecek ve gördüklerine bir yetişkinin verdiği anlamların tümünü verem iyecekt ıı\

Bir bebeğin duyusal yetenekleri hareki yeteneklerini bazı açılardan aşmaktaysa da, bu iki yetenek, hayatın ilk başlarında tam bir işbirliği

içinde çalışırlar; Bu işbirliğinin önemli örneklerinden biri dile durmanın başarı İmasrdır.. Doğumdan bir süre sonra bile bebek daha cenin- liğiıdeki duruşu devam ettirir. Ayağa kaldırıldığı zaman, vücuduna oranla büyük olan başr destekleıımiyecek olursa sarkacaktır, 3 haftalık olduğu zaman yüzükoyun yatırılacak olursa, başını kaldırabilir ve çenesini bir destek olar ak kullanabilir. Haftalar ilerledikçe, daha ileri vücut duruşları geliştirir, Bunlar araşma, başmt dimdik tutmak dengelemek ve çevirmek, önce destekle sonra da desteksiz oturmak gibi yetenekler vardır. Vücut denetiminin bu şekilde gelişimi; hareki işbirliğinin devamlı artışıyla birleştiği zaman çocuğun psikolojik alanım hayli genişlettiği görülür. Kendisini çevreleyen sahneyi taramağa başlar. Çeşitli duyularım birleştirebilir, meselâ gözlerini ve kafasını bir ses kaynağına doğru çevirebilir yada gördüğü bir nesneyi ağzına götürebilir, Duyusal ve haıekt yeteneklerinin, özellikle kol ve ellerinin bir uyum içinde kullanılmasıyla çocuk içinde yaşadığı dünyayı keşfetmekte başarıyla ilerler.

İLK TOPLUMSAL TEPKİLER

Çevrelerinin farkına varabildikleri andan itibaren bebeklerin diğer insanlara özellikle dikkat etmeleri mümkündür. Psikolojinin ilk dönemlerinde bu olay toplumsal bir iç güdünün belirtisi olarak yorumlanmıştır. Bunun, diğer insanların hareketleri, sesleri, temasları, yön vermeleri ile zorlayıp teşvik ettikleri bir öğrenme tepkisi olarak yorum- hyanlar da olmuştur. Çocuğun çevresindeki insanlar ona, çevresindeki nesnelerle kıyaslatımıyacak bir ölçüde, çeşitli ve doyurucu bir öğretici uyarını kaynağı olmaktadır.

Sebep ne olursa olsun çocuk hayatımıı daha başlarında yalnız diğer insanlara sakladığı belli bir tepkiyle denmiştir. Gülme, gülmenin fiziksel yönü toplumsal yönden önce gelişmektedir. Daha hayatın ilk aylarında bebeklerin gülmeyi gerektiren bir dış dürtü olmaksızın da bu davranışı gösterdiklerine tanık oluruz. Karnı doyurulduğu, gözleri kapandığr ve uyumak üzere olduğu zamanlarda böyle gülümsemelerin görünmemesi mümkündür (Freedmaıı, 1965). 2 nci ayda gülme, daha çok, bir dış uyarana bağlı olarak ortaya çıkar. Bu uyaranın göze hitap eden bir uyaran (annesinin yüzünü görmek gibi) olması gerekmez. Dokunmayla, insan sesinin veya başka bir sesin duyulmasıyla da gülme ortaya çıkabilir. Kör bebekler okşandıklarında ya da tatlı bir sesle kendilerine birşeyler söylendiğinde gülümsemektedirler. Freed- maıı'a göre bir çocuğun ilk toplumsal gülüşünün ortaya çıkmasından önce birkaç günlük bir sabit bakış dönemi vardır, Bebek annesinin yü-

züıe hiç gülümsemeden dikkatle bakmaktadır. Bir insana karşı tepki olarak gülme bir defa yerleştiği 2aman aıtık belirgin bir toplumsal tepki olmağa başlamıştır

Bir görüşe göre gülmeyi sağlayan kas hareketleri başlangıçta bir şaşkınlığın tepkisi olarak, korunmakta olmanın ilkel bir tepkisi olarak ortaya çıkarlar. Dudakların ve dişlerin ayrılması zaten meme emmenin gerektiği hareketlerdir. Fakat küçüğün gülüşü bir güçlüğe ya da yemeğe hazırlık olarak, yorumlanırsa bu eksik bir yorum olur. Gülme aşamasına erişmiş bebekler besinden korkmadıkları ya da beslenme arzusu duymadıkları zamanlarda da gülebiliyorlar. Bir insan yüzü görünce gülümserler de görünürlerde bir insan yiizü olmaksızın kendilerine bir biberon gösterildiği zaman gülümsemezler. En az dikkat ettikleri kimselerle karşılaştıkları zaman bile gülebiliyorlar, Ayrıca, başka insanlara tepki olarak gülmenin yamsıa bazı bebeklerin, bilinci yıl içinde kendi eylemleri karşısında da sık sık güldükleri görülüyor,

İLK DOSTLUKLAR

Bir bebek konuşabilseydi, Ben "hayata dostça başlarını" derdi. Yetişkinlere karşı tepkilerinde bebeklerin "olumlu" davranışları "o- Iumsuz" dan daha çok gösterdiklerini, ilk çalışmalarında Bühler (1930) bulmuş daha sonra bir çalışmasıyla Rheingold (1956) bunu doğrulamıştır. Aynı nokta, daha şonra, bıı yuvada yaşıyan 6 aylık 16 bebekle her hafta bir defa olmak üzere S hafta üstiiste verilen bir seri testle yapılan araştırma ile pekiştirilmiştir "Olumsuz" cevaplar olarak yazılanlar -kaş çatma, ya da üzgün bir bakış, vızırdanma, ağlama, başını öbür tarafa çevirme, yetişkinden dönerek ya da emekleyerek uzaklaşmaktır. "Olumlu" cevaplar gülümseme, gülme ve yetişkine dönüp atılmaktır, Toplam olarak 527 toplumsal ilişki- cevabında bebekler yalnızca 65 defa olumsuz davranmışlardır. Hatta bu tepkilerden bazıları da tartışma götürür, çünkü bir çok defa deneyi yapandan uzaklaşarak olumsuz bir cevap veren bir bebek hemen ardından tebessüm edip gülerek ona atılabilir.

ALGISAL. TOPLUMSAL VE DUYGUSAL GELİŞİMİN ÖRÜLMESİ

İlk toplumsal tepkilerinde bebekler ayırım yapamama eğilimüı- dedirler, İlkin, kişilere gülümsemeyle cevap verdikleri devrede, herkese tebessüm ederler. Altı aylık kadar olunca (bazan daha geç, bazan da daha erken) daha seçici olmaya başlarlar. Bu devreyi takiben bir

çok çocukta ııç boyutlu ilginç bir davranış değişikliği ortaya çıkar: (I) yabancı ve tanıdık kişiler arasında ayırım; (2) yabancılardan korkmanın ilk belirtileri ve (3) bir ya da birçok kişiye karşı seçici bir duygusal bağlanmanın başlaması.

Yabancı ve tanıdık kişiler arasında ayırım yapma yeteneği çocuğun algısal gelişiminde bir dönüm noktası sayılır; Bu yetenek öğrenme ve olgunlaşma etmenlerinin ikisinin birden etkisiyle ortaya çıkar. Olgunlaşma bazan pek ani olarak belirir. İlk defa gördüğü herkese gülümseyerek cevap veren bir çocuk hemen hemen bir gün içinde önceden hiç bir olay geçmeden, aile üyelerinden olmayan birinin kendine yak- laşmasryla korku tepkisi gösterir. Öğrenmenin rolü de açıkça önemlidir, çünkü ancak geçmiş deneyler yoluyla çocuk yabancı ve aileden olan birini birbirinden ayırabilir,

Bütün normal çocuklar, er veya geç yabancı ve aileden olaıı kişiler arasında ayırım yapma yeteneği gösterirlerse de bu yeteneği ortaya koyma biçimleri çok farklıdır, Bazr küçükler bir "yabancının" yaklaş- masmda açıkça korku belirtileri gösterirler (bu yabancı eve bir çok defa gelmiş olan bir misafir olabilir). Diğerleri biraz çekimser ve ihtiyatlı olup er veya geç yabancıları benimserler. Endişeli ve çocuğun üstüne çok düşüp onu eve bağlıyan bir annenin çocuğu gelişiminin belli bir döneminde bir yabancıya sokulmakta diğer insanlarla paylaşılan yani dost ellere emanet edilebilen çocuktan daha korkak olacaktır. Fakat bazı küçükler, bildik ve yabancıları ayırma yeteneklerinin gelişiminden daha önce devrede geçirmiş oldukları deneyleri kale almadan korku ya da sıcakkanlılıkla diğerlerinden daha yatkındırlar. (Freed- man, 1965 de bu alandaki farklılıkların kalıtımsal etmenlere bağlı olabileceğini ileri sürmüştür),

Tamdık ve yabancı kişiler arasında ayırım yapma yeteneği ve geçici ya da uzun süre devam eden yabancı korkusu gelişimi boyunca, başka bir gelişme daha olur — bu belirli kişilere karşı seçici bir öncelik ver me ya da duygusal bağlılıktır. Bu konu, çocuğun hayatının erken döneminde "sevdiği ilk insanın" öıiemİ yüzünden tartışmalara sebep olmuştur. İlerdeki bölümler de bunu bizde tartışacağız,

BEBEKLİKTE KİŞİLİK

Çocukların hemen doğumdan sonra göstermiş oldukları kişilik belirtileri, bebeklik dönemine girdiklerinde daha açrk bir hal alır, Çocuklar günden güne artan çeşitli işlere ve toplumsal ilişkilere girişme

yeteneğini kazandıkça avına nitelikler ini ortaya koyma yollan da çeşitli biçimler alır,

Diinya kurulduğundan beri anababa çocuklarında hep farklı nitelikler görmüşlerdir., Bcrziivin (1959) bir araştırmasında belirttiği gibi, anababa yerini tutan kişiler sözünden bebekleri, bir aile evlât edi- ninceve kadar evinde barındıran kişileri kastediyoruz.. Anneler baktıklar i bu çocuklarda yalnız onlara özgü nitelikler görmekte kalmıyor, fakat, kendi kişisel eğilimlerine rağmen farklı bebeklere farklı muamele edilmesi gerektiğini, de anlıyorlar. Bir çocuğa gayet uygun gelen bir yöntem başka bir çocuğa hiç t e faydalı olmuyor

Çocukların ayırıcı kişisel özelliklere sahip olmaları gerçeği çocuk psikolojisinde söz sahibi olmuş kişiler tarafından belgelenmiştir, Özellikle, çevre veya laboratuvardaki nesnel şartların "kontrol[1]' edil- seler bile "aynı" olmadıkları olgusundan hareket edenler bu görüşü Öne sürüyorlar. Çocuk davranışım inceleyen bir araştırıcı, çocuğun kendisine neler öğretebileceğini araştırmakta, nekadar ileıi giderse çocuğun bir kişi olarak üstün niteliklerini kavramakta da okadar başarı sağlar {Burada çocuk öğretmen, araştırıcı öğrenci durumundadır).

Çocuk gelişimi konusunu inceliyenlerin çoğu daha 1920 ve 19.30 yıllarında, çocukların laboratuvar hayvanları olarak değil, çocuklar olarak incelenmesi konusunda güçlü bir eğilim görüldüğü günlerde, bu olgunun farkına varmışlardı, Gesell (1928), Bühler (193.3), Shirley (1933) ve daha bir çok araştırıcı bu görüşü savunuyor ve çocuk gelişiminin tamamen onu yetiştiren kişiler tarafından belirlendiğini öne süren davranışçı (Behaviorist) .John V. Watson (1928) un görüşlerine karşı çıkıyorlardı, Watson ise görüşlerini ispat etmekten dikkatle kaçınıyor ve sağlam doğmuş bir çocuğu alıp ona istediği biçimi verebileceğini iddia ediyordu,

Thomas, Chess ve yardımcılarının yaptıkları yeni araştırmalarda (Thomas ve ark, 1963; Chess ve ark, 1965) bebeklerin kendilerine özgü bir takım niteliklere sahip oldukları gerçeği bir daha dile getirilmiş oldu. Gözleme ve annelerin anlattığı açık bazı davranışlara dayanarak bebeklerin «ilk tepki örnekleri» ni 9 bölüğe ayıran bu araştırıcılar, bir uca son derece aktif ve diğer uca pasif bebekleri koyacak şekilde bir cetvel geliştirmişlerdir,

1966 yılma kadar geçen 10 yıllık bir devre içinde 136 çocuk, yani toplamın % 96 sı gözlem konusu yapılmıştır Gözlemler bebekliğin

ilk çağlarında başlamış ve düzenli aralıklarla tekrarlanmıştır. Her çocuğun davranışı hakkındaki ilk bilgiler annelerle yapılan görüşmelerden elde edilmiş ve bu bilgilerden yalnız nesnel terimlerle ifade edilebilen tepkilere güveiilmiştir. Araştırma gurubundan iki elemanın rast- gele seçilmiş bir çocuk örneklemesinden elde ettikleri bilgilerle annelerin verdiği bilgiler karşılaştırılmışım Gözlemler çocukların evlerinde yapılmıştır.

İlk tepki örneklerinin 9 bölüğü Chess tarafından tesbit edilmiş olup, küçükler üzerinde yapılan araştırmalarda uygulanan çeşitli sınıflandırmalardan yalmz biridir . Bu bölükler temel bazı eğilimleri göstermektedir ve bunlardan çoğu bir yetişkini değerlendirmekte davranış örneklerinden farklı olarak tesbit edilmiştir. Meselâ, büyüklerde «bağımlılık» konusu başka bir tepki testi ile ortaya çıkarılabilir, sözü geçen tepki gurupları şunlardır :

3— **— Aktivite düzeyi: Belli bir çocuğun fonksiyonlarnıdaki hare- ki unsur ve gündüzün hareketli ve hareketsiz dönemlere bölümü; yıkanma, yemek yeme, oynama, giyinme, tutma, yakalama, emekleme ve yürüme sırasında gösterilen canlılık,**

4— **— Ritmik düzey: Uyııma-uyanma, acıkma, iştah ve boşaltımda görülen ritim ve önceden bilinme ile ritim eksikliği ve önceden bilmememe durumu;**

5— **— Yaklaşma ya da uzaklaşma: Yeni bir yiyecek, yeni bir oyuncak, yeni bir İnsaıı, yeni alışkanlıklar gibi yeni hir uyaran karşısındaki tepkinin (yaklaşma, kabul etme ya da uzaklaşma gibi) durumu;**

6— **__ Uyumluluk: Yeni ya da değişik durumlarda tepkinin kolayca mı yoksa güçlükle mi değiştiği ve yeni şartlara uyduğu;**

7— **— Tepki yoğunluğu: Niteliğine Ve yönüne bakılmaksızın gösterilen tepkinin enerji düzeyi;**

8— **— Tepki eşiği: Tepkinin alacağı özel biçime ve etkilenen duyunun değişkenliğine bakılmaksızın belli bit tepkiye yol açabilmek için ne şiddette bir uyarımın gerektiği' duyusal uyaranlara, çevresel nesnelere ve toplumsal ilişkilere karşı gösterilen tepki.**

9— **— Huy niteliği: Nazik neş'eli ve dostça bir davranış mı? Yoksa sert, ağlamaklı ve düşmanca bir davranış mı? gösterdiği.**

10— **— Yön değiştirme: Devam eden bir davranışın yönünü değiştirmek ya da niteliğini bozmak için dış çevre uyarananm etkinliği ne olmalıdır?**

9 — Dikkat süresi ve israı: Bu iki. bölük arasında ilişki vardır' Dikkat süresi belli bir eylemin çocuk tarafından yapıldığı zamanın uzunluğudur, İsrar ise bu eylemin sürdürülmesi karşısındaki engellere rağmen eylemin devamını ifade eder..

Chess Thomas araştırmasında konu olan bebekler, önce bir aylıktan dört aylığa kadar bir yaş gurubu olarak yukardaki bölüklerde teste tabi tutulurlar (bu yüzden de, neyazık ki, elimizde bebeklerin ilk günlerine ait bilgi yoktur),, İlk iki y11 içinde belli aralıklarla verilen testlerin sonuçlarına bakıldığında bebeklerin davranışları açısından biiyiik bir tutarlılık gösterdikleri anlaşılmıştır. Çeşitli test sonuçları arasındaki. tutarlılık, mükemmel olmaktan az olmakla bitlikte, yalnız şansla açıklanabilirle niteliğinden de oldukça değişiktir. !

Söylediğimiz gibi, her çocuğun kişisel eğilimi yönünden yapılan bu gözlemler ilk görüşlere uymaktadır. Gelişim konusunda yaptıkları biyografi araştırmalarında Gesell ve ark (1939), biyografi yazarını etkileyebilecek çeşitli eğilim ve duygulara dikkati çekmişlerdir, A- raştırıcı, çocuk hakkında belli bir izlenim sahibi olduktan sonra, çocuğun davranışlarını artık hep bu izlenime uydurmağa çalıştığı takdirde böyle bir etkilenme söz konusudur Gesell ve arkadaşları, çocukları 1 ve 5 yaşma filme almışlar, sonra bu filmleri, çocukları tanımayan gözlemcilere göstererek, bağımlılık, toplumsal tepki, harcadıkla enerji v.b. gibi onbeş özelliğe göre sıralandırmalarını istemişler, Bıı yaş içiıı yapılan sıralandırmayla beş yaş için yapılan sıralama arasındaki tutarlılık, şansa bağlı olmaktan çok uzaktadır.," GeselFe göre, bu sonuçlar "ilk yılda davranış Özelliklerinin adamakıllı belirdiğini" göstermektedir. Shiriey (1933 c) de. ilk iki yaş içindeki 25 çocuk üstünde yaptığı bir araştırmada, kişiliğin, daha hayatın başında sağlam bir biçimde yerleştiğini göstermektedir. Daha sonra yaptığı bir araştırmada Shiriey (1941) iki oğlanın ilk altı aylık gelişimini, izlemiştir. (Bu çocukların anneleri tamamen farklı terbiye yöntemleri uygulanmaktadır). Her iki araştırmada elde ettiği sonuçları birleştiren Shiriey, "her çocukta, başkalarının kuklası olmayı engelleyen sağlam bir çekirdek bulunduğunu" öne sürmektedir. Biihler de (1933), bebeklerin, çevresel etmenlerle açıklaıamayacak farklılıklar gösterdiğini ve hiç de parlak bir çevreden gelmedikleri halde umulmayan bir gelişme gösteren çocuklar olduğu gibi, "annelerinin üstlerine titremesine rağmen" gelişim yolunda bocalayan çocukların da var olduğunu belirtiyor.

11— Bu araştırmanın daha sonraki aşamalarında elde edilen bulgular kitabımızın ileri ki bölümlerinde ele alınacaktır

12— 2 yaşındaki 5 çocuk üzerinde de 15 konuda 75 sıralama yapılmış, 75 sıralamadan 48'i tamamen tutarlı, 21 sıralama yalnız \ yer değişikliği, 5 sıralamada 2 yer değişikliği ve

sıralamada 3 yer değişikliği görülmüş

Demek ki, araştırıcılar, çocuklarda daha doğumdan başlayarak geniş birtakım kişilik [arkları görüldüğü konusunda birleşiyorlar. Buna karşılık, bu farkların, kişilik gelişiminin "doğurucu tabakası" adını verebileceğimiz kadar da temel ve değişmez oldukları konusunda ise aynı ölçüde bir görüş birliği yoktur

Belli bir özelliğin, çocuk kişiliğinin temel belirtisi olarak ııitele- nebilmesi için bazı şartlara uyması gerekmektedir. Birincisi, hemen doğum sonrasında olmasa bile oldukça erken ortaya çıkması, çocuğun bu belli özelliği kazanabileceği olgunluğa erişmesi çağında bu özelliği göstermesi şartıdır. (Başkalarıyla ilişkiler kurabilmenin, yabancılar karşısında utangaçlık duymanın belli çağları vardır) İkincisi, bir çocuğu diğerinden ayıran özelliğin, çevrede varolan belli bir etkenle açık- lanamayacak bir biçimde ortaya çıkması şartıdır. (Çevre deyince, do- ğum-öncesi çevresini de kastediyoruz) Üçüncüsü, bu özelliğin, değişik durumlarda ortaya çıkabilmesi, yalnız özel durumlarda gösterilen özel bir tepki niteliğini taşımaması şartıdır. Dördüncü şart ise, bu özelliğin, çocuğun bebeklik dönemindeki eylem çeşitleri arttıkça sabit kalmasıdır. Beşinci ve sonuncu şart, özelliğin, gelecekteki kişilik gelişiminde görülecek çizgiyi bugünden kestirmemize imkân verecek nitelikte olmasıdır.

Önceden kestirme konusunda dikkatli olmak gerekir. Çünkü çocuk büyüdükçe, davranış eğilimlerinin ortaya çıkış biçimleri de değişmektedir. Küçüklüğünde korkak ve kolaylıkla ağlayan bir çocuğu ele alalım. Bu çocuk, İlerde gözyaşlarını tutan, korkusunu gizlemesini bilen bir çocuk haline gelebilir, Gelişim çizgisi onu böyle bir yere getirebilir Küçükken, öfkesi burnunda ve saldırgan olaıı bir çocuk büyüdükçe, öfke ve saldırganlığım belli etmemeyi başarabilir. Bu konuda kızlarla oğlanlar arasında da fark vardır. Büyükçe bir kız çocuğu, büyükçe bir oğlan çocuğundan daha serbest biçimde, daha rahat ağla- yabildiği halde, saldırganlığını açıkça ortaya koymakta daha sınırlı bir tutum içindedir. İşte bu çeşit etkiler nedeniyle, belli bir özelliğin zaman içindeki tutarlılığı, yalnız dış görünüşlere bakılarak değerlendirilemez. Bu yüzden de, "Açık davranışları farklı olan, fakat sözgelimi 10, 16 ve 22 yaşları için **aynı psikolojik değeri taşıyan** özellikler nelerdir?" sorusunu sormak gerekmektedir.

ÖĞRENİLEN VE ÖĞRENİLMEYEN DAVRANIŞ BİÇİMLERİ

Öğrenme, geçmiş bir deneyin sonucu olarak ortaya çrkan kaza nılmış ya da değişikliğe uğramış bir davranış biçimidir. Çocuk hayatı-

nm başlarında öğrenilmiş ya da kazanılmış olan davranışı, yerli ya da doğuştan gelen davranıştan ayırmak zordur. Olgunlaşma sürecine bağlı, kendiliğinden ortaya çıkan davranışla, çocuğun özei çevresel u- yaranlarla yürüttüğü deney sonucu kazandığı davranışı ayırmak da zordur. Belli bir davranış kümesi içinde, öncel bir öğrenme olanağım gerektirmeyen ya da asgari ölçüde öğrenme olanağıyla kazanılabilen tepkileri bir uca, öncel bir öğrenme olmaksızın yerleşeniiyecek tepkileri öteki uca yerleştirmek suretiyle bir sıralama yapmamız mümkündür, Ancak, kitabımızın bundan önceki bölümünde de gösterdiğimiz gibi. çocuk, daha doğumundan başlayarak ve asgari bir ön deneylerle, belli görme uyaranları karşısında seçici bir tepki gösteriyor,, Oysa çocuğun belli bir dili konuşahilmesi ancak öğrenmeyle mümkün olur. Bununla birlikte, hayatın başlarında çocuk, konuşmaya benzeyen çeşitli sesler çıkarmaktadır, Açık bir "öğrenme" olanağına dayanmayan ağlamayı, kumru sesi çıkarmayı kapsayan seslerdir bunlar. Lenneberg ve arkadaşlarının (1965). doğuştan sağır ve dilsiz anababalarm bebekleriyle (bebeklerden biri de doğuştan sağır ve dilsizdir) normal anababalarm bebekleri arasında, çıkarılan sesleri kıyaslayarak yaptıkları bir araştırmada öğrenilmeyen bazı seslerin de çıkartabildiği anlaşılmıştır.

Duygusal taşkınlık içinde bulunan olgun bir kişinin gösterdiği açık bazı tepkileri taklit eden çocuk, gözlem yapıyor ve gözlem yoluyla öğreniyor. Fakat böyle açık bazı tepkiler asgari bir öncel öğrenmey- elde edilebiliyor. Meselâ, kör-dilsiz-sağır bir çocukla, gören-duyaıı normal bir çocuk arasında, duygusal taşkınlık sırasındaki yüz ifadeleri, bakımından büyük benzerlikler vardır (Goodenough, 1932), Yeni doğmuşun ya da bebeğin gösterdiği davranışların büyük bir kısmı, labora- tuvarda, üç nesne arasından da orta büyüklükte olanı seçtiği zaman bir küçük ödiil kazanan deney konusu *çocuğun* bilgi edinmesi biçiminde "Öğrenilmiş" değildir,

ÖĞRENME ÇEŞİTLERİ

Çocukların öğrenmesi hakkında yapılan deneysel çalışmalarda çeşitli araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bir tanesi klâsik şartlı refleks ya da şartlandırılmış cevap yöntemi olup daha Önceki bir bölümde tartışılmıştır (sayfa 76-79). Bir başka deneysel öğrenme bazı yazarların "yaparak" öğrenme dediği durumu araştırır. Şartlı cevap duru- munda olduğu gibi olay bunda da bir çağrışım sürecine dayanmaktadır. Fakat yaparak öğrenme baskı uyaranı veya kendiliğinden etkili bir

uyaran (hafif elektrik şoku gibi) ve yansız (nötr) bir uyaran (zil sesi gibi) arasındaki çağrışıma bağlı değil, daha çok tesadüfe veya yaratılmış bir tesadüfe bağlıdır . Yaparak öğrenmeye bir ör nek olarak zamanı gelip de acıkmış bir çocuğa gösterebiliriz. Eğeı daha önce yiyecek çocuğa hep sağ taraftan verilmiş, başını sağ tar afa çevirince çocuk bir süt şişesi ile karşılaşmış sola döndürdüğünde ise yanağına bir iğne batırılmışsa, bunları olumlu ve olumsuz «zorlayıcılar» olarak adlandırabiliriz.

Deneysel araştırmalarda, böyle olumlu ve olumsuz zorlamalarla yürüyen öğrenme mekanizmasını incelemek içiıı değişik yöntemler kullanılmıştır. Meselâ, çocuğun önüne her biri ayrı bir elektrik akımı devresini işleten birçok küçük şalter konulmuştur. Çocuk şalterlerden birini ittiği zaman yeşil ışık yanmakta, bir başka şalteri çektiği zaman ise, hem kırmızı ışık yanmakta hem de bir armağan kazanmaktadır. Deney daha karmaşık bir düzenle geliştirilmekte ve bu defa çocuğun bir armağan kazanması için çeşitli şalterleri belli bir dizi ile itmesi gerekmektedir. Deney şartlarını çoğaltmak ve meselâ kazanılan armağanları geciktirmek, eğlenceli sonuçlar ortaya çıkarmak ve benzeri yollarla sonuçlan çoğaltmak mümkündür.

Bütün bu deneysel araştırmalara rağmen, bugüne kadar küçük çocuklarda neyin nasıl öğrenildiği tam anlamıyla ortaya koymak mümkün olmamıştır. Öğrenme konusunda yapılacak iyi bir araştırma, çocukların, hemen tamamının «denetlenen" şartlarda yaptıklarını kaydetmekle yetinmeyen bir araştırmadır. Zaten deneyin kontrolü deneyi yapanın ön fikirleri etkisinde kalabiliyor. Meselâ, deneycinin zorlayıcı armağan gözüyle baktığı şey, araştırma konusu çocukların hepsinin gözünde aynı olmayabilir. Oysa deneyci bu armağanın her çocuk için aynı anlamı taşıdığı Ön fikrinden hareket etmiştir. Bazı çocuklara çok ilgi çekici gelen bir armağan diğerlerinin gözünde pekâla bir hiç olabilir. Ayrıca belli bir Öğrenme görevi, bir çocuğun bütün dikkat ve ilgisini çeken bir olay olabilir ; fakat bir başka çocuk bu görevi istemeye istemeye, sırf bir göıev olduğu için yapacaktır. Öğrenmeyi değerlendirirken olgunluğun öğrenmedeki rolünü de dikkate almak gerekir,

Deneyden farklı olarak günlük hayatta çocuğun öğrendiklerinin büyük çoğunluğu kendi keşifleri sayesinde gerçekleşiyor. Çocuğun "laboratuvan" elinin erdiği ve duyularının ulaşabildiği tüm dünyayı kapsayacak kadar geniştin Bu laboratuvardaki herşey, şu ya da bu biçimde, öğrenme ile sonuçlanan bir ortam sağlar: Biçimleri, dokuları, hacimleri, renkleri değişik nesneler; ele gelip de birleştirilebilen, par-

çalanabilen. ayrılabilen, yığın haline getirilebilen herşey; her ses, tad, koku, hafif, ağır; yumuşak, sert, sıvı katı. soğuk, sıcak, keskin, kör, ışığı geçiren, geçirmeyen herşey; çocuğun kendi hareketleri sonucu zevk ya da ceza veren herkes ve herşey; çocuğun taklit edebileceği bir Örnek teşkil eden herşey.

Küçük öğrencinin karşılaştığı önemli görevlerden biri de karşılaştığı eşya vc olayları belli bir düzene koyma gereğidir. Meselâ, tasvip ya da azarla sonuçlanacağım belli belirsiz kavradığı bir olayı yapması; sandalyesinin kenarından birşeyi fazla ittiği zaman düştüğünü görmesi; yuvarlak cisimlerin tekerlendiğini, köşeli, cisimlerin tekerlenmediğini fark etmesi; ilk bakışta yenebilecek gibi görünen sabunun hiç de hoş bir tadı olmadığım anlaması halinde çocuk bir düzeni kurmayı başarmış demektir;

SEÇİCİ DİKKAT VE ALIŞKANLIK YOLUYLA ÖĞRENME

Bir çocuk, yalnızca aktif dikkat, yeni ve tanınmayanı keşfetmek yoluyla değil gittikçe artan sayıda farketmediği olayların birikmesi yoluyla da öğrenir, Sayısız görüntü, ses ve diğer nesneler ilkin onun dikkatini çekmekte, sonra "bir kenarda birikmektedir"ler, Belli bir devrede, bir pancurun kapanmasını, ya da bir saatin çalmasını veya frijderin çalışmaya başlamasını durup bakıp dinliyecek, daha sonra, zamanla bu olayların nadiren farkına varacak ya da hiç farketmiyecektir.

Çocuğun günlük yaşantısında, yetişkinde olduğu gibi, pek çok sayıda "seçici dikkatsizlik" denilebilecek durum vardır. Günlük yaşantının akışı içindeki bu yaygın seçici dikkatsizlik hali kişinin gece dikkat ettiği bir durumla aniden değişir. Gün boyunca, ısı değişiklik leri, tahta eşyada, merdivenlerde ve radyatörlerde dikkati çekmeyen çatırtı sesleri meydana getirebilir. Aynı sesler gecenin durgunluğunda yabancı ve acayip gelebilirler; Hatta, uyku sersemi bir yetişkin birinin merdivenlerden çıktığı izlenimini alabilir, sıcaklık iyice artınca merdi- venlerdeki çatırtı sesleri de artar,[3]

SEÇİCİ DİKKAT

Çocuk, belli bir olaya {bu kendi eylemi, de olabilir) ya da nesne

Sır dolu vc tekin olmayan şeyle]den doğan ve akla uygun olmayan korkuların, giinün hengamesi ve gecenin sessizliğinde dikkat edilen ya da l'arkediiineyen şeylerin farkından ileri geldiğini ekseri çocuklar ve anababaları bildirmişlerdir (Jersild ve Holmes 1935 a). Yocuk gündüz ot taya çıkan seslere öyle alışmıştır kî özel bir dikkatle onları tek tek ayırmaz Sonuç olaıak bu sesler gecenin sessizliğinde ortaya çıkınca insana yabancı ve acayip gelirle!,

ye özel bir eğilim gösterdiği ve bu eğilimini sürdürmek istediği zaman görülen duruma "dikkatle bağlı davranış" diyoruz.

Bir çocuğun, dikkatini teksif etme yeteneği daha çok görme alanında gözlenebilir Bu alanda göz hareketlerini gözlemek ve belli bir sahneye bakışmı ne kadar uzunlukta teksif ettiğini kaydetmek mümkündür.

Dikkat etme süreci oldukça karmaşık bir zihni işlemdir. Bir çocuk bakrşrnı özel bir nesneye dÜctiği zaman, bu nesnenin onun görüş alanı içindeki diğer nesnelerden bir ayrıcalığı var demektir. Bir çocuk etkin ve seçici bir biçimde bir nesneyle ilgilenirse, bu nesne ile diğerleri arasındaki farkı sezmiş ve diğerlerini ihmal etmiş demektir.

Bebeklerin dikkate bağlı davranışlarının gelişimi üzerinde bilgi veren pek çok gözlem Lewis, Korgan ve Cempell'in çalışmaları ile ortaya çıkmıştır. Biribirinden ayrı iki grup çocukla çalıştılar, her bir gurup 16 erkek ve 16 ktz çocuktan meydana gelmişti, İlk incelemede çocuklar 24 haftalıktılar (ya da 24 haftanın son 4 günü içindeydiler). Uyarımlar, Standard deney şartlan içinde verilmekte ve insan yüzü resimleri, nazar boncuğu, biberon, oyuncak ayı, yanıp sönen ışıklar, ve çeşitli seslerden meydana gelmektedir, Uyarımlar birçok kere, sıraları değişik olarak, aralarında kısa aralıklarla tekrarlanmışın.

Dikkatin ölçüleri, bebeğin, görme uyarımlarına doğru çevirdiği gözlerini orada tutma süresi, kol hareketlerinin kaydedilmesi, çıkar- dığı sesler, solunum sayısı ve kalp atım hızının kaydedilmesini içine almaktadır. Sonuncunun kaydedilmesi ilk araştırmaların, fiziksel yönden hareketsiz bir kişinin ses ve görme uyarımlar ı karşısında kalp a- tım hızının geçici olarak yavaşladığını göstermesi yüzündendir.

Elde edilen bulgular şöyledir: İlkin her uyarım çocuğun dikkatini çekmekte, ancak devam ettikçe ya da tekrarlandıkça çocuk buna alışmakta ve dikkati azalmaktadır. Nevar ki, yeniliğin ayatlaması gibi olan bu dikkat azalması, farklı nesnelere karşı olan cevaplarda değişiktir, Dikkati ölçmek, yalnızca, başlangıçta çocuğun ilgisini çeken şeyin ne olduğunu tesbit etmek için değil aynı zamanda ard arda gelen cevap şekillerinden, bir uyaranın birçok kere tatbik edildiğinde çekici gücünü kaybedip ya da çocuğun dikkatini çekmekte devam ettiğini tesbit için de gereklidir.

Çocuklar, insan yüzleri ya da benzerleri (meselâ oyuncak ayı) ne karşı nazar boncuğu veya biberondan daha fazla dikkat etnıekte-

diıler., Bu durum seneler Önce yapılmış bir çok araştırmadaki bulgulara uymaktadır''

Önünde geçen olaylara karşı bir bebeğin gösterdiği dikkat, yalnızca olayların göz kamaştıran yapısı ya da nesnel yoğunluğundan olmayıp, olayın bebeğin geçmiş yaşantısında kazandığı anlamından ileri gelmektedir,.

Belli bir yaşta çocuğun dikkatini çeken bir çok manzara zaman geçtikçe, büyüdükçe dikkatini çekmez olur., Bu nokta, 24 haftalık çocukların katıldığı araştırmanın (Kağan ve Le\vis, 1965), çocuklar 13 aylık olunca, 30 tanesi ile ikinci defa yapılmasıyla belirlenmiştir, İlk yaşlarda, dikkatini bir insan yüzü fotoğrafına teksif eden bebek, daha sonraları, elle çizilmiş fakat belirli bir resim olmayıp da "zorlukla keş- fedilebilecek" bir çizim karşısında da daha dikkatli olabilir. Bir başka deyimle, bir çocuğun uyanıklığı sadece şuna ya da buna dikkat etmesi ile belirlenmez, fakat geçmişte olup bitenlere bağlı olarak biçimlenir. Çocuk için ilk yaşlarında dikkat çekici olan bir şey yaşı ilerleyince çekici gücünü kaybedebilir. Kağan ve Lewis, 6 aylıkken oldukça dikkatli olan bir çocuğun, bir yaşında da dikkatli olacağını, yeni bir şekli bildiklerine tercih edeceğini bulmuşlardır (bir yiizün fotoğrafından şematik çizimine daha çok dikkat ettiklerini göstermişlerdir).

Belli bir yaşta bilinen bir olaya karşı dikkati olmayan bir çocuk dikkatli olana göre gerçekte zekâ yönünden daha ileri olabilir. İlk çocuğun dikkatsizliği, bu olayı söz gelişi "bir yana biriktirir" ken dikkatini diğer şeylere çevirdiği anlamına gelebilir. Benzeri bir durumda, bir yaşta, uyanık bir çocuğun dikkati daha az uyanık bir çocukta pek az iz bırakan bir olay yüzünden duraklıyabilir.[5]

HATIRLAMA

Davranışı şekillendiği ya da geçmiş deneylerden etkilendiği andan başlıyarak çocuk bir çeşit zihinde tutma veya "hafıza"nm varlığını belirtir. Bebekler bu zihinde tutmayı hemen hemen doğumdan itibaren gösterirler. Bebeğin geçmiş bir olayı şuurlu bir biçimde hatırlayıp, onun üzerinde duracağı anlamında bir hatırlama gücü olduğunu sanmıyoruz, Ancak, zamanla, geçmiş izlenimleri "biriktirme", onları işleme, yeniden kurma ve hatırlama yeteneği, düşünmede kesin bir rol oynar. Hafızanın rolü, kişi maddi olayların izlerini yalnızca yeniden

Eldeki bulgular kız bebeklerin erkek bebeklerden daha fazla insan yüzü uyarım

larına dikkat ettiklerini, kadın yüzleriyte erkek yüzlerinden fazla ilgilendiklerini gösterir.

canlandırmayrp, bir "fikir deposu" nu kullanmayı becerebildiği an özellikle önem kazanır.

Küçük bir çocuk, bir izlenimin kaynağı onun duyu organlarına ulaşamıyacak kadar uzaktayken bile bu izlenime uygun bir hareket yapabiliyorsa, hafıza işleminin gel işim indebir aşama ortaya çıkmıştır denilebilir. Bu durum çocuğun artık işitmediği bir sesin geldiği yöne aranarak bakması ya da artık göremediği bir nesneyi izlediği zaman gerçekleşir.

İlk birkaç aylıkken bir nesne "gözden uzak olunca akıldan da uzak"dır. Çocuğun oynamadığı bir oyuncak bir örtüyle kapatılınca, artık büsbütün yok olmuş gibidir, Fakat aşağı yukarı 6 net ayda, o- yuncağı hâlâ orada duruyormuş gibi arayacak, örtüyü açıp bulacaktır, Böyle bir davranış bir tesadüften daha ileride bir durumdur. Özellikle çocuk oyuncağı hemen bulmaz ve engeller aşması gerekirse ataya biraz da gecikme girerse.

Bu cevap, nesneleri ve yaşadığı dünyanın nesnel gerçeklerini kendi kavrayışı içinde, çocuğun, gittikçe kendine mal ettiği birçok cevaptan bir idir. Çocuk içiı, bir nesne, gözden uzaklaştığı halde akıldan u- zaklaşmadrğı zaman, Piagefiin deyimiyle çocuk nesnelerin **sürekliliğinden** haberdar oiraaya başlamıştır. Dünya, artık yalnızca duyularına çarpan nesnelerden ibaret değildir. Çocuğun heniiz ifade edemediği daha ince bir terimle, onun duygularının akışı ve nesneler i algılayışının ötesinde düzenli, sabit ve değişmez bir şey vardır,

ALGI VE ANLAM

"Algı" terimi bir çok biçimde ifade edilmiş Kuramsal Psikolojinin tarihinde zıtlıkların odağı olmuştur. Geleneksel olarak, algı karmaşık bir zilini işlem olarak tanımlanmış olup geçmiş bir deneyden tfıkar ve deneyin basit ve İlkel elemanı olarak görülmüş olan duyudan farklıdır. Gerçekte dolaysız bir deneyimin eıı basit ve indirgenemez kısmının ne olabileceği hakkında sorular vardır ,ö Ancak, algı alanında, öğrenmelim sonucu olarak, zamanla ortaya çıkan gelişmeler olduğu a- çıktır. Böyle bir gelişme, çocuğun geçmiş bir uyarım durumunun bir

13— Bu duruma misal, ileride çocukların korkuları bölümünde verilmiştir. İki yaşında zeki bir çocuk hayvanlardan ve yeni olaylardan korkarken daha az zeki çocuklar bu korkuları ileri yaşlarda gösteriyorlar,

14— Beşinci Bölümde gösterildiği gibi Faıtz (19631, yeni doğmuş bebeklerin, eıı az, bir geçmiş deneyle, basit bir tek renkli uyarımı ayırarak karmaşık biçimli görme uyarımlarına seçici cevaplar verdiğini buldu.

kısmımı, uyarım bütünüyle verilmiş gibi git gide artan bir şekilde cevap verebildiği an ortaya çıkar. Meselâ, bir oyuncağın bir kısmım görmek, sanki oyuncağın bütünüyle orda olduğunu biliyor.muşçasma ona ulaşmak istemesine yetmektedir.. Zamanla, battaıiiyesiyle tamamen ör (ülmi'ış olan bir oyuncağı dışardan hatlarını elleyerek bilebilir.

Günlük yaşantı akışı içinde, tüm uyaranın u.fak bir parçasının, ti'ım uyaran ordaymışçasma bir cevaba yol açabilecek sayısız durum vardır.

Bu "kısaltma işareti" denilebilecek belirti göründüğü zaman çocuk steno bilen biri gibi cevap verme yeteneğini kazanmış demektir ve nesneleri muayene etmeden, onların sert veya yumuşak, hareket eder ya da etmez, tekerlenebilir, yığılabilir, demetlenebilir, yenebilir, uza- nılabilir ve diğer özelliklerde olmalarına göre uyguıı tepkiyi gösterir,, Bu durum, insanlara, ev hayvanlarına ve çevresindeki tüm oyuncaklarına karşı tepkilerinde ortaya çıkar

Derinlik algısı: Çocuğun hareket ettiği ortamı algılamasında ortaya çıkan önemli bir belirti, derinliği anhyabilme yeteneğidir. Meselâ, parmaklıksız karyolası ile yer ya da merdivenin bir basamağı ile diğeri arasındaki derinliği farketmesi gibi.

Algının bu yöniinü incelemek için Gibson ve Walk (1960) ve Walk ve Gibson (1961) "görme uçurumu" adını verdikleri bir alet hazırladılar, Alet çevresinde kenarlığı olan genîş bir masaya benzer.. Masanın yüzü düz kaim bir camdan yapılmıştır Merkezde çevre yüzeyinden 2 cm yükseklikte bir bölge vardır, gözleme alınacak çocuk buraya konur, Camın altında desenli bii[1] muşamba vardır ve camın ait yüzünden değişik uzaklıklarda yerleştirilebilmektedir,, Alet öyle ayarlanmıştır ki cam düzey ile altındaki, muşamba arasındaki uzaklık derinlik gibi görünmektedir Böylece çocuk bulunduğu yerden hareket edince bu derinliğe doğru inecek ya da düşecek gibi olur,

Gibson ve Walk deneylerinde öyle bir düzen kullanmıştır ki, bir taraf, göze (derin) dik bir iniş diğer taraf (yüzeysel) yatık bii iniş gibi görünmektedir. Ortadaki n is be t en yüksek belgeye yerleştirilen 6 5 aylıktan 14 aylığa kadar olan bebeklerin anneleri, onları "derin" ve "yüzeysel" düzeylerin karşısından çağırırlar,. Annelerinin çağırışına cevap veren bebeklerin % 89 u yii/,eysel düzeyi tcrcLh eder ve derin iniş tarafından çağınlmca gitmezler. Derin gibi görünen yüzeyden yürüyüp gitmeyen çocukların çoğu yüzeye elleriyle dokunup inceledikleri halde gerçekte, dokunma duyularından çok gözleriyle gördükleri, derinliğe inanırlar.

Bu aletle yapılan incelemelerde, araştırıcılar, normal bebeklerin, harekete başladıkları andan itibaren yüzeysel ya da derin inişleri ayırabildikleri sonucuna varmışlardır.

Çeşitli, tamamlayıcı deneylerde, araştırıcılar, çocuğun bulunduğu düzeyden daha derin bir düzeye doğru hareket etmekten kaçınması eğiliminin, iki düzey arasındaki derinliğin gözde büyümesiyle biılikte arttığını ortaya koymuş bulunuyorlar.

Bebeklerin, derin düzeyden çekinmelerinde, onları derinlik algısına kalıtımsal yeteneklerinin ya da öğrenmenin ne derecede hazırlamış olduğu hakkında karar vermek güçtür. Emekleyebildikleri anda bu "görme uçurumu" ile teste alman insan bebekleri, o ana kadar hiç düşmemiş olsalar bile derinlik farkım pekâla öğrenebilecek pek çok deney geçirmişlerdir. Daha ileri araştırmalardan ele geçen deliller derinlik algısmm doğuştan var olduğunu telkin ediyorlar,

Gibson Ve arkadaşları (1963) görme uçurumu aletini kullanarak çeşitli hayvan türlerinden yavruları teste sokmuşlardır. Yavru hayvanların, yürümeye başladıkları andan itibaren derin yüzeyden kaçındıklarını, bu çekimserliği sağlayacak düşme, tırmanma veya eşyaların içine dalma gibi bir deney geçİrmemiş olmalarına rağmen bu durumun var olduğunu buldular Keçiler ve civcivler 24 saatlik bile olmadan derin yüzeyden çekinmişlerdir Alete ilk konduklarında fareler, karanlıkta büyütülmüş oldukları hallerde (görme uyarımlarına cevap olarak öğrenme fırsatını eide etmelerinden önce) aynı zamanda aydınlık ve karanlığın normal şartları altında bulunduruldukları durumlarda derin taraftan kaçınmışlardım Karanlıkta büyütülmüş kedi yavrularının hem hareketi hem de derinlik algısı bozulmaktadır. Normal çevrede düzelmeye bırakılan kedi yavruları da bu yüzeyden kaçınmaya başlamış ve diğer yüzeyi, sebep etmeni olarak öğrenmenin bahis konusu olamıyacağı bir biçimde, seçmişlerdir. Sonuç olarak, Gibson, derinlik algısının, normal gelişim şartları sağlandığı hallere, mükafatlandırma ya da cezalandırma veya bununla ilgili öğrenmeden yararlanılmadan gelişebileceğini bulmuştur

ÇEVRESEL UYARIMIN ROLÜ

Büyüyen bir bebek için söylenebilecek hemen her şey otıu, aktif bir bebek olarak nitelendirir. Bu hareketliliğin çoğu çocuğun kendinden başlamaktadır . Bebeklerin,bu ve diğer kısımlarda anlatılmış olan yani hareketlerinin düzenli bir sırayla meydana çıkması gerçeği, olgun-

laşmamn, gelişini sürecinde önemli bir rol oynadığına işaret eder Ancak, olgunlaşma etmeni deney etmeninden ayrılamaz, çünkü daha geç bir devrede ortaya çıkan herşey, önce geçmiş olan yaşantılarla birleşir ve onların üzerine kurulur, deneyin esaslı bir rol oynadığı açıktır.

Bebeğin, büyüyen güçlerini deneme fırsatını elde etmeğe açıkça ihtiyacı vardır,. Misâl olarak, çocuk belirli bir devrede görmekle ulanma ve yakalamayı birleştirebilmek için, oturur hale gelebilmesini sağ- lıyan adele gerginliğini denemeyle kontrol altına almak ihtiyacmdandır, Oturma durumu çocuğun hareketlerine yatma durumundan daha büyük bir genişlik verir. Belirli bir devrede, oturmak için işe yarıyan adelelerini kullanma fırsatı çocuğa verilmezse, zihni faaliyeti dc kısılmış olacaktır. Dennis'in (1960) yetiştirme yuvalarındaki çocuklarda yaptığı bir araştırmada, oturma yeteneğinde geri kalmış bir bebeğin bebek testinde, zekâ geriliği gösterebileceği ortaya konmuştur. Böyle bir bebek, testinde kullanılan araçları eline alabilmek için gereken adele uyumunu kazanamamıştır,

Çevresel yoksunluğun yapısı ve sonuçlan yetiştirme yurtlarına konmuş çocuklarla yapılan araştırmalardan elde edilmiştir ve daha ilerdeki kısımlarda tartışılacaktır. Burada, sadece, laboratuvar hayvanlarıyla yapılmış olan araştırmalarda gösterilmiş olan uyarım ve uyarım yoksunluğu etkilerine kısaca dikkat çekilmelidir,

Levine ve arkadaşlarm m araştır malan, deneysel uyan ıı hu m (ve uyarım yoksunluğunun) büyümeye ve daha sonraki gelişime etkilerini inceleyen ilginç bir araştırma çizgisi üzerinde toplanmıştır (Levine ve ark, 1954; Levine, 1954; Levine, 1956, 1957. 1960)

Bu araştırmalardaki bulgular çeşitlidir. Bazı araştırmalar gösterişli sonuçlar bildirirken diğerlerinde, uyarımın etkileri önemsenme- memektedir,[7] Tabii olarak meydana gelmiş bazı beyaz fare türleri u- yarıma (ya da uyarım yoksunluğuna) karşı özellikle duyarlıyken diğer türler değildir. Olumlu sonuçlar veren bazı yollan gözden geçirmek öğreticidir,

Levine ve arkadaşları, kendi ilginç araştırmalarında, fare yavrularını düzenli bir programla hafif elektrik şokuna tutup ilk ağrılı deneyler in etkilerini araştırdılar, İkinci bıı fare gurubu, kontrol ödevi

Laboratuvar farelerindeki bu acayiplikler kısmen seçici döllemeden ve yapay insan kontrolündeki yaşama şartlarından doğabilir. Piaget'ye göre laboratuvar fareleri, bo- zulmuş bir türdür ve hemen, bütün kemiricilere has içgüdülerini kaybetmişlerdir" (P, IV, Önsöz, Almy, 1966).

görmek iizere, aynı programla şok kafesine alınmış fakat şoka tutulmamıştır. Üçüncü guruptaki fareler de bir kontrol gurubu olarak iş görmekte olup, yuvalarında bırakılmakta ve bunlara hiç dokunulmanı aktadır. Başlangıçta şoka tutulmuş farelerin olumsuz bir biçimde etkilenecekleri ve büyüdükleri zaman bir takım duygusal bozukluklar gösterecekleri umuluyordu. Tam aksine hiç dokunulmayan ve "ö- zel bir davranış gösteren" farelerin etki altında bırakılan (şok ile ya da şoksuz) farelerden daha olumsuz bir gelişme gösterdikleri anlaşıldı/

Daha sonraki araştırmalarda, çeşitli baskı derecelerine tabi tutulan farelerin, hiç el değilmiyen hayvanlara kıyasla ilerde daha az davranış ve gelişim sapmaları gösterdikleri tesbit edilmiştir. Uyarılmış ve uyanlmamış guruplar arasındaki davranış farkları özellikle baskıya karşı gösterdikleri tepkide ortaya çıkıyor. Bunu meydana çıkartmak için "açık alan" testi adı verilen ve kare şeklinde olup satranç tahtası gibi küçük küçük karelere ayrılmış bulunan etrafı çevrili tahtadan ibaret bir test kullanılmaktadır,

Sonuçlar yalnız davranış açısından ele alınıp İrdelenecek olursa, bebeliklerinde uyanma tabi tutulmuş fareler diğerlerinden daha o- lumlu bir gelişim gösteriyorlar yargısına varılabilir. Ancak, diğer testler İlk uyarmı etkilerinin yalnız davranış tepkileri vermekle kalmadığını, daha derin bazı tepkilere yol açtığını ortaya koymuş bulunuyor ,

Bebekliklerinde uyarılmış hayvanlar da, daha önce uyanma tabi tutulmamış olanlardaki gibi, bir şoka mar uz kaldıklarında, kan dola- şrmına katılan belli hormonların (steroidlerin) miktarında bir artış görülmektedir. Ancak bu artışın oluşum biçimleri arasında bir fark bulunduğu da anlaşılmıştır. Daha önceden baskı altında bırakılmış hayvanların birdenbire hormon salgılamalarına karşılık, önceden uyarıma tabi tutulmamış hayvanların baskıdan ancak bir süre sonra hormon çıkarabildikleri görülmüştür. İkinci guruba giren hayvanlardaki bu tepki yavaşladığına karşılık hormon miktarının daha uzun süreyle kanda tutulduğu görülmektedir. Aıı tepkiyi takiben kısa zamanda normale dönüş, biyolojik bakımdan, yavaş tepki ve uzun süre hormon seviyesini koruma durumuna kryasla, geçici baskı hallerinde bünyenin daha kolay uyabilir olduğunun gösterir.

Ayrıca, küçüklüklerinde uyarılmış olan hayvanlar, uyanlmamış hayvanlara kıyasla, merkezî sinir sistemlerini daha önce olgunlaştırmakta, gözler ini daha önce açmakta motor (lıareki) koordinasyon sağlamayı daha erken başarmaktadır Memeden kesilme zamanında deri-

iertndeki tüy tabakası daha kalın olduğu gibi şişmanlamaları da daha hızlıdır (bunun nedeni daha. çok besin almalarından çok, aldıkları besinden daha çok yararlanmalarıdır).

Deney hayvanları üstünde yapılan diğer araştırmalar, uyanının davranışsal hem de fiziksel etkiler yaratabileceğini gösteriyor. Ros- enzweig (1966) memeden kesildikten sonra, «zengin" bir çevrede büyüyen fareleri kıyaslanırsın Burada zenginlikten amaç, çevrenin, kafes içindeki merdiven, kutu, tekerlek, sahne ve çeşitli askı ve salıncak gibi "oyuncaklarla" donatılmış olmasıdır. Ayrıca çeşitli labirentlerde eğilim görme ele zenginlik, sayılmaktadır Fakir bir çevrede yetiştirilen fareler ise, içinde hiç bir donatımı olmayan kafeslere teker teker konulmakta ve bunların birbirlerini görmeleri de. birbirlerine doku- laıımaları da mümkün olmamaktadır. Deney sonunda, zengin çevrede yaşamış olan farelerde beyin kabuğunun (korteks), diğer fareierin- kinden ortalama yüzde 4 kat daha ağır oldukları anlaşılmıştır

Dennenberg'in yaptığı bir dizi araştırma (ki Dennenberg bunları 1963 yılında yeniden gözden geçirmiştir) sonucunda, bebeklik çağında derin etkiler yaratan olayların sonraki davranışları da etkilediği anlaşılmış bulunuyor, Levine'in biraz önce sözü edilen araştırmasında olduğu gibi, Dennenberg'in araştırmalarında da. değişik laboratuvar şartları altında yetiştirilen farelere, büyüklüklerinde ne ölçüde aktif, davranışlarında esnek, keşiflerinde serbest (ya da aksi) ve alışmadıkları bir ortama konduklarına duygusal rahatsızlıklarını ortaya koyan gayri iracli (gönülsüz) büyük ve küçük abdest yapmada ne durumda olduklarını anlamak için "açık alaıı" testleri uygulanmıştır. Biri normal, diğeri "duygusal açıdan" rahatsız iki anne aynı günde doğurduğunda, bunların yavruları değiştirilmiş. Bu deneylerde de, "genetik yapının sonraki duygusal davranışlarda etkisiz olmamakla" birlikte, normal anneyle hasta anne arasındaki .karşılıklı etkileşim, doğumla memeden kesme arasına geçen zaman içinde "yavrunun duygusal davranışında oldukça devamlı bir değişmeye yol açmaktadır",, (1963. s.. 3) Başka bir deneyde de, Levine'in yukarda sözü edilen araştırmasında olduğu gibi, yavruları etkiye maruz bırakma ya da yalnız başlarına (isolated) kalmalarını sağlama yoluyla çeşitli yavru-ana kombinezonları kurulmuştur. Bu yaklaşımın bir amacı, normal ya da hasta bıı yavruyu büyütmenin aııa üstünde ne gibi bir etkisi olduğunu araştırmaktır, Doğumdan 25 gün sonra uygulanan bıı açık alan testi sonucunda, duygusal kararlılık içinde olup da. gene duygusal kararlılığa sahip yavruları yetiştiren anaların, duygusal kararlılıkta, en yük-

şek puanlan aldıkları görülmüştür. Hem kendileri hem de yavruları hasta olan analar en düşük puanı almışlardır. Bu sonuçlar, genellikle, hem anaların hem de yavruların, doğumla memeden kesme zamanı arasında geçen dönem içinde, duygusal davranış yönünden önemli değişikliklere uğradıklarını göstermektedir.

Yavruluktaki yaşantının etkilerini araştıran hayvan araştırmalarında, yavr udaki gelişimin, çevrede yaşıtların bulunup bulunmamasıyla yakından ilgili olduğu ve bu değişkenin derin etkisini taşıdığı sonucuna varılmıştır. Bu etki konusunda yapılan araştırmaların en ünlülerinden biri Harlow ve yardımcılarının (bakınız: Harlow ve Harlow, 1962) yaptığı araştırmadır,. Suni anayla ve hemcinsleriyle ilişki kurumadan büyütülen maymunlar, küçük yavrular olarak toplumsal davranış gösteremedikleri gibi, cinsel davranış açısından da önemli bir gerilik arzediyorlar.

Denneberg (ve diğer bazı araştırıcılar), «zengin« çevreyle çıplak (boş) kafesin etkilerini kıyaslayan araştırmalar da yapmışlardır. Zengin bir «serbest çevre" de yer[1] daha geniştir ve tümsekler, tüneller', sahnelerle donatılmıştır. Daha sonra, uygulanan testlerde, bir süre için bu çevrede büyütülmüş ve uyarım altında kalmış fareler in, gene bu çevrede büyütülmekle birlikte uyarım altında bırakılmamış farelere kıyasla daha yüksek puan topladıkları görülmüştür, Her iki gurup da, laboratuvar kafesleri içinde büyütülmüş ve uyarıma tabi tutulmamış farelerden daha yüksek puan almışlardır,

Büiün bu bulgular, yavruluktaki uyarımın daha sonraki davranışlar üstünde ve gelişimde Önemli etkiler yapabileceğini gösteriyor. Hiçdeğüse bazı türler ve bazı soylar içiı bu böyledir. Ancak,bütün araştırmalar, yukarda sözü edilenlerin ortaya koyduğu ölçüde önemli sonuçlar vermiş değildir (bak Ader, 1957; Griffiths ve Stringer, 1952; Hunt ve Otis 1955). Goldman'm bıı araştırmasında (1964), yavruyken farklı işlemlere tabi tutulmuş .fareler, büyüdükleri zaman, çeşitli ölçülere vurulmuş (açık alanda hareke 11 il ik, içme davranışı, şolca karşı gösterilen tepki, baskı altında yaşama gibi) Dört kişilik «sosyolojik kardeş» gurupları kurulmuş; her guruba bir ana verilmiş; dört yavrudan biri bu ananın öz yavrusu, diğer üçü de üç anadan geliyormuş. Kurulan deney guruplarından yuvadan alınanlar yakalananlar, uyanma tabi tutulanlar he şoka tabi tutulanlar var. Hepsi de bir deney zaman tablosuna bağlanıyor. Yavruyken şoka tabi tutulan ve uyanma tabi tutulan fareler, büyüdükleri zaman, yakalanmaya karşı kontrol gurubundaki farelerden daha büyük bir direnç gösteriyorlar. Eski

çalışmalarda, yakalanmaya karşı gösterilen bu direnç bir «duygusallık» belirlisi olarak ele almıyordu.. Fakaı Goldman, bazı eski araştırmalarda varılan, yavruyken uyar,lan (ele alman, elle oynanan) farelerin, diğerine göre daha şişman, baskıya dayanmakta, daha sağlam, uyma davranışında daha başarılı oldukları gibi bir sonuca ulaşamadı

Uyarımın etkisi, çe.şiıli hayvan gurupları ;türleri) arasında farklı olduğu gibi, aynı lürün değişik cins ve soyları arasında da farklı olmaktadır- Bu, yalnız kalmanın (isolation.) etkileri üstüne yapılan araştırmalarda (fareler, maymunlar ve diğer hayvanlar üstünde yapılan araştırmalar). gelişimi geriletici bir etkinin bulunduğu ve bunun bir çeşit uyarını eksikliğinden ileri geldiği anlaşılmıştır. Fuller, köpekler üstünde yaptığı bir araştırmada (1966), bazı köpeklerin, açık bir üzüntü göstermeksizin, şiddetli sayılabilecek yalnızlıklara bile katlanabildiğini ortaya koydu.

Değişik deney şartlarına tam anlamıyla maruz bırakılan tazı ve fino yavruları alınıyor, tam yalnızlık, kısa aralıklarla yalnızlık, iki kişilik bir kafeste aynı cinsten başka bıı yavruyla bitlikte bıı yalnızlık gibi değişik deney şartlarında büyütülüyorlar, Yalnızlık, boyuîıca bu yavrular ne bir insan görüyor ne de fiziksel temasları oluyor Belli belirsiz aydınlanan kafesleri dış gürültülerin bazılarım emen bir aletle havalandırılıyor. Yavruluktaki, yoksunluğun etkileri, deneycilere hayvanın açık bir alana çıkanldığındaki ilk tepkisini gözleme olanağı sağlıyan, "Alan Testi" aracılığıyla ölçülmektedir; ayrıca bu aygıt karşısındaki tepkileri ve insanın kendilerine dokunmasına, oyuncaklara, bir başka köpek yavrusuna karşı gösterdikleri tepkiler[1] de ölçülüyor. Tepkiler, hayvanların girmeye ve keşfetmeye, ne ölçüde hazır olduklarını, aktivite düzeylerini ve duygusal davranışlarını belirtecck biçimde guruplandırılmaktachr (Kuyruk sallama, deneyciye doğru dostça ilerleyişler ve benzerleri duygusal davranış örnekleridir) Yalnızlıkları kısa zaman aralıklarıyla kesilmiş bulunan yavr uların normale yalcın bir gelişim gösterdikleri, bu bakımdan tam yalnızlığa bırakılmış yavruları geçtikleri anlaşılmaktadır. Yalnızlığa terkedilmiş yavrulardan bazıları da alan testinin yarattığı yeni duruma kendilerini süratle uydurabilmektedir ki bu da "toplumsallaşma için kritik ya da duyarlı dönemin esnek bir üst yaş sınırı olduğunu" (1966, s 3) göstermektedir. Tazılar ve finolar' tepkilerinde önemli farklar gösteriyor. Yalnız bırakılan finolar alan testinde her zaman daha aktif ve bazı uyaranlara karşı her zaman daha duyarlıdır., Aynı oranda ya da uzunlukta yalnız bırakılmış finolar ve tazılardan, birincileri normal olarak hem daha

aktif hemde bu aktivitelerin.de daiıa tutarlıdır. Hatta alan testiyle ilk karşılaştıklarında finolar daha sonraki testlere göre daha aktif ve ayrıca bir süre yalnız bırakılmış finolar evde büyütülmüş tazılardan bile daha. aktif olabiliyorlar. Bütün deneylerde finoların en az aktif olanı nı bile, tazıların en çok aktif olanından daha hareketlidir. Başka bir deyimle, duyuların toplumsal hayattan tamamen ya da kısmen uzak tutulması biçimindeki bir işlemde ve bu işlemin çeşitli derecelerinde, gelişimin kritik dönemi boyunca tazılarda ve finolarda son derece farklı etkiler yaratılmaktadır. Fuller şu sonuca varıyor : "köpek yavrularının şiddetle kısıtlanmış bir çevrenin etkisinde kalmalarında kalıtım etmenlerinin önemli bii rol oynadrğı konusunda makul bir şüpheye düşmemiz için sebep yoktur" (s. 8),

Laboratuvar hayvanları üzerinde yapılan araştırmalar (ve başka bir vesileyle üzerinde duracağımız, konusu insan olan araştırmalar) organizmanın boş bir çevrede gelişmıyeceği şeklindeki aksiyomatik görüşü doğruluyor,, Fakat belli bir gelişim döneminde, bir çevrenin uyaran bir çevre mi yoksa durgun bir çevre ıiii olduğunu tayin eden, yalnız çevrenin niteliği değildir, Organizmanın niteliği de bunda rol oynar. Bazı yaratıkların, belli şartlar altında, küçük bir uyarımla göz» alıcı sonuçlar ortaya koyabildiğim gösteren bir çok araştırmalar vardır. Belli bir zaman dönemi boyunca lcöklü bir uyar ım yokluğunun küçük ya da hiç de önemli olmayan bir etki bıraktığını gösteren araştırmalar da vardır..

Laboratuvar daki yoksunluğun ve uyarımın etkiler ini lcoiıu edinen araştırmalar, gelişim psikolojisinin geleceği balammdan önemli bir çığır açmışlardır. Çocuğa gelince, ıieyiıı optimal, neyin minimal ve neyin zararlı olduğunu bulmak için daha çok bilgiye ihtiyaç vardır, Bulgular biriktikçe, farklı gelişim düzeylerine ve kişinin genetik yapısına bağlı olarak değişen bir minimum uyarım ile tepkiye yol açmıyan bir maksimum uyarım sının bulunduğu anlaşılacaktır,[H]

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Doğumdan sonra davranış gelişimi ve bebeklerde belirgin kişilik özelliklerinin ortaya çıkışı konularında daha fazla bilgi edinmek

8 Kitabımızın ilerdeki bir bölümünde yatılı bii kuruma yerleştin İmiş ve evde yetiştirilen çocukların geiişimi konusunu incelerken gözden geçireceğimiz bulguların da ortaya koyacağı gibi, çocuklarda tıpkı laboratuvar hayvanlarında olduğu gibi, çevre uyarımına ve yoksunluğuna karşı gösterilen tepkilerin değişik oimastna yol açan doğuştan farklar vardır

isteyenler, yazılış tarihlei üstünde epeyce zaman geçmiş bulunan su eserlere başvurabilirler: Charlotte Biihler, **The First Ye ar of Life** (1930) W, Preyer, **The Miıd of tlıe Child** (1888); Arnold Gesell ve Helen Thompson, **Infaıt Behavior** (1934); Mary M **Shirley, The First T>vo Ye- ars** (1933) T-Ill Ciltleı; W ..E. Blatz ve arkadaşları. CoHeded **Studies** on the Dinoıine **Quintuplets** (1937).. Daha sonraları yazılıp yayınlanan ve salık verilebilecek nitelikteki diğer eserler ise şunlar: **Dorothy** Bii-Ügham'm **Tvvins: A Study** of **Tlıree Pairs of Identical** TYYİİİS (1952) adlı kitabı; **A.** Thomas, S. Chass ve arkadaşlarının **Belmvioraî Individuality in Early Chiidhood'u** (1963); **L.P.** Lipsitt ve C C Spiker'ın birlikte yayınladıkları **Advances in Child Development and Behavior in First Year of life** (1964) adlı derleme.

7 - BEBEKLİKTEKİ ZEKANIN KÖKENLERİ

Zekâ gelişiminin en sistemli tarifi İsviçre'li bilgin Jeaıı Piaget tarafından yapılmıştır. Çocukların düşüncesi üzerinde yaptığı araştırmalar, mantık, epistemoloji, zooloji gibi çeşitli bilgi dallarındaki çalışmalarla desteklendi. Bu bulguları bitmez tükenmez bir enerji ve çocuklar üzerindeki keskin gözlemciliğiylc derleyip bir araya getirdi.[1]

İfade ve vurgu bakımından yazar[1] kendine bir miktar' serbestlik tanrmrşsa da, zekâ gelişiminin ilk devreleri hakkında burada yazılanlar esas olarak Piaget'nin çalışmalarına dayanmaktadır. Bir çok nedenle bu bilgiler ayrı bir kısımda toplanmıştır. Temel bir neden, Piaget'nin seçkin fikirlerinin, diğer yazarların değişik fikirlerini bir araya getiren bir örgü içine kolayca kanştınlamıyacağıdrr. Aynı derecede önemli bir başka husus, kendine özgü kavramlarr yamnda Piaget'nin, gelişim psikolojisinde uzun süreden beri kritik bir yer tutmuş bir çok kavramı kendi sistemi içine almasıdır. Olgunlaşmanın rolünü (olduğu gibi) kabul eder. Olgunlaşmanın, gelişme dramında gerekli fakat yeterli olmayan bir durum olduğunu kabul ederek, çocuk **ve** çevresi a- rasmdaki canlı alışverişin oynadığı role önem vermiştir **Kendikendine başlatılan eylem** kavramrna, davrantşm az olgundan daha olgun bir biçime doğru gelişmesinde temel bir yöneltici güç olarak, kendi sisteminde yer vermiştir. Kendi çevresinde, kendi isteğine göre gezinen, dolaşan bir çocuğun yapay laboratuvar şartlarından elde edilemiye- cek gerçekleri ortaya koyabileceğine inanır.

Burada ele alman Piaget'nin fikirleri, bebeklik süresindeki gelişim konulan içinde yer almışsa da, bütün yaşlar ve dönemler için geçerlidir, Bir bebeğin ortaya koyduğu züıni süreçler, en ince fikirli bir yetişkinin düşüncesinde bile esas rolleri oynarlar.

Ne yazıktır ki, kendi hayranları bile, araştırıcının bazı fikirlerini anlaşılması zor bir dille yazdığını üzülerek kabul etmektedirler.

ZEKANIN BİYOLOJİK 7'EM ELLER I

Piaget'ye göre zekâ bütün canlılarda değişmez bir biçimde var olan iki biyolojik niteliğe dayanır. Biri temeldeki yapı, diğeri ise oyum yeteneğidir:'

YAPI

Her canlı organizmada, kendi hayat tarzına özgü eylemleri yürütülebilecek biçimde kurulmuş bir biyolojik yapı vardır,, Çok hücreli hayvanlarda, bu eylemler görevleri birbirinden az çok farklı yapı ve organların işleyişiyle sağlanabilirse de bunların hepsi organizmanın hayatı içiı esas teşkil ederler, Dokusal yapıyı kalıtım etmenleri tayin eder; fakat, işleyiş tarzı (a) çevre ile etkileşim ve (IV) büyümenin belirli bir döneminde bir organizmanın ulaştığı olgunluk düzeyi ile tayin olunur,

Çocuğun biyolojik yapısında yer[1] alan eylemler arasında zihnin işleyişi de varchr, Normal çocuk, biyolojik bakımdan ilerde öğrenen bir organizma olacak biçimde donatılmıştır. Doğuştan getirdiği deney yollarım kullanacak ve sorumda bunları ince bir zihni yapıya ulaştıracak biçimde donatılmıştır. Başlangıçta daha çok, tek tek olaylara doğuştan getirdiği refleksler yoluyla tepki gösterdiğini görüyoruz.. Sonradan gelişim süreci boyunca bu refleks tepkiler yerlerini beyin kabuğunun denetimindeki tepkilere bırakmaktadır.. Belli bir deney alanına ait (meselâ görme alanına ait) tepki örneklerinin genişlediğine ve çeşitli yollardan elde edilen deneylerin (meselâ görme ve yakalama yollarından elde edilen deneylerin) aralarında uyumlu bir birleşim göstermelerine tanık oluruz.

Çocuğun zihni süreçleri, gelişimin düzgün akışı içinde gittikçe daha büyük bir birliğe ve uyuma kavuşmakta ve gelişimin her aşaması bir sonrakinin temelini teşkil etmektedir. Başlangıçta çocuk yalnız açık bir biçimde ve anî, dolaysız uyarımlara karşı tepki göstermektedir, Zamanla zihni süreçleri, kendi kendilerini doğurup ilerleten olaylar haline gelmeye başlar. Çocuk artık bir çeşit iç dünya kurabilecek güçtedir. Sonunda kendini somuttan kurtarıp soyut düşünebilecek hale gelir: Ellle tutulan gözle görülenden sembollere doğru hareket eder. Geniş ölçüde reflekslerle yönetilen bir yaratık olmaktan çıkmağa ve

Piaget'nin çalışmalarının bu kısmı daha çok iki eserinden alınmıştır. Çocuklarda Zekânın Kökenleri (The Otigİns of lnlcflligence'in Chiklren, 1963) ve Çocukluk Döneminde Oyun, Rüyalar ve Taklit (Play, Dreams and Imitation in Clıüdhood, 1962).

kendi öz düşüncelerinden hareketler tepki göstermeğe yetenekli bir yaratık olmağa başlar.

UYUM

Organizmanın bir başka temel biyolojik niteliği de çevreye uya- bilme niteliğidir. Uyum denince yalnız dış çevrenin gereklerine uygun davranış akla gelmemelidir. Uyum, çevreyle etkileşim demek olup, bu sayede organizma çevreyle uğraşmada daha etkin bir hale gelir. İşte gittikçe ilerleyen ve artan karmaşık bir takım uyumlar yoluyladır ki çocuk içinde yaşadığı dünyaıırn niteliğini kavramasına yardtm edecek bir zihnî güç kazanmaktadır.

ÖZÜMLEME VE UYGUNLUK SAĞLAMA

Piaget'e göre uyum yeteneği birbirini tamamlayan iki süreci içine alır : **Özümleme** ve **uygunluk sağlama**

Fiziksel alanda, organizma, özümlendikleri zaman fiziksel varlığın devamını, fiziksel büyüme ve eylemi sağlayan besinleri sindirmektedir. Besin, belli bir organizmanın genetik yapışma uygun biçimde olmak üzere kemiğe, kasa ve sinir yapısına dönüşmektedir;

Çevreden gelen besleyicilerin özümlenmesi olayr zihni alanda görülüyor. Çocuğun fiziksel yapıları nasıl sindirim yollarıyla alınan yiyeceklerle besleniyorsa, zihıiî yapılan da çevresinden gelen ve doğuştan getirdiği yollarla kabul edilip üstünde eyleme girişilen uyaran- larca beslenmektedir.

Fakat, uyum, yalnız çevrenin verdiğini almayı ve onu mevcut yapıya uydurmayı kapsamakla kalmaz. Uygunluk sağlama sürecini de içine alır ki bu, o zamana kadar yerleşmiş tepki Örneğine uymayan yeni ve farklı bir şeye karşı da değişik bir tepki biçimi göstermeyi kapsamaktadır, Meselâ, şekere benzettiği herşeyin şeker tadmda olacağını sanan bir insanın, İlk gördüğünde tuzu ağzına götürmesi olayında bir değişik tepkiye ihtiyaç vardır. Çocuğun, yatağının parmaklıkları arasından elini uzatıp bir t akün küçük nesneleri almaya çalışırken, bunları parmaklıklara çapraz geldiği İçin bir tiiriü aralarından geçirmemesi de böyle bir uygunluk sağlama ihtiyacı belirtir. Çocuk ilkin bir şans eseri olarak bunları parmaklıkların arastndan geçirir. Bu işin ancak belli ve değişik bir biçimde yapılabileceğini kavradrktan sonradır ki çocuk buıiu çevresindeki bütün uzun nesnelere uygulayacaktır.

Piaget'ye göre, özümleme ve uygunluk sağlanmasının birbirini tamamlayıcı süreçler olması, çocuğun algılamanın ilk aşamalarından

daha karmaşık aşamalarına doğru yönelirken gösterdiği zihnî gelişmenin temel etmenleri olmaya devam eder Bilmecem si bir olayla karşılaşan güçlü bir bilgin, hazır ilkelerini bu olaya da uygulamağa çalışır,, Ancak bu yol başarılı olmadığı zaman, yaıi olayla yada soruyla eski düşünce biçimleri arasında uyum. ya da denge kuramadığı zaman (eğer buluş yapmayı mutlaka isliyorsa) bir uygunluk sağlama süreden geçmek zorundadır,,

DUYU ~ HAREKET DÖNEMİNİN BAŞLANGIÇLARI

Piaget zihni gelişmenin ilk aşamasına duyu hareket dönemi adını veriyor.. Bu dönem doğumla başlamakta ve 18-24 aya kadar sürmektedir.

..... - EMME YOLUYLA ÖĞRENME

Piaget'ye göre bebekteki uyum süreci çok küçük, alçak gönüllü bir düzeyden başlar, Çocuğun ilk tepki örnekleri arasında eıı göze çarpanı emerken gösterdiği tepkilerdir. Başlangıçta bazı bebekler, beceriksiz bir biçimde meme emerler , Fakat sağlıklı bir çocuk, kısa zamanda, meme ağzına dokunur dokunmaz hırsla emmeğe başlıyacaktır. Zamanla, Piaget'nin deyimiyle, emme biçimi ya da şeması genişler. Çocuk, doğuştan getirdiği biyolojik niteliğine uygun olarak emme tepkisinde **uyumlar** sağlar. Bocalamayı bırakır ve hedefine yönelir. Bununla da kalmaz. Doyduğu zaman bile emme örneğini, kullanır ve değiştirir. Bu refleksin canlılığı kullanılmasıyla birlikte büyüyecektir (Piaget. 1963, s, 33).

Bu ilk emme davranışı sırasında çocuk kolları ve elleriyle bağımsız yakalama hareketleri yapar. Önceleri bu hareketler dağınık ve yönsüz görünür. Zamanla, belki de şans eseri olarak eli ağzını ya da ağzr elini "bulur". Bir süre sonra bu rastgele hareketler yumağını yakalayan çocuk, hareketleri durmadan tekrar eder. Elini ya da parmaklarını emer ve bu işi yaparken sırf emmelc için emmektedir. Emme artık ilkel biyolojik amacının sınırlarını aşmakta ve nesneler dünyasıyla teması sağlayan önemli bir yol haline gelmektedir.,

Emme ile el-ağız örneğinin birleşimi çocuğun algılama gücünü ve alanını genişletir. Piaget'nin "gcnellcşlirici" özümleme adını verdiği bir süreç sayesinde çocuk, gittikçe artan bir ölçüde nesneleri bu emme şemasına yerleştirecektir. Doğumdan sonraki ilk haftalarda kendi parmaklarını emerken somaları başkalarının parmaklarını da, ağzma dokunan diğer nesneleri de -yastığını, yorganı, yatak örtüsünü ve di.~

ğer nesneleri- emmeğe başlar. Bunu yapmakla, "bu nesneleri (emme) refleksinin hareket alanuıa özümlemektedir (Piaget, 1963, s. 34),.

GÖRME, İŞİTME VE YAKALAMA DENEYLERİNİN UYUMU

Görme, işitme ve yakalama (kolların ve ellerin kullanılmasındaki motor eylem, parmakların kullanılması ve kiıiestetik de yakalamanın kapsamma girer) alanlarında, çocuğun bu kolaylıkları tekrar tekrar kullanarak çevreyle gittikçe artan ilişkilere girdiğini görürüz.

GÖRME ALANININ GENİŞLEMESİ

Çocuk, görme eyleminde yavaş yavaş pasif bakmadan, aktif ve değişik biçimlerde bakmaya doğru bir gelişme gösterir. Görme alanına giren ışıklar ve nesneler onun görme eylemini canlandıran ilk "besinleri" teşkil eder. Başlangıçta çocuk uyar anlarına karşı oldukça pasif bir tepki gösterdiği halde, birkaç gün içinde göze hitab eden dünyaya kendini daha aktif bir biçimde uydurduğu görülür. Bir aylık kadarken bakışını belli bir nesneye çevirmeye ve orıu gözleriyle takip etmeğe başlar. Baktığı nesnelerin sayısı gittikçe artar ve dolayısıyla görme alalıma çok çeşitli görüntüleri özümler, BİR nesne görüş açısından çıktığı zaman onu aramağa başlar . Bunu yaptığı zaman, özümleme süreci yardrmıyla bir görüntüyü almakla yetinmemekte, uygunluk sağlama yoluyla çevresine uymaktadır. Bu ilk dönemde görüşü algrsal değil daha çok duygusaldır: nesnelerin anlamlarını bilmeksizin gördükleriyle beslenmektedir.

Zaman geçtikçe baktşmı tek bir nesneye yöneltir, sonra bir başka nesneye gözlerini çevirir. Bir kıyaslama yapıyormuşçasuıa, çevresindeki insanlardan, önce birinin, sonra ötekinin yüzüne bakar. Tepkileri gittikçe daha seçici ve farklı olmaktadır; İşte **algının** ilk belirtileri böyle belli bir görüntünün kendine özgü bir anlam taşımağa.başlamasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu çağda çocuğun en büyük özelliği insan yüzü görmediği zaman gülıimsemesidir. Daha Önce de sözünü ettiğimiz gibi, başlangrçta, bu algr, gördüğü her yüze gülmesi biçiminde, olduğundan genel bir nitelik taşımaktadır. Zamanla tanıdık bir yüze gülümsemesi, yabancı bitine gülümsememesi olayı görülür ki bu algr belirtisinin daha özel bir nitelik kazanması demektir . Çocuğun iiç ya da dört aylıkken gösterdiği başka bir algı belirtisi de biberonu görünce doyurulacağım aıılamasıdır.

GÖRMEYLE YAKALAMANIN UYUMU

Çocuk görmeyi yakalamayla birleştirebildiği zamaıı deney kaynağım bir hayli geliştirmiş olur. Başlangıçta çocuğun el hareketleri görüşündejr oldukça bağımsızdır - ellerini rastgele ve bilinçsizce kaybedip bulmaktadır.. Fakat zamanı gelince gözleriyle ellerini yakalar ve bunu tekrar ede ede ellerini hep göz altında bulundurmayı öğrenir.. Bunu yapmakla ilk önemli keşiflerinden birini başarmış olur- bir dereceye kadar göz dünyasını (ellerini görmeyi) kendi eylemleriyle denetim altında tutmaktadır. Kısa bir zaman sonra buna bir şey daha eklenir. Tamamen kaza eseri bir nesneye, meselâ bi.r oyuncak köpeğe, bir el hareketiyle yer değiştirtebilir . Zamanla bu tepkiyi kavrar ve tek-rarlar,. Gelişimi arttıkça, görüş açısına giren nesneleri yakalamayı başarır. Bu ilkin, hem eli hem de nesıie görüş alanı içinde olduğu zaman mümkün olmakta, sonraları yalnız nesnenin görüş alanı içine girmesi yetmektedir. Sonunda bu yetenek çocuğun çevresi üzerinde bir egemenlik kurmasını sağlıvacak kadar genişler.

SES DÜNYASI

Çocuğun seslere karşı gösterdiği tepkileri farklılaşmanın artışıyla ve görme ile işitme arasındaki uyum ilerledikçe, çevreyle alış veriş hacmi de genişlemektedir, Hayatın ilk haftalarında, çocuk, daha çok açlık ya da beden rahatsızlığı nedeniyle ilk seslerini çıkarır. Bunlar çok- cası ağlama sesleridir. Açlık, ilk başta yiyecekle, sonraları süt şişesini göstermekle yatıştırılır,, Şişenin ağza verilmekte gecıkmesiyle çocuk ağlamayı yeniden koyultabilir. Ağlama süresince öyle sesler çıkarır ki kendisi bile bunların ilgi çekici bulmağa başlar. Kendi sesini yakalar, tekrarlar ve zamanla değiştirir. İlk önceleri, tıpkı emme gibi seslenme de ilkel bir ihtiyaca cevap verir. Zamanla seslenme de başlıbaşma bir deney kaynağı halini alır,

Piaget'ye göre çocuk, başlangıçta, sesleri dinlemiş olmak için dinler, Fakat zamanla daha seçici olmağa, farklı sesleri üretip tekrar etmeğe başlar. Gene zamanla, farklı sesleri algılamakta değişik belirtiler gösterecek hâle gelir.

GÖRÜLENİ İŞİTMEK, IŞİTİLENE BAKMAK

Görmeyle uyumlu biçimde işlemeğe başladığı zaman işitme, çocuğun çevresini kavramasında özel önem taşıyan, verimli bir araç olmaktadır. Piaget bu gelişmenin iiç **aylık** çocukta görülmeğe başlan-

dığmı söylüyor. Bu uyum bir kere kurulup da işleme başladığı zaman .çocuk, artık 11e gördüğünü görmekle, ne de işittiğini işitmekle yetinin Artık bunlar bağımsız deney kaynakları olmaktan çıkmıştır. Çocuk, bir balama, gördüğünü dinlemeğe, işittiğini görmeğe çalışmaktadır. (Piaget'nin deyimiyle, görme ve işitme mekanizm al ar mm karşılıklı özümlenmesi söz konusudur),

ÇOK YÖNLÜ DÜNYA

Buraya kadar ele alıp incelediğimiz gelişmeler, Piaget'nin duyu- hareket döneminin ikinci aşaması adını verdiği ve birinci aydan dördüncü aya kadar süren zaman içinde görülür (Bu dönemin ilk aşaması, davranışın, doğumdan var olan eylemler bütününün sınırladığı ve Piaget'ye göre doğumla birinci ay arasındaki yer alan zamandır).[3]

Bu ikinci dönem boyunca çocuk, gittikçe daha esnek bir hale gelmekte, doğuştan getirdiği tepkilerini olsun, sonradan kazandıklarını olsun kullanırken daha büyük bir uyum göstermekte ve çeşitli deney ve başarılarını daha geıiiş bir çerçeveye oturtmaktadır. Bu "dünya" onun için hâlâ gözünün önündeki kadardır, İkinci aşamada bu sınırları aşmağa, bütünden kopmuş niteliğini yitirmeğe başlamaktadır bu dünya. Piaget'ye göre başlangıçta şu ya da bu ölçüde bağımsız olan mekanizmalar (emme, İşitme, kavrama eylemi) hepbirdeıı daha geniş bir çerçeveye oturmağa başlamakta ve çocuk çevresindeki şeyleri **nesnel** leş **tir** meğe (objektifleştirmeğe) doğru İlerlemektedir. Yani bu şeyleri kendilerine özgü dış nitelikleri olan varlıklar olarak görmeğe başlamaktadır. Nesne, emiledildiği, bakılabildiği, yakalanabildiği, bir ses kaynağı olarak beürlenebildiği zaman, "bir çok anlamları birleştiren ve sonuç olarak onu ilgi çekici kılan bir tutarlılık, bir bütünlük" kazanmaktadır artık. (Piaget, 1963, s, 121).

ÇEVRE ÜSTÜNDE ETKİLER YARATMAK

Bundan sonra gelen aşamada (Piaget'ıiiı ikinci devresel tepkiler aşaması dediği dönemde) yani dördüncü ve sekizinci aylar arasında çocuk, daha önce edindiği eylemlere devam etmekle yetinmiyor, çevre

Piaget'nin deyimiyle bu ikinci aşama (ki duyu hareket dönemi altı basamaklıdr)ı "kazanılan ilk uyumları ve ilk devresel tepkileri" kapsar. Piaget, "devresel tepki" kavramını Baldvvin (1925) den almışta, Baldwin, bu kavramla, bebeklerin, başlangıçta tesadüfen ortaya çıkmış tepkilerini keşfetmelerini, seçmelerini ve korumalarını kastetmiştir. Piaget'nin deyimiyle devresel tepkilerin "faydalı sonuçlan" vardır. Çocuk bunları tekrarlamakta, bir devre haline getirmektedir (ç,n„)

üstünde yarattığı etkilere büyük, önem veriyor, işitmek için işitmek yerine, artık, ses yaratmağa çalıştığı, bunu da çok defa yumruğunu vurarak yaptığı görülüyor. Bir kere yumruğuyla gürültü çıkarmayı ba-. şardı mı artık buu tekrarlayıp duruyor.

Piaget'ye göre çocuk bu aşamada, ilgi. çekici görüntülerin sürüp gitmelerini sağlayacak yollara başvurmaktadır, Diğer deneyler için de bu böyle, Onları da tekrarlamak ve korumak için çaba gösteriyor. Bu süreç içinde, çevresindeki nesnelerle oynamanın çeşitli yolları arasında ayırımlar yapmağa kadar götürüyor işi: lastik ya da iplik çekilir; çıngırak sallanır ve ses çıkarır; kaşık ise sallanınca ses çıkarmaz, yere vurulunca ses çıkarır v.b. Bu şekilde ayırıcı tepkiler çevredeki nesneleri sınıflandırmağa doğru atılmış bir adımdır.

Çocuğun eylemlerini tekrarladığı, önceden belli olmayan fakat ilgi çekici sonuçlar aldığı bu aşamada, davranış bir anlamda amaçlı, bir anlamda amaçsızdır. Amaçlıdır çünkü çocuk vaktiyle yarattığı bir etkiyi tekrarlamak istemektedir; amaçsızdır çünkü, önceden tasarladığı, henüz olmamış fakat olacağı kestirilen, lcestiriidiği için de ulaşılmağa çalışılan bir sonuç yoktur ortada,

AMAÇLI DAVRANIŞ

Sekizinci aydan onikinci aya kadar süreıı dördüncü aşamada, çocuk davranışııdaki isteklilik daha açık bir hale gelir. Artık, çocuk, araç-amaç, hedefe-yönelme tarzında bir çok eylemelere girişmektedir',

Piaget'ye göre, çocuğun önünde duran bir nesne karşısında basit ve dolaysız tepkisini görerek, onun istekli ya da bilinçli olduğunu söyleyemeyiz. Bilinçten söz edebilmemiz için, çocuğun, önüne çıkan birtakım engellere aldırmadan belli bir eylemi seçmesi, başlangıçtaki eylemiyle sonuç arasında bulunan ara-eylemlerini aşmağa çalışması ya da henüz gerçekleşmemiş bir olayı önceden kestirebilmesi gereklidir. Çocuk, daha önceki bir dönemde, kavramış olmak için yakalamaktaydı. O zamanki eylemi de yalnız kendini kapsayan, bir son hedefe yönelmemiş bir eylemdi, Piaget'nin "devresel tepkilerin ikinci aşaması" olarak nitelediği döneme yönelen çocuğun eylemine eskiden varolmayan bir boyut eklenmektedir : çocuk, şimdi, çevresi üstünde etkiler yaratacak araçları kullanmaktadır.

Bu araç-amaç modeli, başlangıçta, rastlantıya bağlı olabiliyor. Yeni eylemle sonucu arasındaki (sebep-sonuç) bağmtıyı anlayıp bunu yeniden yaratmak isteme durumu söz konusu değildir. Meselâ, Piaget'-

nin çocukları (ki yaşları 3 aylıktan 6 ya da 7 aylığa kadar değişmektedir) bir çıngırağa bağlanmış ipi çektiklerinde gürültü çıkardıklarını, ipe takılmış bir kuklanın kolları çekildiğinde başımda oynattığını keşfetmişlerdir. Bu sonuçlar ilkin açık bir istek ya da öngörü olmaksızın elde edilmiştir. Sonra bunlar tekrarlanmıştır ("ilgi çekici görüntülerin sürdürülmesi süreçleri" yoluyla). Daha sonra çocuk sonucu önceden kestirmeye ve meselâ kuklayr eline alırken başrnrn oynayıp oynamadığına bakmağa başlamıştır. Bir zamanlar yalnız yakalamağa ya da emmeğe konu olan kulda şimdi bir dış sonuç yaratma amacı olmaktadır. Çocuk bu olayı anladığı zaman, şu iki konuda ilerleme gösteriyor demektir: (a) yardımcı araçlardan yararlanarak bir sonuç yaratmak, (b) başlangıçta gözle görülmeyen bir sonucun olacağını Önceden kestirmek,

BAĞIMSIZ OLARAK VAROLAN BİR EVREN KONUSUNDA GİTTİKÇE ARTAN BİLİNÇ

İstekli davranışta bulunabilen bir çocuk henüz gerçekleşmemiş bir olayı önceden kestırebİldiği zaman evreni de gözle görüp elle tutabildiği evrenin sınırları ötesine taşımaktadır. Bu sıralarda nesneler in devamlılığı gerçeğinin farkına varan çocuk bir ileri adım daha atmış oluyor. Gözünden uzaklaşan bir nesnenin peşinden gitmek istemesi bundandır . Gözden uzak olan bir nesne var olmaktan çıkmış değildir, çocuğun dışındaki bağımsız varlığını sürdürmektedir. Böylece evren ıesnelleşmiş ve "çocuğun kendi benliğinden kopmuş olmaktadır" (1963, s. 211).

DENEYİM YOLUYLA YENİ EYLEM ARAÇLARI KEŞFETME

Onilcinci ayla 18 nci ay arasında yer alan beşinci aşamada çocuk, yeni ve etkin, deneyim yöntemleri keşfeder (Piaget bu aşamaya da ü- çüncii devresel tepkiler aşaması, adını veriyor). Şimdi çocuk çevresindeki dünyayı bilinçli bir biçimde keşfe çıkmış izlenimini vermektedir. Artık eskiden yarattığı sonuçları tekrarlamakla ve bu sonuçlara "boyun eğmekle" yetinmemekte, bu sonuçlar ı nasıl değiştirebileceğini keşfetmeğe yeltenmektedir, "görmek için deneme" yöntemini kullanır. Kendi eylemleriyle çevr esindeki nesneler' arasında bir ayırım gözetmeye başlamakta ve artık istediği bir sonuca ulaşmak için bildiği tepki örnekleriyle yetinmemektedir; yeni ve değişik yöntemler uygulamağa çalışır- Meselâ, bit nesneyi yakalamak için değnek kullanmağa başlar yakalamak için doğru yöntemi buluncaya kadar değneği değişik bi-

çimlerde tutmayı öğrenir; başarısız çabalardan sonra değneği yatağının yatay parmaklıkları arasından geçirmeyi öğrenişi bu konudaki ilk keşfidir. Değneği ortasından tutar, dikine geçmediğini anlayınca yatırır, uygun bir açı verir ve parmaklıklardan kurtarır.

ELİN YERİNİ ZİHNİN ALIŞI

Altıncı aşamada (18 nci aydan sonaki aşamada) «zihnî kombinezonlar yoluyla yeni araçların icad edildiği» görülür: Bu aşamada, bir sonuca ulaşmak için somut, açık deneylerinden yararlanmanın yerine çocuk, zihnî kombinezonlar kullanmağa başlar, gözle görmediği eylem ya da araçları zihninde canlandırır. Piaget "m çocuklarından biri, kibrit kutusuna konulmuş bir küçük zinciri elde etmek sorunuyla karşılaşmıştır, O zamana kadar kibrit kutusu yarı açık duruyor, çocuk kutuyu ters çeviriyor ve zinciri düşürüyordu, Sonradan kibrit kutusu kapalı olarak çocuğun önüne konmuş ve çocuğun zinciri almak için yeni yollar bulması gerekmiştir..

Çocuk kibrit kutusunun yarığına dikkatle baktıkta sonra ard arda birkaç kere kendi ağzını açıp kapamakta (kendisinde açılma fikrini denemekte) sonra bu yarığa genişletmektedir, Parmağını sokabileceği genişliği kazandırdıktan sonra kutuyu açıp zinciri alıyor.

Olayları zihinde canlandırabüme yeteneği duyu -hareket döneminin son aşamasını teşkil eder ve çocuğun «pratik zekâsını» geliştirir. Gene bu dönemin sonunda eylemle algı arasında bir uyum görülür; nesnelerin devamlı oluşu kavramı -ki algılayandan bağımsızdır- yerleşir. Uzayın sabit olduğu, biçim ve boyut cinsinden sabitlerin bulunduğu kavramı da bu çağda ortaya çıkar,

ÖZÜMLEME İLE UYGUNLUK SAĞLAMA ARASINDAKİ SÜREKLİ ETKİLEŞİM

Özümleme ve uyum sağlama eylemlerinin birbirini tamamlaması sayesinde çocuk, çevresindeki dünyayı içermekte, dış gerçeğe gittikçe artan bir oranda uyan bir iç algı dünyası kurmaktadır.

Yeni birşeyle karşılaştığı ve bunu kendinde daha önce varolan bir çerçeveye oturttuğu zaman bu çerçeve genişler. Meselâ, kendisine sert bir şekerleme verilen ve bununla ilk defa olarak karşılaşan çocuk, daha Önce kesme şekeri tanımış olduğu için bunu emecek ve tatlı olduğunu anhyarak algı dünyasını genişletecektir.

Şekerleme yerine renkli bir mermer parçası verilecek olursa çocuk bunu da emecek, tatsız olduğunu aniryacak ve o zaman biçimleri

benzeyen nesnelerin tadlarımn benzeşmesi gerekmediğini, ağızda dağılabilir olmadığını anlayacaktır; Çocuk burada kendini, anladığı bu olguya uydurmak zorundadır; Mermer hakkındaki ilk görüşünü değiştirmek zorundadır; Görüşünün değişmesiyle birlikte mermer başka bir nesneler çerçevesine oturtulmuş olacaktır,. Bu çerçeve çocuğun daha önce boncuklardan edindiği deneye dayanarak kurulmuş çerçeve olabilir. Ayrıca, mermer parçasının, tıpkı şekerleme gibi, itildiği zaman yuvarlanması olayrru görmekle çocuk benzer bir özümleme eylemi içme girer;

İLK ZİHNİ GELİŞİMİN TEMELİNDEKİ GÜDÜLER

Çocuğu yukarda açıkladığımız uyumlara girişmeğe zorlıyan nedir? Bazı davranışları, şüphesiz, açlık ve diğer "ilkel" ihtiyaçlardır; Zamanla bu ilkel ılıtiyaçlardan "ikinci dereceden" ihtiyaçların türe- diğiıii görüyoruz, Piaget'ye göre çocukta, zihnî gelişimini arttıran, eylemlere girişmeye yol açan ve doğuştan gelen ihtiyaçlar vardır. Başlangıçta birlikte doğduğu tepki örneklerini tekrar etmesine yol açan güdüsel bir ihtiyaca sahiptir,. Refleksin "kendini yeniden ortaya koyma" eğilimi diyebiliriz buna; tekrarlamaya yönelmiş bu eğilim ruhsal hayatın ilkel ve temel bir olgusudur (1963, s. 33). Çocuk, başlangrçta "gerçeği özümlemeğe çalışmakta ve bunun için önüne geçilmez, canlı bir eğilim kendisini zorlamaktadır." (1963, s, 275) Çocuk, yalnız yerleşmiş örneklerin çerçevesine özümlenen deneyleri tekrarlamak zorunda kalmaz, fakat aynı zamanda, onun nesneler hakkında değişik bir görüş ya da yöntem kazanmasına yol açan deneyleri de tekrarlamah- dır (uygunluk sağlama),

Piaget'ye göre zihin pasif bir biriktirme ya da zorla alışkanlık kazanma yoluyla gelişmez. Alışkanlıklar otomatik bir tekrar biçimini aldığı halde zihnî gelişme tekrarın sınırlarını aşarak yenilik yaratmaya yönelmektedir, Bu olay da, bir laboratuvar deneyinde doğru düğmeye bastığı zaman şeker kazanmayı öğrenen çocuğun durumunda olduğu gibi, zorlanmış çağrışım süreciyle olmamaktadır. Aksine çocuk doğuştan kendi iç zorlayıcılar lyla donatılmıştır ve bunların itme gücüyle hareket eder. Hayatın ilk zamanlarında emmek için emmekte, bakmak için bakmaktadır, Zamanla, salt tekrarın yetmediği bir aşamaya ulaşmakta ve sonra yenilik peşinde koşmaktadır , Bundan sonra çocuk "ne kadar çok nesne görürse, o ölçüde yeni yeni şeyler görmek istiyecektir" (1963, s,. 277),

Davranrş düzeyi ister yüksek ister düşük olsun, çocuk "yaşadığı her deneyi yeniden yaşamak ister" (1963, s. 43), Acaba neden? Çünkü

eylemin fonksiyonel bir anlamı vardır; eyleme girişen kişi için bir değer ifadesidir, ''peki, bu değer nereden geliyor? Bu fonksiyonun kendisinden geliyor" (Piaget 196.3, s.. 43). Piaget'ye göre organizmanın "kendi gelişmesini sağlamak gibi temel bir ihtiyacı vardır" (Piaget, 1963, s. 170)., Bu ihtiyaç hem fiziksel, Jıcmde ruhi alanda hükmünü sürdürmektedir, "Bu ihtiyaç, eylemi harekete geçinmekte, onu işletmekte, bu işleyiş ise ihtiyacı büyütmekte ve artık sorun, salt başlangıçtaki ihtiyacı doyurma olmanın sınırlarını aşmaktadır" (s. 170). Vücudun organları, bu temel eğilime (organizmanın gelişmesi) boyun eğmekte ve "bu hayatı tanımlamaktadır" (s. 170)..

TAKLİT

Piaget'ye göre, gelişimin konuşma öncesi duyu-hareket döneminde çocuğun yaptığı taklitler "zekâsının belirtilerinden biridir" (1962, s. 5) Taklit, hazır bir eylem biçiminin çocuğun davranış tablosuna eklenen pasif bir süreç değildir, Piaget't e göre taklit gerçeğe aktif bir biçimde uymayı içeren bir süreçtir..

Çocuk taklit eylemlerinde, zekâ davran ışı nm evriminde sözü edilen dönemlere uygun aşamalardan geçer. Duyu-hareket gelişiminin ilk (refleks) aşamasında çocuğun gerçekten taklit yapıp yapmadığı sorulmağa değer. Meselâ, lıastahanedeki bebek odasında görülen bulaşıcı ağlamanın taklit sonucu olup olmadığı sorulmağa değer bir sorudur, Ağlayan bir bebeğin, komşu beşikteki ağlayan bir başka bebeğin sesinin ekisiylc ağlamayı yoğunlaştırması halinde bir dış etkinin ağlama ya da seslenme tablosuna girdiği açıktır Çocuk bunu yapabildiği zaman, gene Piaget'ye göre çocukta taklit olayımn başlaması mümkündür.

ÇOCUĞUN TAKLİT EYLEMLERİNİ SEÇİŞİ

Çocuk, başka birinin çıkardığı sesi çıkarabiliyor ya da kendi çıkardığı bir sesi yakalayıp tekrar' edebiliyorsa onda taklidin açık belirtileri de başlamış demektir. Fakat çocuk hayatın başlarında henüz kendi öz seslendirmesinde farklılaştırmam^ olduğu dış sesleri taklit edemez. Başka bir deyimle çocuğun bir sesi taklit edebilmesi için onu daha önce çıkarmış olması lâzımdır.

Diğer davranışlar için de aynı şey geçerlidir. Çocuk başlangıçta kendi eylemlerinin sınırını aşan eylemleri taklit edemez, Meselâ, kendi davranış tablosunun bir parçası haline gelmemiş olan ve başkasında

gördüğü bü talanı el hareketlerini taklit edemez.. Ayrıca ilk aşamalarda bir başkasının gözle görülür bir hareketini taklit edebilmesi içiı aynı hareketin kendisi tarafından yapılabildiğini görmüş olması gerekir. Piaget'nin 8 aylık bıı çocuğu babasının el açıp kapama hareketini taklit edememiştir: çünkü daha önce kendi ellerinin açılıp kapandığını görmemiştir Fakat aynı çocuk, daha önce kendisi de aynı işi yaptığı için, babasının ellerini ayırıp tekrar birleştirme hareketini taklit edebilmiştir. Kendi elinin açılıp kapandığım görmüş olan fakat ellerini. birleştirip ayırdığını görmemiş olan bir başka çocuk ise, birinci eylemi taklit edebilmiş, ikinci eylemi taklit edememiştir.

Piaget'ye göıe, zamanın geçmesiyle, çocuğun tepki yolları da dahi uyumlu ve ince bir hal almakta ve artık gözüne görünmediği halde bildiği bir takım hareketleri taklit edebilmektedir. Meselâ, Piaget 8 aylık bir çocuğun ağız hareketlerini taklit etmiş, bundan bir saat sonra çocuk kendi ağız hareketlerin i görmediği halde taklidini yapmaya baş- lamıştır. Daha önce ise çocuk araştırıcıyı taklit etmemişti. Taklit eyle- lemi çocuğun ağız ile ses çıkarma konusuna ilgi duyduğu zamanda başlamıştır.

Piaget, bebeğin ileıi aşamalarda önündeki modelin eylemini, nasıl kendi bildiği bir davranış örneğine çevirdiğini gösteren ilgi çekici misaller vermektedir. Çocuklar kendine bakarken gözler ini açıp kapayan Piaget, 9-11 aylık çocukların bir kısmının ağızlarım, diğerlerinin de ellerini açıp kapadıklarını görmüştür . Çocuklar "açıp kapama eylemini taklit etmekte, fakat bunu kendi yerleşmiş eylemleri cinsinden yapmaktadırlar, Piaget bu yanlışa ... zekâ karışıklığı" adını veriyor (1962, s. 44),

TAKLİT VE ZEKANIN İLK GELİŞİMİ

Çocuklar, bildikleri fakat görmedikleri hareketleri taklit etmeyi başardıkları zaman, (Piaget'ye göre) yeni ses ve görüntü modellerini de taklit edebiliyor. Bu gelişim zamanla çocuğun, nesneleri kendisinin bir uzantısı olarak değil, kendisinden ayrı, kendisinden bağımsız varlıklar olarak kavrama yeteneğinin gelişimine ayak uydurmaktadır. Başlangıçta, model yeni bile olsa, taklit eylemleri bildik eylemler ola rak kalıyor, Sonralar ı, bu ilci gelişinim ayak uydurması dönemi başlayınca, çocuklar "aktif deneyimlere girişerek yeıii yeni araçlar" keşfetmek içiı kendi başlatıkları davranışlara gir işmekte ve sistematik sınama — yanılma yöntemleri kullanmak suretiyle vücudun göze görünmeyen kısımlarını kapsayan bıı takım eylemleri, taklit etme amacıyla

keşfed ici hare ketler e başvurmakladır (Piaget. babasını lakliile. eliyle alnına dokunan bir yaşındaki bir çocuğu örnek, gösteriyor. Babasının alnını gören ve gördüğünü algılayan bu çocuk, kendi, yüzünde el yordamıyla keşfe çıkmış, önce gözünü, daha oma ahimi keşfetmiş ve sonuç olarak doğru yeri bulduğunu, anlayıp rahatlamışın".. Daha sonraki günlerde elini doğrudan doğruya alnına götürmeyi başarabiliyor).. Bir sonraki aşamada (Piaget'nin duyu — hareket zekâsının altıncı aşaması olarak adlandırdığı dönemde) çocuk artık "içsel'' taklitleri de başarabiliyor: Bu dönemde taklit bir "temsil" fonksiyonu haline geliyor ve anında olabileceği gibi, geleceğe de bırakılab iliyor, Bu geli-şim ikinci yıl içinde meydana çıkıyor..

HAYAL KURMA

Nesnelerin görüntülerini zihinde kurabilme yeteneği, düşünme gelişiminde önemlidir. Piaget'ye göre ilk görüntüler "iç taklitlerden"' ibarettir (s. 74). Göıünlüler zamanla "kendi hayatlarım" kazanırlar. Görüntüler bağlı oldukları yerden kopmaktave başlangıçta yansıttıkları nesnel gerçekleri aşarak yeni bir' bileşim, karışım ve düzen kazandıkları bir senteze ulaşmaktadırlar,. Sonuç olarak görüntüler, yalnız gerçeğin taklidi olmaktan çıkmakta, çocuğun taklit edebildiği zihni yapılar haline gelmektedir. Çocuğun bir hayal oyununda kafasında yarattığı bir varlığı taklit etmesi halinde olan budur.

İLK ALGISAL GELİŞİMDE OYUNUN ROLÜ

Piaget'ye göre oyun ilk algısal gelişimde önemli bir rol oynar.;[1] Piaget oyunu **özümleme** yoluyla gerçekleşen bir çeşit uyum olarak tanımlıyor (aynı yazar taklidi ise, yukarda da belirttiğimiz gibi bir çeşit **uygunluk sağlama** olarek nitelemektedir). Oyunda çabanın gevşediği görülür; çocuk tepki örneklerini çalıştırır, sağlamlaştırır ve genişletir, Duyu — hareket döneminin ilk aşamalarında çocuk, bakmak için baktığı, tutmak için tuttuğu çağda bir çeşit "oyun kuı maktadır" Bu eylemler dış baskıların sonucu değildir. Yöneldikleri bir amaç da yoktur.

Oyunun başlangıcı altında yatan güdüyü açıklarken Piaget, Kari Bühler'in klasik "iş görme zevki" (Function slust) kavramını benimsiyor, meselâ, kendi çıkardığı sesleri tekrarlamakta olan çocuk aslında

Buradaki açıklamamız *Play, Dıcann and hnitation* adlı kitaba (1962) dayanmak

kendi sesiyle "oynamakta" ve bu oyun onu güldürüp neşelendirmektedir.

Çocuk olgunlaşıp istediği sonuçları elde etme yeteneğini kazandıkça, salt tekrarın verdiği zevke "zevkin bir sebep olarak" eklendiğini görürüz. Belli bir sonuç yaratma eylemi, eylem başarılı olduğu ve hiç değilse şimdilik ek bir uyum çabası gerektirmediği sürece bir oyun haline dönüşmektedir.

Çocuğun bildiği tepki örneklerini yeni karşılaştığı durumlara uygulama yeteneği ile birlikte oyunlarının boyutları, da genişler (Piaget), Bu çağda, tıpkı daha önceki aşamalarda olduğu gibi oyun bir keşifle başlamamakta, aksine tekrarla başlayıp bir keşfe yönelmektedir,

Piaget, "zekâ uyumu" adını verdiği olgu ile oyun arasında da bir ayır ım yapıyor. Çocuğun kendi çabalarıyla yeni bir tepki kazanması, meselâ hedefine ulaşmasını güçleştrien engelleri ortadan kaldırmayı öğrenmesi halinde bir zekâ uyumu söz konusudur, (oyuncağını almasını engelliyen bir eli itmesi) Diğer taraftan çocuk bütün dikkatini bu eylemde toplar ve engeli bir kenara itmekten belli bir zevk almaya başlarsa yaptığı eylem bıı oyun haline gelmiş demektir. Aynı şekilde öğrendiği bir süreci değişik şart ve biçimlerde tekrarhyan çocuk da eylemini bir oyuna dönüştürmüş olur . Meselâ, sağ eliyle ittiği bir şeyi sol elinin de uzanamayacağı bir uzaklığa göııderebilen çocuk bu durumdadır. Bu süreci diğer nesnelerle de tekrarlamağa başladığr zamaıı oyun da başlamış olmaktadır.

Çocuk nesneleri özneleştirir, onların somut yapılarına bağlı kalmaksızın ve nesnel durumu dikkate almaksızın hayallere (iç taklitlere) baş vurur', bir nesneyi başka bir nesne ile temsil edebilir hale getirirse oyunun sınırlan da büsbütün genişlemiş olur. Bu nokta "hayal o- yununun" ya da kendini aldatmanın - başladığı noktadır. Çocuk artık sembollerle de bir oyun kurabilmektedir. Bir kutudan "su içebilir"; kağıdı bir yiyecekmiş gibi "yiyebilü"; bir havluyu bir battaniye olarak kullanabilir; "yemek" hazırlanırken, bir çengelli iğne iyice sallandığı zaman biberlik yerine, bir gazoz kapağı bardak yerine kullanrla- bilir.

Piaget'ye göre her sembolik oyun (bebek oyununda anne rolüne çıkmak gibi) hem taklidi, hem de hayal kurmayı kapsar. Piaget, oyunları "zihni yapıları açısından ıiç aşamaya ayırmaktadır" (s. 113). Duyu- hareket döneminde oyunlar "uygulama" oyunlarıdır: Bunlar somut malzeme ile eylemlerin zevkli bir biçimde tekrarım kapsar.

Bundan sonraki aşamada temsil ya da kendini kandırmayı (uydurmayı) kapsayan sembolik oyunlar gelir (çok daha ilerde ortaya çıkacak olan üçüncü aşamada, ise kuralına uygun olarak oynanan oyunlar görülür. Bunlar, uygulamayı ve sembolizmi kapsamakla beraber ayırıcı özellikler, bir çocuk kuşağından ötekine, yetişkinlerin hemen hiç karışmadıkları bir takım kuralların elden ele geçmesi sayesinde yaşayan ve tamamen bu kurallara bağlı oyunlardır).

BENLİĞE DÖNÜKLÜK

Piaget'ye göre küçük çocuğun zihni, eylemlerinde görülen önemli bir özellik benliğe dönük oluşudur. Çocuk kendi benliğini merkez kabul eden bir varlıktır. Daha "benlik" diyebileceğimiz bir özelliğe ya da kendisinin ayrı bir varlık olarak bilincine erişmeden önce bile bu böyledir,, Çocuk için var olan tek evren kendi yaşantısının sınırları içindeki evrendir, Kendisiyle dış çevresi arasında bir ayırım yapmaz Kendi fizik varlığının sınırlarını ve Özelliklerini, bilemez Çevresinde etkili olabilen bir kişi olarak kendi varlığının bilincine eriştiğini gösterdiği zamanlarda bile, çevrenin ayrı bir varlığı olduğu konusunda açık-seçik bir fikre sahip değildir. Meselâ, bir oyuncak yuvarlanıp gözünden uzaklaşır ya da başka bir nesnenin altında kaybolursa, o oyuncak çocuk için artık yok demektir., Piaget'nin fikrine göre, dünyayı ayır bir varlık olarak görmeye ve nesnelerin **sürekli** bir varlığa sahip olduğunu kavramaya başlayan çocuk Önemli, bir gelişim göstermiş demektir. Bu noktaya yukarda da değinmiştik. Bir an için gözden kaybolan bir oyuncağı arayıp bulan çocukta bu bilincin ilk belirtileri başlamıştır. Yalnız gözden ırak olmakla kalmayan, günlerdir ya da haftalardır kayıp bir nesneyi arayan çocukta ise bu bilinç adamakıllı yer-leşmiştir. Çocuğun kendisini, sağlam yapılı bir evrende bulduğu gösteren diğer belirtiler, nesnelerin sabit ve önceden belli özellikleri olduğunu anlayıp ona göre hareket etmesiyle ortaya çıkar,. Yuvarlak cisimlerin yürüdüğünü, sert cisimlerin vuruldukları zaman ses çıkardığını anlayan çocukta görülen belirtilerdir bunlar. Çevresinin daha geniş boyutlarını da böyle değişmez özelliklere sahip olarak görerek dış diinyaıım bağımsız varlığını daha iyi kavrayan çocukta sağlam yapılı bir evrende kuşatıldığı fikri iyice yerleşmeğe başlamış demektir., Çocuğun zihninde çevresinin bir haritası vardır ar tık ve bir yeıden bir yere nasıl gideceğini bilmektedir.

Kendisinin dışında bıı dünyanın var olduğuna dair açık-seçik bir fikir edindikten sonra bile, çocuğun dünyası kendi algılarıyla kurul

muş bîr yapı olmağa devam etmektedir. Var olan tek evren kendi açısından gördüğü evrendir. Daha bii süre, olayları ve nesneleri başkasının açısından göremiyecek, kendisininkinden farklı istek, düşünce ve algıların bulunabileceğini kavram ty a çaktır.

Çocuğun dünyaya bakışından hep kendisini merkez seçmesi, her- şeyi kendisinden başlatması olgusunda şaşılacak bir taraf yoktur. El- bettekİ dünyayı kendi gözleriyle görecek, kendi algılarıyla kavrayacaktır. Bir başkasının gözlerini yada kavramlarını borç alacak değildir. Ne var ki, bir başkasının görüş açısını kavrayabilmek için yalnız kendisinin dışında, kendisinden bağımsız bir dünyanın varolduğunu kavraması yetmez; kendisinden bağımsız psikolojik olayların varlığını yani başka insanların ayrı bir psikolojik dünyaya sahip olabileceklerini de anlaması gerekir. Ayrıca, olayları, kendi görüş açısının dışındaki gözlere göre değerlendirebilmeyi de öğrenmiş olmalıdır. Meselâ çocuk karşısındaki bir kimsenin sağ elinin kendisine göre sağda olmayacağını kavramış bulunmalıdır,

Piaget'ye göre çocukların kendi benliklerini merkez olarak seçmeleri olgusu, bu bölümde konu edindiğimiz çağları da aşmakta, ta aitı- yedi yaşlarına kadar uzanmaktadır.[5] Okul öncesi çocuklarda bu olgunun ne ölçüde yaygın olduğu, ne dereceye kadar bunun etkisinde kaldıkları konusunda bazı sor ular ortaya çıkıyor (Bu konuyu da ilerdeki bölümlerde ele alacağız).

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

J. Piaget, **The Origins of Intelligence in Children (1963) ve** Play, **Dreams and Imitation in Childhood (1962),**

Benliği meıkcz alma olgusu bütün hayat boyunca sürüp gider. Zamanla bunun derecesi azalabilir o kadar. Çok parlak kimseler bile olayları başkalarının açısından göremeyebilirler Özellikle, kendi görüşleri duygularından kök alıyorsa bu böyledir,

8 - İLK ÇOCUKLUK ÇAĞINDA GÜNLÜK İHTİYAÇLAR VE ALIŞKANLIK KAZANILMASI

Bu bölüm, günlük ha yat m üç önemli unsurunu, beslenme, boşaltım ve uykuyu işlemektedir. Bu eylemlere, bazan kaba bir deyimle "sıradan alışkanlıklar" adı veriliyor. Aslında, çocuktaki önemli bazı güçlerle çevresi arasındaki bileşimden doğdukları için bu eylemler ne öyle sıradan ne de kaba birtakım eylemlerdir. Gene bu bölümde cinsel gelişimin ilk belirtilen; disiplin konusu; çocuğun anne ihtiyacı ve uygun anne bakımının gerekli şartlan üstünde de duracağız.

FİZİKSEL BAKIMIN PSİKOLOJİK ANLAMLARI

Çocuğun annesi veya ona bakan diğer şahıslarla olan maddî temasları birer birer sayılacak olsa elde edilen rakkamlar onlardan binlere yükselir. Bir sene içinde küçük bir çocuğun kaldırılıp kucağa a- Imnıası, doyurulup, yıkanıp, ovuşturulup pudralanmasımn kaç defa tekrarlandığının hesabının tutulması epey zor bir iş olurdu. Bu çeşit işlemlerden her biri fiziksel temastan fazla bir anlam taşıı. Analık görevini alan kimse hareketlerinde yumuşak ya da kaba, sabırlı ya da sabırsız, maharetli, ya da maharetsiz olabilir. Doğrudan doğruya çocuğuna bağlı olmadan annenin kendi yaşamındaki durumlar onu mutlu ya da mutsuz, sakin ya da bunalımlı yapabilir. Kader ona zorluklar yüklem işse, kabuğuna çekilir, kederlidir ve gelecekten umutsuzdur. Anıie çocuğuna giderken, bir insan olarak taşıdığı bütün bu yükleri ile birlikte gider. Çocuğuna karşı duyduğu aşk ne derece kuvvetli ya da zayıf olursa olsun yapabileceği tek şeyin bu olduğu açıktır.

Geçmişte, gelişim pikolojisindeki bazı yazılar çocuğun fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesindeki pratik tekniklere önem vermişlerdir, Diğer yazılar annenin temeldeki tutumunun en önemli etmen olduğunu iddia ettiler.

Son yıllarda dikkatler, Harry Staek S ul livan[1] ıı annenin tutumları üzerindeki görüşlerinde toplanmıştır (bu anne yerine tutan kişi — herhangi bir kadın, erkek, daha büyük bir çocuk olabilir, anne rolünü benimsemiş olmasr gerektir). Sullivan, annenin çocuğu ile ilişkilerindeki kişilerarası özellikler üstünde durmaktadır, Balcıma muhtaç çocukta, hayatta kalma süreciyle ilgili birtakım gerilimler görürüz. Aç ve çıplak çocuğun gerilimleri böyledir. Bu gerilimler i ancak, çocuğa annelik eden kişi yatıştırabilir — çocuğuna meraklı, şefkatli bir anne — Sullivan'a göre annelik şefkat demektir. Çocuğun gerilimlerini yatıştırmak ona güven sağlar . Annelik eden kişi bunalım, endişe içindeyse, bebeğin gerginlikleri de sürüp gidecektir. Sullivan'a göre annenin bunalımı bulaşıcıdır — bir çeşit duygu ortaklığı süreciyle çocuğa da geçer, çocuk daha, annesiyle kendisi arasına ki alışverişi kavrayacak yaşa gelmeden görülen bir çeşit haberleşmedir bu. Bebekteki bunalım ya da endişe ancak annelik eden kişinin şefkatiyle ortadan kalkabilir. Annenin şefkat gösterme derecesi, kendi bunalımından kurtulma derecesi bebeğinin refahını etkileyecektir İştahının yerinde olması, kılı kırk yarması — sindirim rahatsızlığı çekmesi hep buna bağlıdır. Sullivan bunun, çocuk daha annesiyle kendisi arasındaki alışverişin bilincine varmadan ortaya çıkan bir çeşit haberleşme olduğu görüşünü öne sürüyor

Bebekle yetişkin arasında, büyüklerin kendi aralarında görülmeyen böyle bir çeşit duygusal haberleşmenin var olduğu konusundaki görüş, aslında, çocukların bazı kimselere diğerlerinden daha fazla yakınlık'ya da huysuzluk göstermeleri olgusuna da denk düşmektedir. Hastahaıie yetkilileri, bazı hastabakıcılara karşı huysuzluk gösteren bebekler olduğunu, bunların diğer bazı hastabakıcılara karşı şirin davrandıklarını bildiriyorlar. Bazı hastabakıcılarda yatıştırıcı bir etki gücü olmasından ileri gelen bir durumdur bu

Annenin duygusal durumunun çocuğu etkileyeceğini varsaymak doğru olur. Ancak, anne-çocuk etkileşimi konusunda bir sonuca varırken yalnız anneyi değil çocuğu da incelemek gereklidir . Öyle çocuklar vardır ki, kendilerine kim bakarsa baksın huysuzdurlar. Gene öyle çocuklar vardır ki, kimin elinde büyürlerse büyüsünler usludurlar.

Suüivan'ın konuyu ele alışı, annelik ihtiyacına parmak basması, annenin bir teknisyen olarak değil bir kişi olarak görevi ve rolü konusuna değinmesi bakımından ilgi çekici olmakla birlikte bazı sorunların cevabını getirmiyor, Bu yazar, ne yazık ki. kuramsal görüşlerini deneysel araştırmalarla desteklememiştir. Ayrıca, şiddetli ya da hafif olabi-

lcıı kişisel bunalımla, insan varlığında doğuştan gelen ve evrensel olan bunalım arasında da açık seçik bir ayrım gözetmiyor; Kişilerarası ilişki kavramını öne sürmekle gösterdiği titizliği, bu ilişkinin başlamasında çocuğun ne gibi bir rol oynadığını etraflı bir şekilde açıklayarak gereği gibi geliştiremiyor.

ÇOCUK BAKIMI VE KENDİNİ KEŞFETME SÜRECİ

Kişinin çocuk yetiştirme uygulamaları, kendi iç eğilimlerini yansıttığı ölçüde, çocuklarıyla ilişkilerinin o kişinin aynası olduğunu söyleyebiliriz, Kişinin bu aynaya bakma cesareti varsa ve derinliklerine nüfuz edebiliyorsa, kendisini iyice tanımak olanağı da vardır. Tabii bu durum, yalnız anababa-çocuk ilişkilerinde değil her türlü insan ilişkilerinde görülen bir durumdur; Kişi başkalarında kendini görür (İnsanlar çok defa kendilerinin sesli bir filmini seyrederken hayrete düşerler), Anababamn kendini eleştirme çabasının, hatalı yanlarını görme ve düzeltme çabasının verimli olabilmesi için bir bağımsız, dış gözlemcinin yardımına ihtiyaçları vardır; Böyle bir gözlememin not gözlemleri, anababamn, anababalık görevlerini ne ölçüde başardıkları konusundaki yargılarıyla karşılaştırılmalıdır,,

BESLENME VE AĞIZ BÖLGESİ DAVRANIŞLARI

Beslenme davranışı çocuk gelişiminin en basit yönüdür. Açtır, karnım doyurur, midesi dolar ve mesele biter sanılır,, Fakat mesele hiç de böyle değildir Beslenme, çocuğun anababayla ilişkilerini yöneten çeşitli güçlerin harekete başladıkları noktadadır; Aslında, iştahla karnını doyuran bir bebeğin de, ona iyi yiyecekler vermekten ötürü mutluluk duyaıı anababamn da karşılaştıkları birtakım sorunlar vardır., Beslenme süreciyle ilgili dürtü ve ihtiyaçları doyurmak için çocuğa sütle ekmeğin dışında daha birçok yiyecekler vermek gerekir!

EMME VE EMMEYLE İLGİLİ DÜRTÜLER

Daha önce de belirttiğimiz gibi, emme yeteneği, yeni doğmuş bebeğin eıı büyük başarılarından biridir; Yalnız emmeyle yetinmez, elinin altında daima emilecek birşey bulunsun ister; Ağız bölgesine dokundurulan bir uyarıcı onu derhal harekete geçirir ve kendisine yöneltil; Bir doyum vermeyecek uyarımlar bile, meselâ saçının çekmesi bile, emme mekanizmasını derhal harekete getirebilir; Ayrıca Feldman'ın (1920) belirttiği gibi, emme mekanizması gayet iyi koru-

ıan bir mekanizmadır. Vücudunun bütün yağları erimiş bebekte yanaklar dolgundur.

KARIN DOYURMADAN AYRI OLARAK EMME

İlk çağlarda emme eylemleri beslenme sürecinden (teknik adıyla besleyici emmeden) ayrılır. Bebek, iştahı yerinde olsa da olmasa da emer. Bazı bebekler, doğumlarından başlamak üzere, karnı doyurma dışmda belli bir süre daha emmeden duramazlar. Çocuğun daha aıa karnındaylen başparmağını emdiği sanılmaktadır (Gesell ve îlg, 1937), Bir bebeğin doğduğunda başparmağının şiş olduğu görülmüş, ilk çığ- lığını atar atmaz parmağını ağzına götürüp emmeğe başlamış.

Hemen bütün bebekler, yumruklarını, parmaklarını, özellikle başparmaklarını ve ellerine geçirebildikleri diğer nesneleri emerler. Özellikle diş çıkarırken herşeyi emmek isterler. Bilindiği gibi birçok çocuk başparmak emme alışkanlığını yıllarca sürdürmektedir. Birçoklarının yetişkinlik yaşlarında bile emme, ısırma, ağzına götürme gibi alışkanlıklardan kurtulamadıkları da bilinmektedir. Bazıları, bir kunduz gibi, kalem kemirirler; bazıları dudaklarını ısırır; bazıları boş bir' pipoyu emer durur; bazıları da sigarayı yalayarak ve emerek içerler.

Büyükler çocukların parmak emmelerinden rahatsız olurlar. Bunda olumsuz bir taraf" görürler de ondan. Bir kısmı da, emmenin sürüp gitmesinin, çene ve dişlerin eğrilmesine, biçimsizleşmesine yol açacağım düşündükleri için üzüntüye kapılırlar,[1]

Başparmak emme olayında ilgi çekici bir cinsiyet farkı vardır.. Birçok araştırma, kızların oğlanlardan daha çok parmak emdiklerini göstermiştir (Honzik, 1959).

Parmak emme konusunda öne sürülmüş birçok teori var. İlk akla gelen, çocuğun hoşuna gittiği, canı istediği için parmağını emdiği biçimindeki açıklamadır. Başka bilimsel teoriler de vardır.

BÎR AĞIZ GÜDÜSÜNE CEVAP OLARAK EMME

Çocuğun parmaklarını veya başparmağını emmesi hakkındaki bir görüş onun, emme işleminin alıştırmasını yapma ihtiyacını, gıda

Uzun süre emme alışkanlığında İsrar ettikten sonra vazgeçen birçok çocuğun dişlerinde hiçbir zararlı etki görülmemiştir. Ayrıca birçoklarında, emmeyle ortaya çıkan biçimsizlik, büyüme ile ve bu alışkanlığın terkedilmesiyle düzeltilmiştir, öyle anlaşılıyor ki, çocuk ikinci dişlerinden sonra da bu alışkanlığını sürdürüyorsa, dişlerin çarpık olması ihtimali büyümektedir (Lewis, 19.37), Bir de çocuğun dişleri sağlam değiise (Sillman, 1951) aynı sonuç ortaya çıkabilir.

alırkenki emmesiyle tatmin edemiyeceği şeklindedir (Levy, 1937). Bu kurama göre, biberonla beslenen bir çocuk, memenin deliği büyük olup da sütü çabuk ve kolay akıtıyorsa emmeye uzun bir süre devam eder. Memenin deliği küçük olup, aynı miktarda sütü alabilmek için uzun süre emmesi gerekiyorsa beslenme sonunda emmeyi keser.

Benzer bir durum için Lcvy şu misali verir: Çiftlikte büyümüş bir insan, küçük buzağıların davranışım bilecektir, Annesini emmeye bırakılın ayıp da başından beri bir kovadan beslenmeye alıştırılmış bir süt buzağısı, ilk beslenmelerinden bir süre sonra, bir suni parmağı, diğer bir buzağının kulak veya kuyruğunu ya da emebileceği herhangi bir nesneyi emmeye başlar. Çiftlikte kovadan beslenme yoluna başvurulmasının sebebi bu usule ahşan bıızağmm ana memesinden kesilmeyen buzağıdan daha az süt içmesi dolayısıyla ekonomik oluşudur. Fakat herşeye rağmen, kovadan beslenen buzağı, içinden süt gelmiyeceğini bildiği halde emdiği şeyi emmekte israr eder. Buzağının bu emme şekli bir dereceye kadar çocuğun parmak emmesine beıızerse de buzağı emmeyi kesip başka yiyeceklerle alakalandığı zamanlarda çocuk hâlâ emmeye devam edecektir.

Gıda almayla ilgili emme işleminin yetersizliği parmak emmeğe sebep olmaktadır. Fakat çocuklardaki parmak emme olayı tek başına bu kuramla izah edilmemektedir (Blau ve Blau, 1955). İstedikleri kadar ana memesi emerek beslenen bazı çocukların da parmak emdikleri görülmektedir (Simsarian, 1948).

AĞIZ VE DUDAKLARIN KEŞFETME İŞLEMLERİ

Çocuğun dilini, dudaklarını ve ağzını kullanması, hayattaki ilk yaşantılarında önemli bir rol oynar. Bu işlem yalnızca gıda almayı veya bir çeşit duygusal haz elde etme çabasını temsil etmeyip, çocuğun kendini ve İçinde yaşadığı dünyayı keşfettiği bir durumu belittir. Bu olay bir çok gözlemci tarafından önemle belirtilmiştir. Bunlar arasında bir önceki bölümde incelediğimiz Piaget de vardır. Küçük çocuğun dudakları, dili ve ağzı, onun kulakları ve gözlerinin işini görür. Ağız işlemlerinden mahrum bıraktığımızda, çocuğu bir dereceye kadar gözlerini bağlamış, kulaklarını trkamışcasma engellemiş oluruz. Çocuk görme ve işitmeyi temel bilgi alma kaynaklan olarak kullanmaya başladıktan uzun bir süre sonra bile çevresindeki dünyayı ağzı ve dudaklarıyla araştırmaya devam eder. Bebek şekilleri ve yüzeyleri, nesnelerin ısı, sertlik, yumuşaklık ve tadını dudakları ve dişleriyle keşfeder, Bu çeşit, ağıza bir tahta küp tıkmağı, bir yün yumağını sokmağı,

toprak, kurşun kalem, hatta tabağııdaki yemeği reddettikten sonra, yerde bulunmuş bir yiyecek parçasını yemeği gerektirebilir.

EMME, AĞIZA ALMA, CİNSİYET VE İLK KİŞİSEL İLİŞKİLER

Yukardaki gözlemler, emmenin, açlığı giderme işleminin, haz vereıı temel bir bağlantısı olduğunu ve çocuğun hayatında çok önemli bir yer tuttuğunu doğrulamaktadır

Emmenin ve ağıza almanın önemi Freud ve SuHivan'ın öne sürdüğü görüşlerle büsbütün artmıştır. Freud ağzm içini cinsel uyarım'a elverişli bir bölge bir "organ zevki" kaynağı olarak görüyordu. Freud'a göre bu bölgenin uyarılması çocuğun ilk cinsel doyumlarını sağlamaktadır. Buna göre ağızbölgesi bir değil iki ilkel güdü ile donatılmışta": hayatı koruyan açlık güdüsü ve soyu sürdüren cinsel güdü, Fıeud'un ağız davranışı ile cinsel davranış arasındaki ilişkiye değgin görüşleri ilginç bir alandan yani deneysel çalışmalar alanından elde edilen bulgularla da desteklenmiştir. Uyku devresi aşamalarında hızlı göz hareketleri (REM) ve beyin dalgalanııdaki değişiklikler bu aşamalara uygun olarak kendilerini tekrar ederler. Kitabımızın 18 nci bölümünde göstereceğimiz gibi rüya sırasında cinsel organların yaygın bir eylem içinde oldukları bilinmektedir. REM uykusundan yoksun bırakılan bazı hayvanların açık cinsel eylemlerinde hızlı bir artış görülmekte ayrıca ağız hareketleri de birden artmaktadır.

Sullivan'a göre ise, kişilerarası ilişkilerde bir yol işi gören ağız bölgesi çocuğun ilk hayatında büyük bir önem taşımaktadır,. Memeye sarılan çocuk anasıyla çok yakın bir ilişki kurmayı başarmış demektir ki, bu da kendisi için çok önemlidir. Bebeğin başkaları ile kurduğu ilk ilişkiler, bir şefkat havası içinde doyurucu ve gerginlik azaltıcı nitelikte olabilir ya da bu ilişkiler bir gerginlik ve endişe havası içinde cereyan ederler,[2]

AĞIZ GÜDÜLERİ, BESLENME İŞLEMLERİ VE KİŞİLİK GELİŞİMİ >

Yukada söylenenler de anlaşılmış olacağı üzere çocuğun ilk beslenme ve ağız hareketlerinin yönetimi gerçekten ciddi bir iştir. Sulli-

Sullivan hem gerçek hem mecazi anlamda kullandığı bazı terimlerle bir çocuğun "iyi memeye" {sütü bol, şefkatli bir ananm memesi) ya da "doyurmayan bir memeye" (kolay tutulmayan, sütü kıt), hatta "kötü bir memeye[1]' (endişeli bir ananın ruhi gerginlik sırasında verdiği meme) ye sahip olabileceğini kaydetmektedir.

vaıfa göre çocuğun ağız hareketleri ile ilgili deneyleri ve beslenmesinde şefkat görüp görmemesi; onun kendisi hakkındaki tutum ve görüşünün güvenli ya da endişeli bir temele oturmasında derin bir etki yaratmaktadır. Freud'cu yazarlar çocuğun ağız güdüleriyle ilgili ezikliklerinin ilerdeki yıllara kadar uzanan karakter özelliklerinin temelini teşkil etmekte oynadığı role parmak basmışlardır.

Bazı yazarlar emzirme süresine, yani bu sürecin zamanlan masına ve uygulanma biçimine büyük önem verirler., FenichePe göre (1945) erken memeden kesmenin sebep olduğu ağız doyumu yoksunluğu, böyle bir doyum için açlık yaratır ve bu durumun sonucu olarak karamsar, sadict bir kişilik gelişir Diğer taraftan ağız güdülerine tam ve uiun bir doyum sağlayan geç memeden kesme, kendine güven ve i- yimseriikle sonuçlanır (Fenichel, 1945):

Bu konu ile ilgili bir yanı, ana memesi, ve emzikle beslenmenin değerleri üzerinde durmaktadır. Birkaç yıl önce yazarlar, zaman zaman ana memesi ile beslemenin değeri üzerinde İsrarla durmuşlardır. Aynı anda emzikle beslemenin, çocuğun bir çeşit benimsenmemesi ve ananın bir kadın olarak biyolojik rolünün ve bir ana olarak duygusal rolünün reddi ve şefkatten yoksunluğunun bir belirtisi gibi kınandığı görülmüştür,, Bu görüşe göre meme ile beslenen çocuğun, emzikle beslenenden büyük bir üstünlüğü vardır.

Gerçekte, araştırma bulguları bu kadar basit ve kesin sonuçları desteklemiyor. Misâl olarak, erken memeden kesmenin ağız doyumunda bir açlık yaratıp bu güdüyü artıracağı hususu henüz tesbit edilmemiştir, Esasında, ilk yıl içinde çocuk meme ya da emzikten kesilmeyip rahatça emmeye bırakılırsa emme işlemini azaltacağı yerde artırıp uzat-maktadır (Sars ve Wise, 1950),.'' Ana memesinin, bir çeşit nimet, biberonun ise zararlı birşey olduğu da kanıtlanmış değildir.

Gelişimin bu dalında teori araştırmadan hayli ilerde olmakla birlikte, genellemelerin bazıları oldukça sağlam bir temel oturtulabiliyor.

Bu konudaki bildirilerin eleştirisi ve bebek bakımının diğer yönleri üstündeki araş-nnnaların toplu ifadesi için başlıca kaynaklar: (Ribbie (1943), Orlansky (1949), Pinno (1950) ve Slonc (1954)

Rc\va1l ve Mussen'in yaptıkları bir araştırmada (1952), anıieletden ve çocuklaıa verilen testlerden elde edilen bilgiler, memeden kesmenin ani yada aşamalı olması İle ki-şisel uyum arasında sıkı bir bağıntı bulunduğunu göstermiştir. Üniversite Öğrencilerine uygulanan soru kâğıtları vc TAT testleriyle (18. Bölümde tanıtılacak olan testler) yürütülen bir araştırmada da ilk ağız doyumu ile ilerdeki kişilik özellikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır (Thurtston ve Mussen, 1951) Sonuçlar birbirini tutmamış ve hiçbir açık bağlantı kurulamamışın'.

Çocukla anababa arasındaki ilişkiye bakim olan davranış ve tutum biçimleri, besleme ve emzirmedeki şu ya da bu ayrıntının uygulanmasından daha önemlidir.

Nevvton'un (1951) gözlemlerine göre, ana-memesiyle beslenme olsun, besleme zamanlarının sıkı ya da gevşek tutulması olsun tek başlarına, önemli olan etmenleı değildir. Beslenme işinin, tümünde ananın çocuğuna karşı davranışı, beslenmenin şu ya da bu eylemindeki tutumundan çok daha önemlidir. Beslenmede takınılan belli tavırlar, ananın genel tutumuna bağlı olarak, farklı psikolojik anlamlar kazanabilir. Heinstein'in (1963) yaptığı geniş kapsamlı ve uzuu-dönemli bir araştırma, meme ile biberon arasında, uzun-dönemli etkiler açısından, dikkat çekici bir fark olmadığını göstermiştir. "Soğuk" anaların memesinden uzunca bir süre beslenmiş olanların ilerde uyum sorunlarıyla karşılaşmaları olasılığı diğer gruplardan daha fazladır.

Yukarda söylediklerimize iki kısa not eklemek durumundayız. Bunlardan biri başparmağın emilmesİyle ilgilidir. Parmak emen çocuklara karşı anlayışlı davranmak sert davranmaktan daha iyidir. Parmağını emmesine ses çıkarılmayan bir bebeğin ruhi yönden, bu işi yapmasına izin verilmeyen bir bebekten daha sakin olması ihtimali büyüktür. Öteki notumuz da şu: çocuklar arasındaki kişisel farklar nedeniyle beslemedeki uygulamalar da farklı olabilir. Bibereno emme tarzı buna örnek gösterilebilir. Bu anlayışa göre, "sıcak:" bir ana, çocuğunun altına hafif bir tokat vurarak onu kucağına alıp biberonunu içiren kişidir; Biberonu yastığın üstüne koyup bebeğin kendi kendine emmesine bırakmak yanlış sayümaktadır,[5] Bazı bebekler ise, daha birkaç aylıkken, biberonu kendileri tutma konusunda İsrara başlarlar.

BESLENME SORUNUNUN ÖTEKİ YÖNLERİ

ÇİĞNEME

Çocuk, normal olarak dört aylık oluncaya kadar ısırama2. Bazı bebeklerin bu çağdan çok önce ısırmaya başlamaları genel kuralı değiştirmez, Gesell ve lig (1937) çocukların, doğdukları anda bile "şaşırtıcı bir ısırma gücüne" sahip olabileceklerini ve "bu gücün yalnız mevsimsiz değil normal bir emme içiıı uygunsuz da olduğunu" belirti-

İkizler üstünde yaptığı bitmemiş bir araştırmada, Lazar (1963) bu görüşün bazı analaıı üzdüğünü öne sürüyor. İkizlerin karnı aynı anda acıkınca, analar çaresiz kalmakla ve bir bunun bir onun ağzına tutmaktadır şişeyi. Fakat sonradan bundan dolayı kendileri-ni suçlu hissetmektedirler,

yorîar. Çiğneme hareketleri de çocuğun diş çıkartmasından önce baş- lıyabilir ve besinlerin çiğnenmesi olayından çok önce görülebilir.

Birçok çocuk, beslenmede gerçekten bir ihtiyaçları olmadan öıice çiğneme hareketlerine başlıyor. Sütü, mamayı, ezilmiş seb2eleri çiğnerler ve böylece kendilerini geleceğe hazırlarlar', ikinci bölümde gördüğümüz gelişmede hazır olup, bekleyiş ilkesinin bir başka örneği de budur.

KENDİLİĞİNDEN BESİN İSTEKLERİ

Bebekler "kendi isteklerine bağlı" bir meme ya da biberon beslenme çizelgesine konulduklarında (diledikleri zaman diledikleri kadar besin alabildikleri zaman), hergünkü beslenme sayıları değişse bile, bir dereceye kadar tutarlı oldukları görülmektedir (Simsarian ve McLeııdon, 1942). Bebek büyüdükçe, öğün sayısı da azalmaktadır Ayrıca günden güne ve öğünden Öğüne de yediği miktarda bir değişiklik oluyor. Çocuk bir keresinde çok miktarda yemek istemekde, bir başka zaman annesi onun çok. aç olduğunu tahmin ettiği zaman yalnız tadımlık yemekle yetinmektedir. Ancak sağlığı yerindeyse, günler ve haftalar incelendiğinde çocuğun yemeğinde daha tutarlı olduğu da görülecektir.

Birçok bebeğin, kendi isteklerine göre ayarlanmış bir besin tablosuna bağlanmaları halinde daha iyi beslendikler görülmektedir/ Bazı anneler, çocuğun istediği zaman beslenmesinin, belli saatlerde beslenmesinden, hem anne hem de bebek için ruhi açıdan daha doyurucu olduğu kanısındalar. Ancak, diğer alanlarda olduğu gibi bu konuda da çocuğun kişisel eğilimini hesaba katmayan alelacele saptanmış kurallar koymaktan kaçınmak gerekir.

İsteğe göre beslenme tablosu iştahı iyi olan vc ihtiyaçlarını yaygara ile açıklayan bebeklere çok uygun olabilir. Buna karşılık açlığını ortaya koymakta çekingen davranan çocuklar için uygun değildir.

İLK BEBEKLİKTE BEBEĞİN KENDİ SEÇTİĞİ BESİNLER

Bebekler, yalnız ne zaman ve ne kadar yiyecekleri konusunda değil, kendilerine seçim hakkı tanındığında hangi yiyecekleri seçecek- cekleri konusunda da kendilerine Ö2gü bir akla ve mantığa sahiptir.

Üç bebekle yapılan bir deneyde Davis (1935) yapılan bir araştırmada hayatın onuncu gününden ya da daha önceden başlanarak her

Kendi isteklerine bağlı beslenme düzeniyle büyütülen bebekler hakkındaki araş- tırmalar *için* bakınız: Gesell vc lig (1937) Trainham ve ark , Simsarian, 19-18).

beslemede değişen 4 ayrı besin verilmiş ve bunlardan diledikleri kadar emmelerine izin verilmiştir Çocuklar deneyin başından itibaren tercihlerinde hemen hiç şaşırmamtşlardrr Çocuklar büyüdükçe (deney bunlar 8 aylık oluncaya kadar devam etmiştir), hoşlanmadıkları besini tadına bakmağa bile lüzum görmeden herhalde kokusu, görünümü ya da bir başka özelliği nedeniyıe reddetme yoluna gittikleri haller olmuştur, Bebekler arasında seçim açısından büyük farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Deney sonunda, bu bebeklerin beslenme durumu "her bakımdan mükemmel" bulunmuştur,

İLERİ BEBEKLİK ÇAĞINDA KENDİLİĞİNDEN BESİN SEÇİMİ VE TÜKETİMİ

Çocuğun diyetinde katı yiyecekler varsa beslenmesi; hangi yiyecekten nezaman vc nekadar yiyeceği konularında önemi gittikçe artan sorunlar doğuracaktır . Bu durumda doğru seçimler yapma konusunda çocuğa ne derecede güvenilebilir ?

Davis (1928, 193,3) kendi diyetlerini seçme özerkliği verilmiş çocuklarda gözlemler yapmıştır. Bu çocuklara her yemekte birkaç kap yemekten birini seçme hakkı tanınmış fakat yemek listesinde bulunan isimlerin hepsi hiçbir yemekte tam olarak çıkarılmamış, Bii yemekte de her çocuğun önüne, listede yer alan 30 yemekten 12 sini içeren bir tepsi konulmuş her tepside süt, ayran, çiğ ve pişmiş sebze ile diğer yiyecekler bulunuyormuş. Her çocuk dilediğini seçebiliyor; ona bir bas- krya da telkin yapılmıyor; yanlarında oturan bir ilgili çocuklara dilediğini almakta yardımcı oluyor, çocuklar ya göstererek ya da söyli-yerek dilediklerini belirtiyorlar Yemekleri ister parmaklarıyla ister kaşıklarıyla, diledikleri ve yapabildikleri biçimde yeme hakları var.

Hem aynı çocuğun zamanla yaptığı seçimler arasında hemde farklı çocuklar arasında tercihler bakımından değişiklikler görülüyor, Ancak fizik muayene ve ölçmeler çocukların doğru seçimler yaptığı sonucunu vermektedir.

Deney başladığı zaman memeden yeni kesilmiş ve henüz katı yiyecekleri tatmamış üç çocuk vardı. Çocukların tamamı seçtikleri yiyecekleri biraz çiğnedikten sonra tükürmüşlerdir İlk seçimlerini yiyeceklerin tepsiye dizilişlerinin etkisinde kalarak seçen çocuklar, zamanla bundan kurtulup uygun yiyecekler seçmeğe başladılar. Önce çok acaip seçimlere rastlandı. Meselâ çocuklardan biri bir oturuşta yedi yumurta, iki buçuk yaşında bir başkası gene bir oturuşta yemek üzere on yumurta seçti. Ayrıca yanma dört tane muz aldı. Tuz çok

nadiren alınıyor. Çok defa da tuzu alan çocuk bunu yerlere scpiyor. ağzına alınca da tükürüyor veya ağlıyor ama gene de bir kısmım ağzında tutup yuttuğu görülüyor.

Çocukların bazı yiyeceklerden tükettikleri miktar da dalgalanmalar gösteriyor: Normal ölçüde meyva. yumurta ve un su maddeler yedikten sonra çocuğun bunları "inanılmaz ölçüde" çok kaçırdığı, sonra da eski seviyesine indirdiği haller göze çarpmıştır. Bu dalgalanmalar sırasında çocuğun tüm olarak yedikleri hiç bir şekilde oburlukla niteleıiemiyeceği gibi; bu devrelerin sonunda söz konusu yiyeceklerden nefret etme olaylarına rastlanmıyor. Genel olarak çocuklar her şeyi yiyorlar ve tercihleri önceden kestirilemiyor,. Pişmiş ve çiğ yiyecekler[1] arasında tutarlı bir tercih yapmamalarına rağmen bazı yiyecekleri daha çok çiğ bazılarım da daha çok pişmiş yemek istiyorlar.. Ek-mek ve biskü gibi maddeleri, özellikle diş çıkardıkları zaman suya veya süte batırdıkları görülüyor. Yiyeceklerini karıştırmayı sevmiyorlar, unlu yiyecekler üzerine süt dökmeyi bile pek tutmuyorlar ve "olduğu gibi" yeme eğilimi gösteriyorlar. Raşitik bir çocuğun araştırmanın başlangıcında kendiliğinden çok miktarda balık yağı içmeğe başladığı ve zamanla hastalığın iyileştiği kan muayeneleri ve röntgen incelemeleriyle doğrulandığında, balık yağma elini bile sürmediği görülmüştür.

Başka bir araştırmada (Davis, 1931), inceleme konusu olarak seçilen ve bir hastahanenin koğuşunda yatmakta olan 14 çocuğa, has- tahanenin o günkü yemek listesinden istediklerini seçme hakkı tanınmıştır, Bu araştırmanın bulguları da bundan önce sözüdü ettiğimiz araştırmanın sonuçlarıyla uygunluk göstermiş, iştahları arasındaki farklar, zaman zaman görülen iştahsızlıklar ve gülünç tercihler bir yana, çocukların sindirim dengeleri, sağlık, enerji ve büyümeleri açısından oldukça makul seçimler yaptıkları görülmüştür. Ayrıca uygulanan bu özel tabldot sisteminde normal sisteme nazara daha az yiyecek israfı olduğu gözden kaçmamıştır.

Gerek Davis'in gerekse diğer gözlemcilerin bulgularında, küçük çocukların kendileri için iyi elan gıdayı seçmede, onlara bir seçim imkânı tanındığı zama, sanıldığından daha başarılı oldukları görülmüştür., Ancak burada da aşırı genellemelere gitmek yanlış olur, Davis'in araştırması çocuklar arasında büyiik kişisel farklar olduğunu göstermiştir..

Ortalama bir ailede yiyecek seçiminin çocuğa btıakılması birçok problemler yaratmakta ve onun kendini koruması için beslenme ko

nusunda belli bir bilgi seviyesinde olması gerekmektedir. Beslenme üzerinde etkili olabilecek çeşitli şartlar göz önüne alındığı taktirde, kişisel istek (beslenme zamanı ve yiyecek miktarı konusunda) ve kişisel seçim katr bir kurala bağlanmama İrdir. Ve zaten bağlanamaz. Araştırma bulgularının altında yatan temel bir kuram varsa o da, katr bir sistemin (çocuğa her istediğini yedirmek) yerine başka bir katı sistemin (çocuğa annesinin istediklerini yedirmek) koyulamryacağı gerçeğidir. Bütün mesele çocuğun ihtiyaç ve isteklerine saygı göstermek ve "anne her şeyi en iyi bilir" sözünü "anne çocuğunun isteklerini çocuğundan Öğrendiği takdirde bilir" şeklinde yorumlamaktır.

KENDİ BAŞINA YEME

Çocuğun yeteneklerini ortaya koyup kendini kabul ettirmekteki ilk çabalarının çoğu elleriyle yemek yeme denemeleriyle belirir. Daha ileri bit devrede kendini bulma mücadelesi kaşık ve çatalla yapılan bir kavga şekline gelir. Kendini doyurma çabaları içinde çocuk, kaba el hareketlerinden, ince ve denetimli hareketlere doğru bir gelişim gösterir. Tıpkı motor gelişimin diğer alanlarında görüldüğü gibi.

Çocuğun sofra takımlarım kullanmayı öğrendiği dönem bir çok aile için sıkıntılı bir dönemdir. Ana baba titiz insanlar olmasa bile çocuğun yemekleri ortalığa döküp saçmasından, tabakları devirmesinden ve başaramıyacağı işleri bile yapmağa kalkışmasından sinirlenebil bilir Bunlar çocuk için de önemli sorunlardır; yalnız yeni hünerlerini uygulama değil aynı zamanda bunlar için izin koparma çabası içindedir. Yemek yemede ustalaşmadan önce yapmadığım bırakmaz; yemeği bir kapdan elverişsiz bir kaba dökmek, eti sütlaca karıştırmak, yemek suyuyla resim yapmak gibi.

BESLENME SOR UNLARI

"Davranış sorunları[1]' denilen birçok sorun aslında beslenmeyle ilgilidir, 500 anababamn İncelendiği bir araştırmada (Jersild ve Ark, 1949) "günlük bakım" başlığı altında yer alan sorunların büyük kısmının beslenmeyle ilgili olduğu anlaşılmıştır. Annelerin çocuk doktoruna başvurmaları sırasında, beslenmeyle ilgili şikayetler çok sık ortaya çıkar (Blum, 1950),

Mcfarlane ve yardımcılarının yaptığı bir araştırmada 21 ayldc- tan 6 yaşma kadar çoculclarrn yarıdan fazlasında "yemek seçme olayının" görüldüğü anneleri tarafından ifade edilmiştir. 7-14 yaşları arasında çocukların yemek konusunda daha az titiz davrandıkları bil-

diliyor. Çok veya az sayıda bazı yiyecekleri ağıza koymama biçiminde beliren "titizlik", genellikle iştahsızlıktan çok daha sık görülen bir sorundur.

Bir ya da 2 yaşında müthiş bir iştaha sahip olan çocukların, 3 ya da 4 yaşlarında nisbeîen daha az besin ihtiyacı göstermeleri ana.- babanın, çocuğun beslenme davranışı konusundaki endişelerini arttırıyor. Ayrıca büyüdükçe yemek saatlerini de değiştiriyor Meselâ, okula yeni başlayan bir çocuk çok hafif bir kahvaltı edip oldukça ağır bir akşam yemeği yiyebiliyor,

"Beslenme sorunları" ele alınırken gerçekten bir sorunun var olup, olmadığım araştırmak doğru olur. Bu sorunu cevaplamak için çocuğun gelişim düzeyini dikkate almak gerekir, Bazı bebekler başlangıçta katı yiyeceklere karşı direnç gösterirler[1]. Ayrıca, çocuk, yiyecek konusunda titizlik gösteriyor gibiyse, çocukların iştah açısından farklı oldukları, değişik yiyecekler ve bileşikler tercih ettikleri de akıldan çıkarılmamalıdır, Çocuğu titizliği pekâlâ zararsız bir alerjiden de ileri gelebilir,

Eğer gerçekten bir beslenme sorunu varsa bunun nitelik ve anlamını ortaya çıkartmak önem kazanacaktır. Sorunlar özel aiierjiler, sindirim bozuklukları gibi fizyolojik etmenlerden ileri gelebileceği gibi, psikolojik etmenlerden de doğabilir Bu da çocuğun hayatında birçok güçlüğün var olduğunu gösterir. Eğer durum buysa, yalnız çocuğun belli yiyecek alışkanlıklarını düzeltmeye yönelmiş çabalar sorunu çözmeye yetmiyecektir.

Yiyecek ve yeme sürecinin çeşitli psikolojik anlamları vardır,. Yiyecek, yakınlık ve bölüşme sembolüdür. Fizik açlıktan daha derin ihtiyaçları gidermeye yarar, Bruch'un (1947) yaptığı gözlemler, bazı kimselerin yiyeceği, güvenlik, duygusu ve diğer özlemler konusunda gerçekleşmemiş bıı takım ihtiyaçları gidermeğe yarıyan bir araç olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Çok yeme ve az yeme olayları, bazan bunalım belirtisi olarak yorumlanabilir,

Çocuğun beslenme güçlükleri öfkesinin ifadesi de olabilir (yemeği reddederek intikam almaya çalıştığı zaman durum budur). Bu sorun bir korkunun sonucu da olabilir: (okula gitmekten nefret eden çocuk sabah kahvaltısında iştahsız olabilir). Çocuğun beslenme sorunları kendini kabul ettirme veya dikkatleri üzerine çekme ihtiyaçlarına hizmet eden araçlar da olabilir. Macfarlane ve arkadaşları sö2iinü ettiğimiz araştırmalarında, oğlan çocuklarında görülen yiyecek seçme claymın "bağımsızlık, bağımlılık çatışmasından" ileıi gelebileceğini öne sürüyorlar

UYUMA

Yeni doğmuş çocukta tam uyku ve tam uyanıklık dönemleri oldukça kısadır. Zamanla, özellikle gündüzleri uyanıklık dönemleri ve kesintisiz uyku dönemleri uzamaya başlar. Toplam uyku zamanı, devre devre dalgalanmalar göstermekle birlikte azalır. Belirli bir beslenme tablosuna bağlanan çocuk çok defa beslenmek için uyandırılmaktadır.

Bazan çocuk bu durumda memeyi veya biberonu ağzına almak istemiyecek ya da bunları yapsa bile oldukça uykulu bir halde kalacaktır.

Birinci Tablo, bir aylıktan 8 yaşma kadar çocukların ortalama uyku zamanını göstermektedir. Anababaîarm verdiği bilgilere dayanan bu ortalamalar bütün mevsimleri kapsamaktadır. Uyku miktarları mevsimlere göre değişir, Kışm çok yazın azdır.

ÎABLO i

Çeşitli Yaşlarda Günlük Ortalama Uyku Zamanı (*) (Bütün Mevsimler Bir Arada)

Yaş	Saatler	Dakikalar
1 — 6 ay	15	3
6 — 12 "	14	9
12 — İ8 "	13	3
1 — 2 yaş	13	6
2 _ 3 ay	12	42
5 — 4 "	12	7
4 — 5 "	11	43
5 _ 6 "	11	19
6 __ 7 «	11	4
7 — 8 "	10	58

* J,C Foster, F,L. Goodenough ve I E Anderson'dan (Küçük Çocukların Uykuları) (Mintıeapolis: Minnesota Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, s. 1930) Mecmua No. 4, slı JI, izinle alınmıştır.

Çocukların ihtiyaçları olan uyku miktarları arasrnda büyük farklılıklar vardır. Birinci tablodaki rakamlar, bu yaş seviyesi için büyük değişiklikler göstermektedir. Bir ya?ın altında, ençok uyuyan % 10 ile, en az uyuyan % 10 arasında 3 saati aşkın bir fark bulunmaktadrr» Dört yaşına kadar alt ve üst % 10 1ar için yapılacak benzer bir kıyaslama iki saatten fazla bir farkın varlığını ortaya koyuyor. Her yaş gurubunda, uçlarda yer alan çocuklar arasındaki uyku farkları daha da büyük olmaktadır, çocuklar daha hareketli hale geldikçe optimum (en uygun) uyku zamanın ıie olduğunu söylemek de güçleşir.

Bazı çocuklar, açıkça gerekenden daha uzun bir süre yalakta kalma iliyadındadırlar. Ancak uykusunu "tabir" ihtiyaçlarına göre ayarlaması hiç de kolay bir mesele değildir Çevresindeki pek çok unsur (zevkli bir oyun. heyecan verici bir olay gibi) onu uyanık tutar ve ertesi sabah uyandın İması gayet zor olur Uykunun "inbii olarak kendiliğinden düzenlenmesini" engelleyen güçlükler, dengeleri ketii beslenme. hastalık, sindirim güçlükleri ve diğer vücut bozuklukları ile sarsılmış olan çocuklarda daha da fazladır. Bu bozukluklar uykuya son derece ihtiyacı olduğu zamanda bile çocuğu uyandırabilir

Çocukların tabii uyku ihtiyaçları konusunda yeterli bilgi sahibi olmayan birçok iyi niyetli aıa-baba çocuğun mümkün mertebe çok uyumasını ister Bu kendilerine cie rahatlık verir Ne var ki çocukları bol b:>l uyutmanın ardından bazen hiç de gerekli olmayan meseleler doğabilir, Anababa çocuklarının erken yatmasında ne kadar İsrar e-derlerse, erken yatan çocuk nisbeten erken kalkacağından, kendi sabah uykularından okadar fedakârlık etmiş olurlar

Çocukların uyku ihtiyaçları konusundaki araştırmalar, bazı bakımlardan tabii yiyecek isteklerine benzer sonuçlar ortaya koymuştur Reynolds ve Mallay (1933), bir ana okulunda birkaç hafta kalan çocuklar üstünde yaptıkları gözlemde, çocukların uyku yönünden günden güne büyiik değişiklikler gösterdiğini buldular. Sonuçlar daha u~ zun dönemler, meselâ iki veya üç hafta içinde ele alındığı zaman uyku miktarı ortalamalarından yüksek bir kararlılık görülüyor Şunu da belirtmemiz gerekir ki bu olay, kısa devrede, çocuğun açlığına ve önceden aldığı besin miktarına bağlı olarak gösterdiği iştah dalgalanmalarına benzer bir biçim göstermektedir, iştah dalgalanmalarında da saat ve gün yerine hafta alınıp, ortalamalar ona göre hesap edildiği zaman büyük bir kararlılık görülüyordu.

GÜNDÜZ UYKULAR!

Yirmidört saatlik bir süredeki toplam uyku, doğumdan sonraki birinci haftadan başlıyarak genellikle gündüz uykularından kısılarak azaltılır, Birçok çocukta sabahın erken saatlerinde uyunan uyku ve akşam üstü geç saatlerde uyunan uyku gece uy kus uy la birleşmeye başlar.

Öğleden sonra, uykusu iki yaşlarındaki bir çocuğun günlük hayatının bir parçasıdır Birçok çocuk 2 veya 3 yaşlarında da öğleden sonra uykusuna devam eder. Devam etmeyenler de eski uyku sürelerini, uyanık oldukları zamanlar gittikçe artarak yatakta geçirirler, Sh- erman'm belirttiği gibi (1930) "çocuk belli bir süre yatakta kalmayı

öğrenir[1]'. Reynolds ve Mallay (1933), birçok çocuğun gündüz uykusunu zamanla azallmayıp, birdenbire kestiğini tespit etmişlerdir,.

UYKU BOZUKLUKLARI, HUZURSUZLUK VE "KÖTÜ"

RÜYALAR

Hayatın başlarında (ileıdeki yıllarda olduğu gibi) uyku yalnız sakin bir sığmak değildir. "İnsanın gününü alt-üst eden kaygılar sessizce uçup gitmemekte", insanın gecesini de allak bullak etmektedir.

Yatakta bir o yana bir bu yana dönüp durma, yorganları tekmeleme, küçük bir gürültüde uyanma gibi biçimlerde ortaya çıkan huzursuzluk oldukça yaygındır. Bu zaman zaman bütün çocuklarda görülür. Bir çok küçükte o kadar kötü bir dereceye ulaşır ki aile bunu bir problem olarak görmeğe başlar. Macfarlane ve arkadaşları (1954), 21 aylıktan 14 yaşma kadar çocukları kapsayan uzun dönemli bir a- raşttrmada, huzursuzluğun çok küçük çocuklarda çek yaygın (oğlanlarda % 38, kızlarda % 27) 3 yaşlarında daha az yaygın (% 18-22) olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

"Rahatsız edici" rüyalar da oldukça yaygındır. Korku çığlıkla- rıyla beliren kabusları da içine alan böyle rüyalar, ya da her gece görülen "kötü rüyalar" ve daha az şiddette huzursuzluk veren rüyalar (yukarıda bahsedilen araştırmada) küçük çocuklarda (kızların % 13 üıde, oğlanların % 16 mda) "problem" olarak nitelenmekte ve bu yaş ilerledikçe artmaktadır (3 yaşlarında % 29-39 ken, 3,5 yaşlarından 11 yaşa doğru % 20 den % 47 kadar, "problem" denebilecek şiddette olnıayrp da, arasıra huzursuzluk veren rüyalar gören küçüklerin oranı yüzde yüze yaklaşmaktadır.

Birçok çocuğun böyle çok küçük yaşlardan başlıyarak "kötü" rüyalar görmesi, çocuk hayatım geniş ölçüde etkileyen gerginliklerin korkular, kötü işlemler ve diğer sorunlar nedeniyle çok defa daha ciddi bir hal alırlar. Böyle can cılcısı rüyalar gören bir çocuğun "duygusal bir bozukluğa" uğradığını söylemekle işin içinden sıyrılmak doğru değildir. Bu ıüyalar, şu ya da bu ölçüde bütün çocuklarda görülmektedir. Olağan üstü bir şiddet göstermeleri halinde çocuğun karşılaştr- ğı problemlerin yükü alt mda ezildiği söylenebilir. Ancak hayat m verilerinden yararlanmağa çalışan girişken bir çocuğun bile, zaman zaman böyle rüyalar göreceğini söylemek mümlcündür (asıl hiç böyle rüyalar görmeyen çocuğun bu durumunda bir yanlışlık vardır). Ayrıca son araştırmalar , rüyaların kötülük getirmekten çok, yatrştırıcı ve şifa verici bir görevleri olduğunu da göstermiştir. Rüya görmemenin ciddi

sonuçlarını, birtakım "rüyadan yoksun bırakma" deneyleriyle ortaya çıkaran araştırmaları ilerdeki bir bölümde ele alacağız.

ÇOCUKLARİN YATMA TÖRENİ

Birçok çocuk yatmayı bir merasim haline getirir Masallar anlatılmalı, şarkılar söylenmeli, şiirler okunmalıdır. Çocuk birkaç defa su içmelidir, ışık iyi ayarlanmalıdır, bebekler ve diğer oyuncaklar yeıii yerine konmalı ve çocuğa "biraz daha kaşınması için" zaman verilmelidir, Bütün bunlar yapıldığı zaman bile merasimin ufak bir ayrıntısı unutulmuşsa anababa yeniden çağrılacaktır. Bazen de çocuğun edinmek istediği küçük bir bilgi eksik veya bir sorusu cevapsız kalmıştır. Bazı çocuklar yatma zamanlan gelince, tartışmayı gerektiren bol miktarda yeni fikir öne sürebilecek güçtedir.

Gün bitmiş olsa, çocuk yorgun düşmüş (anababası böyle düşünmektedir) bile olsa yatma zamanı günün en önemli dönemi haline gelebilir. Son "iyi geceler" dileğini geciktiren bu gibi taktiklerin çocuk için birçok anlamı vardır. Çocuk ile anababa yatma zamanında birbirlerine en büyük yakınlığı ve sıcak ilgiyi gösteriyor olabilirler. Çocuk korkuyorsa bu merasim çocuğun yalnız kalacağı dakikayı boyuna geciktirecektir. Anababasıım dostluk ve arkadaşlığının kendisine güven vermesini arzulamaktadır. Eğer ailede birkaç çocuk varsa ve bunlar ayrı odalarda yatıyorlarsa, yatma zamanı çocuğun anababasına tek başma sahip çıkması için yegane fırsattır. Bazen karşılıklı sırlar açıklanır, gözyaşları dökülür, günahlar itiraf edilir, çocuğu üzen acılar anlatılır ve gizli pek çok şey aydınlanır. Uzun zamandan beri bebeklikten kurtulmuş ve kendisine artık bebek muamelesi yapılmasına karşı çıkan çocuk yatma zamanında bebekleştirilmesine müsaade edebilir.

Beş veya altr yaşından sonra yatma zamanı bazı çocuklar için aıra- babaya içini dökmekte başlıca fırsat (bazen yegane fırsat) olarak değerlidir. Çocuklar bu zam an ı farklı şekillerde kullanırlar, kimi konuşmak öteki bir masal dinlemek ister. Kimi yatma duası biter bitmez uyuklamaya başlar, kimi mutlaka bir niıini ister. Bazısı günü güzel bir soruyla kapatmak, bazısr da anne veya babasının buzdolabından getireceği içeceği merasimin sonu olarak değerlendirmek İster, Ne olursa olsun önemli olan konuşulan kelimeler veya merasimin ayrıntıları değil, bunların taşıdığı duygulardır.[7]

Birçok çocuk çocukça şeylerin bîr çoğunu geride bıraktıktan sonra bı'Ie, ilk çocukluğun ninni ve masallarından zevk almaya devam eder. Büyüdükleri zaman bile, çok heyecanlandıkları, duygulandıkları, şükran duydukları, ciddi bir işin eşiğinde olduktan, meselâ, bir ciddi ameliyatta narkoz altına yattıkları zaman çocukluğun bu yankılarını kulaklarında duyarlar.

Uykuya dalmadan önce bazı çocuklar yeni kazandıkları hünerleri göstermek isterler. Nutuk atmaya ve ne kadar iyi konuştuklarını göstermeye gayret ederler. Şarkıları akılda tutup söyliyebilecek yaşa geldikleri zaman, yatak reper tuarlarım bir fasıl halinde geçmeden edemezler.

Çocuk büyüdükçe ve özellikle okuma-yazma öğrenip televizyon ve radyo programları ile ilgilenmeğe başladıkça değişik bir yatma merasimi tipi geliştirmeğe başlar. Aıababasmdan gördüğü ilgiyi uzatma yerme bunu engellemeğe çalışabilir.

BOŞALTIM

Çocuklar daha doğuştan "temizlenebilseler" iyi olurdu. Bilindiği gibi çocukların "temizlenmesi", büyük ve küçük çiş kontrolü oldukça yavaş bir gelişimle elde edilir. Bu gelişimin elde edilmesi anababamn emeğini, çocuğun da çok defa sıkıntılara düşmesini gerektirir, Boşaltım kontrolünün sağlanması için, başlangıçta, tamamen otomatik bazı baskı süreçlerinin geliştirilmesi gerekir, Çocuğun küçük ve büyük çişüıi kontrol edebilecek, bilinçli bir biçimde bu süreçleri işletebilecek gücü yoktur. Olağan üstü bir yetenekle bunu yapmayı istese bile başaramaz. Böylece bebek, idrar kesesini ve bağırsaklarımı serbestçe boşaltır. Fakat olgunlaşma süresince bu olayların tabii akışında bir değişme olur . Bu eğilim zamanında başlatılır, çocuğun gelişme temposuna da uydurulurca kısa zamanda başarıya ulaşır. Hastalık ve uzun süren duygusal bozukluklar eklenmediği takdirde çocuk, zamanı gelince, altını ıslatmamak veya kirletmemek isteyecektir.

BOŞALTIM KONTROLÜ SÜRECİ

Gesell ve lig (1937), küçük ve büyük çiş kontrolü ile diğer hareketlerin bilinçli kontrol süreçleri arasında bir paralellik kurmaktadır. Bu yazarlar, çocuğun elindeki bir şeyi isteyince bırakma gücünün de çok yavaş bir biçimde geliştiğini belirtmişlerdir. Bebeğin elindeki bir nesneyi istediği anda elini gevşetip brrakamadrğmr görüyoruz. Aynr yazarlar idrar yolundaki kaslar üzerinde bu kontrolün bir balama daha da güç geliştiğini belirtiyor.

Çocuk biUnçli idrar kontrolünü kazanma yaşma gelince, bunu birçok biçimde belli eder (Mc Graw, 1940). Şırıltıya dikkat etmeyi öğrenir, bu sesi kendi çrkarttığrnr anlar, bezleriyle ilgilenir ve çişi için bir kelime ya da ses öğrenmeye başlar. "Bu işin farkında olduğunu bel-

11 eden bir ışıltrgözlerinde belirebilir". (Aslında bu ışıltı daha çok ana- babanın gözlerinde görülecektir).

Fakat ilk başarı, başarının tamamlanması anlamına gelmez, İdrar yollarıyla ilgili olmayan diğer bazı nedenlerle gerilemeler görülebilir, Çocuk bu oyundan o kadar hoşlanır ki engellenmek, istemez. İdrarını tutsa bile, zamanı ayarlayamamakıan altını ıslatır. Diğer motor yeteneklerini geliştirmeye oka d ar önem verir lci, başka şeylerle uğraşmak için gayret etmez.

Çocuklar olgunlaşma düzeylerine ve aldıkları destekleyici eğitime göre değişen farklı kontrol yaşları gösterirler. Bazıları 3, 4 hatta 5 yaşına kadar tam bıı kontrol sağlayamaz. İdrar kontrolü "normları" önemli farklar gösterirler. Gündüz kontrolü gece kontroluııdan önce gelişir.

Çocuk bu kontrolü kazandıktan sonra, yüznumaıaya yalnız başına gitmek, ve soyunmak için de bir sürenin geçmesi gerekir. Özellikle elbise ve çamaşırları, oııuıı sınırlı yeteneklerine göre çok zor çıkarılan cinstense, bu ek süre daha da uzar.

Büyük çiş kontrolü normal olarak daha kısa bir sürede yerleşir. Sağlıklı bir çocukta bağırsak hareketleri hem daha düzgün, hem de dalıa seyrektir. Çiş zamanlan önceden ve daha doğru bir biçimde talimin edilebilir ve bu küçük çiş boşaltımı koııtrolundan dalıa erken bir yaşta olur, Bu da öğrenme sürecine yardım eder.

îdrar kontrolundalci gevşeklikler o kadar yaygındır ki bunları gelişmenin normal bir yönü sayabiliriz, Çocuğun bu konudaki başarısı, diş çıkarma, hastalık, ateş, sulu şeyleri fazlaca içmek gibi çeşitli etmenlerin etkisindedir. Birkaç yıl başarılı bir idrar koııtrolundan sonra bile, zor şartlar altında bazı başarısızlıklar görülebilir. Meselâ, bazı çocuklar okula gitmeğe başladıkları sırada, duygusal baskıların bir belirtisi olarak yeniden yataklarını ıslatabilirler. Çocuk bazan yeni bir kardeşi doğunca bir "gerileme" gösterip yatağını ıslatmağa başlamaktadır, Anlaşıldığına göre bunun altındaki neden bir kere daha bebek gibi ilgi görmek isteğidir. Çocuğun yaşamındaki baskıların bu tip o- laylara yol açabileceği Britanya'h çocukların İkinci Dünya Savaşında şehirden köye göçmeleri sırasında yapılan araştırmalarla da ortaya çıkmış bulunuyor (Burt, 1940),

Anababa bazan boşaltımm tam anlamıyla kontrolü yolunda ilerleyen bir çocuğun gösterdiği bazı gerilemeler karşısında hayal sükutuna uğrayabilirler. Çocuk da utancından yaptığı işi saklamak, yalan

söylemek, suçu başkalarının üzerine atmak yollarına sapabilin Suçu büyük anneleri veya evin köpeğinin üstüne atan çocuklar görülmüştür. Bir gözlemciye göre, yatağı ıslatma bazı çocukları "Britanya'da akmaya başlıyan bir hayali Niyagara" kadar etkilemektedir,

BOŞALTIM VE CİNSİYET ORGANLARIYLA İLGİLİ TUTUMLAR

Bizim kültürümüzde, boşaltım organları ve boşaltım süreçleri gizlüüc, srr ve utanç perdesi altrna girmişlerdir. Bir yetişkin için boşaltım ürünleri hoş şeyler değildir, altım ıslatmak ve kirletmek ise rahatsızlık verici bir durumdur. Küçük bir çocuk küçük ve büyük çişine dokunmaktan iğrenmez. Fakat zamanla bu iğrenme hissini o da gösterir. Diğer insanlar tarafından ciddiyetle eğitilmese bile çocuk bu iğrenme hissini kazanacaktır. (Birçok hayvanın, diğer yönlerden hareketleri pek incelmiş olmasa bile kendi abdestlerine dokunmakta oldukça titizlendikleri kaydedilebilir: Domuz kendi abdestini damının ayrr bir köşesine yapmaktadır» Ot y meğe başlayan buzağı sık bir otlakta pisliğinin etrafrıdaki otları yemez).

Çocuğun, boşaltım ürünlerine karşı tiksinme huyunu kazanmakta ve boşaltrm süreçlerine karşı kayıtsız bh' tutum geliştirmekte kendi başma bırakıldığı haller pek nadirdir. Yetişkin ve daha büyük çocuklar bu tip davranışların gelişmesini hızlandırmakta pek gayretlidirler-. Birçok çocukta boşaltım süreçleri, pislikle, birçok ailenin çrplaklığa bağladığr utançla, cinsellikle bir arada görülen suçluluk duygusu ile birleşmiştir. Boşaltrm sürecini ele alma eğilimi olsun, boşaltını süreciyle ilgili organlardan söz etmek olsun, genellücle müstehcen sayıldığı için, anababası çok açık fikirli ve serbest konuşan insanlar olan bir çocuk bile toplumun bu yaygın davranışını benimsemektedir. Bu gibi çocuklar büyüdükçe anababalarmr gereğinde "kötü" kelimeler kullandıkları, çıplaklığı kınamadıkları ve banyoya uluorta gittikleri için şiddetle tenkid ederler.

BOŞALTIM SÜRECİ VE KENDİNE KARŞI TUTUMLAR

Anababamn boşaltım sürecine karşı gösterdikleri ve çocuğun tuvalet terbiyesi esnasında ifade ettikleri davranışlar onun vücut işlemlerini ilgilendiren tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrrca, anababamn tuvalet terbiyesi hakkındaki görüşleri daha çok kendileri ve çocukları hakkındaki tutumlarını aksettirir. Aıababadan birisi bağırsak ve idrar kontrolünü kazanmakta olan çocuğa karşı sert davra-

iliyorsa, diğer hususlarda da sert olacaktır. Çocuğu terbiye eden aile ferdi bu alanda fazlaca rekabet düşkünü ise, çocuğun temizlenme itiyadım bir an önce kazanmasını, bunu ispat etmesini isteyecek, diğer işlemlerde olduğu gibi bu miitevazi işlemde de çocuğun diğer arkadaşından daha iyi olmasını bekliyecektir.. Diğer taraftan tabiatının "eksiklik" lerini üzüntü etmeden, isteklerini kendi tabiatına uydurabili- yorsa çocuğun küçük ve büyük çiş işlemlerini de aynı görüşün ışığı al tında değerlendirecektir,.

Küçük ve büyük çiş işlemleri çocuğun anababası ile arasındaki önemli bir bağlantı kanalını teşkil ederler. Çocuğu altını ıslattığı veya kirlettiği için cezalandırmak onu reddetmenin bir yoludur. Çocuğa pis veya kokmuş demek, çişlerine iğrenerek bakmak, aslında, çocuğa u- tanç verici bir mahluk olduğunu söylemenin bir yoludur.

İdrar ve büyük çiş kontrolü ekseriya çocuk dalıa çok küçükken anababa tarafından (problemler) olarak ortaya konur (Macfarlane ve arkadaşları, 1954), İki yaşın altnıda, dalıa çocuk boşaltımını kontrol için gerekli olgunluğa erişmeden altım ıslattığı veya kirlettiği durumlar "problem" olarak nitelenirse, bu durum yürümek ve konuşmak içiı henüz pek küçük olduğundan emekleyen veya ağlayan çocuğu da "problem" olarak görmeğe benzer,.

Anababa böylece çocuğu problem olarak görür ve bu durumdan kurtarmağa "zorlarsa", çocuk kendini baskı altında hisseder. Baskı ciddi ise atıababasıım kendini beğenmediğini sanır ve kendi kendine başarısızlığa uğradığını sanıp kendini beğenmemesi gerektiğine inanır. Diğer insanlar tarafından beğenilmeyen bir çocuk kendini beğenmemeğe başlar. Aslında başarma gücünü henüz kazanmadan bir şeyde başarılı olması istenmekte ve kendini yetişemiyeceği staıdardlarla ölçmektedir, Kendini kendi ölçüleri içinde görmeli (bir süre insan idrarını kontrol edemiyebilir). Aksine, olması gerektiği bir ideal duruma değil (insan daima idrarını kontrol edebilmeli).

BOŞALTIM SÜRECİNİN CİNSEL YÖNLERİ

Freud'un, idrar kesesi ve bağırsakların boşaltımı anında ortaya çıkan duyguların erotik tabiatlı olduğu ve bunların çocuğun cinsel gelişiminde önemli bir rol oynadığı şeklindeki teorisi, çocukların yetiştirilmesinde önemli sonuçlar doğurmaktadır. Freud'un teorisine göre, çocuğun anal ilgilerinin doyumu için sarfettiği çabalar ciddi bir surette engellenirse bu, hoşa gitmeyen şahsiyet özellikleri ile sonuçlanabilir

Anababa, çocuğa sıkı bir baskı yaptığı, onu hızlandırmaya çalıştığı, iradi kontrolleri geliştirdiği süreç içinde onu zorladığı ya da ayıpladığı zaman bu durum ortaya çıkar. Bu alanda engellenen çocuğun, bütün ilkel zevk arayan eylemlerini kısıtlama eğilimi gösterdiği bildirilmektedir. Çocuk, sıkı ağızlı ve cimri bir yetişkin olabilir. Daha ileri vak'a-larda çocuk, içtenliğini kaybeder ve hürriyeti tehlikeli görür, ya da kılı kırk yarma eğilimi ve açgözlülük gibi kısıtlı karakter özelliklerini kazanmaya başlar, hem kendine hem de başka nisanlara karşı cezalandırıcı bir tutum geliştirir.[8]

Kitabın yazarının görüşüne göre "anal erotizm" teorisine bu bölümün başlarında yer alan "oral erotizm" hakkındaki tartışmalar açısından bakılmalıdır. Çocuğun dikkatini çeken, ilgisini uyandıran, e- nerj isini harekete geçiren ve doyum sağlayan her şey onun gelişiminde bir anlam taşır. Ağız işlemleri ile aşın derecede meşgul olduğu bir dönemi geçen küçük çocuk, boşaltım işlem ve maddeleri ile de aşırı derecede ilgili olduğu bir dönem geçirir. Kesinlikle kendi boşaltım İşleminden haz duymaktadır. Bu zevklerin erotik olup olmadığı ve cinsel gelişime bağlı olup olmadığı sorulduğunda, ağız, dışkılık ve cinsel organların iç örtülerinin aynı ilkel dokudan geliştiklerine işaret etmemiz gerekir. Dışkılık kaslarının kasılmasıyla aynı anda görülen orgazm, dışkılık tepkileri ve cinsel tepkilerin arasında bir bağlantının var olduğuna delüdir (Masters ve Johnson, 1966).

BEBEKLİKTEKİ CİNSİYETİN DİĞER YÖNLERİ

Çocuğun cinsel gelişimi doğumdan önce, cinsel davranışları ise hemen doğumdan sonra başlar. Bu, cinsiyetin bebeklikte başlaması görüşü Freud'un "insan gelişiminde cinsiyetin rolü" isimli klasik teorisinde İsrarla belirtilmiştir. Birçok araştırıcı çocukların cinsel ilgi ve eylemlerini erken yaşlarda ortaya koyduklarım bulmuşlardır. Buna rağmen araşürıcrlar çocuğun cinsel gelişiminin Freud'un tarif' ettiği devrelere uyup uymadığrnı tartışmaktadırlar, (Biz, önceki sayfalarda, Freud'un cinsiyetin oral ve anal yönlerini ilgilendiren teorisini tartışmış bulunuyoruz).

Halverson (1940) tarafından yapılan bir araştırmada, üç hafta- İrktan yirmi haftalığa kadar 9 erkek bebekten en azrndaıı yedisinde, günde bir defa cinsel organm sertleştiği görülmüştür. Çocuklardan birinde bu durum 8 saatlik bir devrede 4-30 dan fa2İa olmuştur. Busert-

Bu konunun tartışılması için Freud (1930, 19,38 b), Fenichel (1945), Despert (1944), Huschka (1942), Fries (1947) ve Orlansky (1949) e bak.

leşme devreleri çocukta bir huzursuzlukla beraber görülmekte, cinsel organı eski durumuna dönünce çocuk sakinleşmektedir. Bu durum» küçük erkek çocuğun, yetişkin bir insanmkine benzer erotik his duyduğu anlamına gelmezse de, cinsiyet organının çok. erken bir yaşta faal olduğunu ortaya kovar. Spitz (1949), normal bir ev çevresinde yaşayan çocuklarda bazı cinsel oyunların genellikle ilk onbeş ay içinde ortaya çıktığım işaret etmiştir.. Hayatın ilk yılı içinde cinsel oyun, küçük çocuğun açıkça, normal eylemlerinden biri olmaktadır. Okul öncesi devrede cinsiyetle ilgili diğer ilgilerin eklendiği bebeklik dönemindeki cinsiyet organlarına dokunma ve benzeri davranışlar, gelip geçici olabilirler[1]; uzun bir süre devam edebilirler; bir gün içinde çocuğu birçok defa meşgul edebilirler ya da uzun süreli aralarla ortaya çıkabilirler. (Tsaacs, 1933; Koch, 1935; Levy, 1928). Gelişimin bütün diğer yönlerinde olduğu gibi bu davranışta da normal çocuklar arasında geniş şahsi farklar vardır.

Cinsiyetle ilgilenmenin ve cinsel oyunların, gelişinim normal bir yönü olup, bütün çocuklarda görüldüğünü bilmeyen anababalar son derece telaşlanırlar. Anababalar ciddi yasaklar ve cezalar tatbik eder ya da açıkça titizlik ve asabiyet gosterirlerse çocuk üzerinde çok zararlı bir etki yapmış olurlar. Akla uygun olmayan tutumlarıyla anababalar, çocuğun bu alandaki ilgilerini uyarır veya zararlı bunalımlar yaratırlar ve aıababalarm üzüntü duyduğu dürtüler zayıflayacağı yerde kuvvetlenirler.

DİSİPLİN

Bebeklik ve ilk çocukluk devrine ehlileştirme devri adı verilmiştir. Hayatın ilk yıllarındaki gelişimin, pek çok önem taşıyan görevlerini bu gözle görmek ihmalci bir tutum olacaktır. Gene de, çocuğun ilk gelişimindeki önemli bir hususu nazik, uygar bir insan olmak için gereken bir çok beceriler, alışkanlıklar ve terbiye kurallarını öğrenmek teşkil etmektedir. Büyüme süreci içinde bazı değişiklikler ortaya çıkmaktadır, ancak küçük çocuk, hemen belirli terbiye kurallarını benimsemeye zorlanır, Bu zorlamalar ağır bir şekilde olduğu gibi bir dizi nazik dürtüler şeklinde de olabilir. Bunlar, disiplinin temellerini atarlar.

DİSİPLİNİN NİTELİĞİ

Disiplin, insanın yapmak istedikleri ile diğeı insanlardan bekledikleri ve toplumun istediği kısıtlama ve sınırlamalar ya da fizücsel

çevrenin tesadüfleri arasmdabir denge kurmak gerçeğinden doğmaktadır. Aldığı disiplin ışığında çocuğun yaptığı ve yapmaktan çekindiği şey, herşeyden önce kendiliğinden yapmak istemediği şeydir. Kendi kendine yemek isteyecektir, fakat ekseriya disiplin sonucu olarak sofra kurallarına uyacaktır.

DİSİPLİNİN GEREĞİ

Disiplinin amacı hürriyeti kısıtlamak olmayıp çocuğa kullanılabilir hudutlar içinde daha büyük hürriyet vermektedir. Bir anababa hem müsamahakâr, hem de kısıtlayıcı olmalıdır, bu iki tutam arasında oldukça iyi bir denge daha doğrusu bir bütünleme kuramının etkileri kötü olacaktır, idare edebileceğinden daha fa2İa bir hürriyeti olan çocuk tehlikeye düşebilir . Bir çocuk, büyümek ve kendine göre öğrenmek için hür olmalıdır, ancak bu hürriyet smu sız olamaz. Çocuğun disipline ihtiyacı vardır. Bu gelişimin bir çok zıtlıklarından biridir. Bir çocuk, bir krsmmdan fedakârlık etmeden, hürriyetin meyvalarmı tam olarak t adamaz. Bir ana baba, çocuklarına hürriyetinden tam anlamıy- yararlaıımayr, bu hürriyeti bazı yönlerden kısıtlamadan öğretemez.

Bir çocuk için hayattın disiplinsiz bir şekilde devam ettirmek zor olacaktır ve devam ettirse bile muhtemelen bir harabe haline gelecektir. Kısıtlama ve kontroller sayesinde çocuk eylemlerinin sonuçlarr- nı kavramaktan aciz olduğu yaşlarda bir çok tehlikeden uzak tutulabilir. Meselâ; ateşle oynadığı, kalabalık bir trafiğe koştuğu, ya da yüzme öğrenmeden derin sulara atıldığı zaman olduğu gibi.

Disiplin gerektiren diğer şartlar, kamu için yarar-, kolaylık ve gereklilik sağlayan trafik kuralları, zaman çizelgeleri, günlük yaşama düzeni ve temizlik kurallarım içine alır.

Sınırlı malların bölüşülmesi gerekliliği bir disiplin şeklidir. Paylaşma evde daima görülen bir tutumdur. Çocuklardan biri pirzola yerken diğerine yalnızca ıspanak yedirilmez; ana ve baba aile içinde bütün ilgilerini bunu en çok isteyene veremezler .

Bir bakıma disiplin, hayat boyunca insana, kendince ya da diğer insanlarca yüklenmektedir. Çocuk büyüdükçe kendine anlamsız bile görünce bir çok düzenleme ve kuralları kabul etmeyi öğrenmelidir. Hayatın bazı gerçekleri karşısında ya boyun eğecek ya da boşuna bir direnme göstererek kendi kendini yiyecektir.

İsteklerini frenlemeyi öğrenmeyen çocuklar, birtakım büyük sıkıntılara düşerler, Herşeyi yapabilecekleri ve herşeyi isteyebilecekleri

tarzındaki yanlış inanışlar! hayatın gerçekleri ile çatışacaktır. Çocuğu büyürken, bebekçe isteklerde bulunmaya devam eden ya da bir yetişkinin kendi gayretleri ile kazanabileceği ayrıcalıkları isteyen melek huylu bir anababanın bile sabrı taşacaktır.

DİSİPLİNİN YARARLARI

Bu şekilde disiplin ne iyi ne de kötüdür. Değeri duruma uygunluğuna bağlrdır. İyi bir disiplin çocuğun olgunluk düzeyine göre ayarlanır. Çocuğu kendi tedbirsizliklerinden korur. Çocuğu seçim yapamadığı durumlarda karar verme sorumluluğundan kurtarır ve böylece karar verdiği yerde enerjisini harekete geçirmek üzere serbest bırakır. İyi bir disiplin çocuğa kendi benliğinde sıhhatli bir benlik disiplini kurmayı sağlar.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Beııjamin M, Spock'un The **Common** Sense **Book of** Baby **aııd Child Care** adlı kitabr ile **Arnold** Gesell ve Frances L TIg'in **Infant aııd Child in the Culture of Today** (1943) adlı kitapları, anababa ve küçük çocuk bakımı sorumluluğunu üstüne almış diğer kişiler içiıı faydalı eserlerdendir. Birleşik Devletler Çocuk Bürosu da, çocuk bakımı konusunda zaman zaman mükemmel kitapçıklar yayınlamaktadır.

9 - FİZİKSEL VE MOTOR GELİŞİMİN GENEL YÖNLERİ

Psikolojik gelişimin diğer yönlerini incelemeye başlamadan, çocuğun fizik yapısını ve bu yapının işleyiş ve gelişimini incelemek yerinde olacaktır. Bu fizik özellikler, psikolojik alanda çocuğun gelişen eylemlerine bir araç olmaktadır.

DOĞUMDA VE DAHA SONRAKİ GELİŞİMDE FİZYOLOJİK

İŞLEYİŞLER

Önceki bölümlerden birinde (5 nci Bölüm) yeni doğmuş çocukların, hareket enerjilerini ortaya koyuşlarmda ve uyaranlara karşı gösterdikleri fizyolojik tepkilerinde (kalp atımı, solunum sayısı, derinin galvanik refleksi) farklı olduklarını söylemiştik. Bu ilk belirtilerin sonraki gelişimlerinin incelenmesini gerektireceğini de işaret etmiştik. Bu alanda Edwards'm (1962) yaptığı bir araştırma İlginç bilgiler vermektedir. Doğuşlarında (doğumdan 1 ve 5 dakika sonra) Apgar test sonuçlan belirlenmiş 147 bebeğe dört yaşlarında aşağıdaki testler verilmiştir: Stanford-Binet zekâ; kavramlaştırma (ayıklama testi yardt- rnıyla); ince hareketler uyumu (bulmaca, çivili tahta testi, çember, çarpı işareti ve kare biçimlerin kopya edilmesiyle kaba hareketler uyumu (bir çizgi üstünde yürüme, sol ve sağ ayak iizer inde sekme, bir topu yakalama), Doğumdan sonra, beş dakikalıkken hesaplanan Apgar sonuçlarının toplamı (kalp atışı, solunum sayısı, renk, kas tonüsü ve refleks olarak uyarılabilirlik) aşağıda gösterilecek olan sonraki ölçme sonuçlarıyla bağıntılıdır: zekâ, 25; kavramlaştırma. 32; ince hareketler uyumu. 46; kaba hareketler uyumu. 48: Bütün bu katsayılar istatistik bakımından anlamlı da olsalar,[1] ilk ikisinin doğumda yapılan testlerle elde edilen sonuçlarının daha sonraki durumların tahmininde yeterli olmayacağını gösterir. Doğumda ve dört yaşında elde edilmiş olan ince ve kaba hareket testleri sonuçlan yüksek bir korelasyon (bağıntı) göstermiştir.

0,001 seviyesinde.

FİZİKSEL BÜYÜMENİN GENEL YÖNLERİ

Yeni doğmuş bir çocuğun boyu ortalama olarak 50 cm civarındadır. İlk sene çocuğun boyu 1 /3 kadar artar. Beş yaşma doğru ise doğuştaki boyunun hemen iki misline ulaşmıştır,

Erkek çocuklar doğuşta, ortalama olarak 3.5 kg. civarında, kızlar 3 kg,m hemen biraz üstünde bir ağırlıktadırlar. Bu ortalama ağırlıklar yalnızca kaba kıyaslama gayeleri için anlamlıdırlar- Üçüncü bölümde söylendiği gibi, Tanıier (1963) ve diğer araştırıcılar, bebeğin doğduğu andaki ağırlığının, 6 aylık ya da 1 yaşındaki ağırlığı ile pek az ilişkili olduğunu buldular. Ayrıca sağlıklı doğmuş çocukların ağırlıklarında geiiiş bir dağılım vardır[1]. Genel olarak, çocuğun doğduğu andaki ağırlığı ortalamanın çok altındaysa bu durum ortalamanın üstünde bir ağırlıktan çok daha anlamlıdır, İki buçuk kilodan az bii[1] ağırlık erken doğmuşluğun bir belirtisi sayılabilir. Edwards'ıı (1967) yukarıda sözü geçen araştırmasında, doğum anındaki ağırlıkla, dört yaşındaki (1) ince hareketler ve (2) kaba harekerlerdeki başarı arasında düşük pozitif korelasyonları vardır. Fakat doğuşta Apgar testi ile ölçülmüş viicud fonksiyonlarının sonraki başarıyla doğum kilosundan daha anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Fizik büyüme devri süresince, vücut oranları arasında devamlı değişmeler olur. Misal olarak, baş doğumda diğer vücut kısımlarına oranla daha büyüktür ve onlara nisbetle çok az bir büyüme gösterir, Beden boyunda oldukça önemli bir artma vardır, kollardaki büyüme daha da fazladır., Zamanla vücut tam şeklini aldığında bacaklar diğer kısımlardan fazla uzamış durumdadır. Bu büyümek şekli genel olarak (baştan-ayağa) doğru gelişme prensibine uymaktadır

Vücut kısımları farklı seviyelere göre büyürler ve ilk çocuklukla yetişkinlik arasındaki devrede en son büyüme durumlarına farklı zamanlarda ulaşırlar. Bu durum iç organlarda da böyledir., Vücudun farklı kısımlarının büyümeleri birbirinden farklı olmakla kalmaz, büyüme şekli kişiler arasında da farklılıklar gösterir.

KALITIM VE ÇEVRENİN FİZİK BÜYÜME ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Çocukların boylarıyla anababalarrnm boylan arasında yüksek derecede bir uygunluk vardır. Bu uygunluk çocuğun bir yaşındaki boyundan çok iki yaşındaki boyu ile olmaktadır, 2 No.lu tablo Bay ley*- in uzun yıllar boyunca aralıklarla boylarını ölçtüğü bir gurup çocukla

yaptığı bir araştırmaya dayanıyor. "Anababa boylan ortalaması" ikisinin boylarım bit tek rakamla gösteren bir formülle hesaplanmıştır. Tablo, 18 yaş seviyesinde baba-çocuk ve anne-çocuk korelasyonlarını da kapsamaktadır."

TABLO 2

Anababa Boyları Ortaiamalarıyla Çocukların Boyları Arasındaki Korelasyon,

Yaş	Erkekler		Kızlar	
	Adet	Bağıntı	Adet	Bağıntı
6 Ayhk	32	.35	29	61
2 Yaş	27	.36	29	61
10 Yaş	24	,60	24	.66
18 Yaş	2İ	.58	17	59
18 Yaş	21		17	
	(Baba-oğul)	52	(Baba-kız)	.64
	(Anne-oyui)	.44	(Anne-ktz)	.52

Nancy Bayley'den kısaltılarak alınmıştır, "Çocukların Büyümesi Süresinde Artan Bazı Çocuk-Anababa Benzerlikleri" Journal of Educational Psychology, 1954, 45, 1-21 İzinle alınmıştır.

3. Tablo, Eiclıorn'nuıı (1959) bir araştırmasına dayanmakta, gelişim üzerine yazılanlar içinde nadir bulunmakta ve böylece hayli ilginç b'Igiler vermektedir. Çocukların boylarıyla, arıababalarm çocukluk boyları arasındaki kıyaslamaları gösterir. Tablo, aynı

zamanda anababamn yetişkinlik boylarıyla çocuklarının boyları ve anababamn kendi çocukluk ve yetişkinlik boyları arasındaki kıyaslamaları gösterir.[3]

Bu tablonun alındığı makalede daha ayrıntılı kıyaslamalar bulubmakta ve anababamn ortalama boyunun bulunmasında özel bir formül kullanılmaktadır.

3. Tablo ve Dr. Bayley'in araştırmasından alınan 2, Tablo, Kaliforniya Üniversitesinin Çocuk Refahı Enstitüsünde uzun süredenberi yapılmakta olan araştırmalara dayanmaktadır., 3. Tablo baba-çocuk ve anne-çocuk çiftlerinin bileşimini içine alır. İki cinsin ölçüleri, geniş bir kitlenin ölçülmesiyle elde edilmiş olan standart ölçülere" çevrilmiştir, (Buna göre, meselâ, ortalama boyda bir kadın, ortalama boyda bir adamdan daha kısa olsa bile aynı boy ölçüsünü almaktadır) Dr, Eichern'in sözünü ettiği nedenlerle, genellikle çocuklar içiı, buluşlarının doğruluk derecesi konusunda birşey söylemek güçtür. 3, Tabloda gösterilen kişi sayısı sınırlıdır (iki neslin çeşitli ölçülerini almakta karşılaşılan güçlük hesaba katılırsa bu sayı oldukça büyüktür). İlk neslin üyeleri, nüfusun tümüne oranla boy bakımından (ortalama olarak daha uzun) daha homojendir. Bu istatistik yönden anababa-çocuk korelasyonlarını düşürmekte, genetik olarak ise yükseltmektedir. Çünkü insanların evlenmesi tamamen tesadüfe bağlı da değildir, (uzun boylu bir kadının, uzun boylu bit erkeği seçme olasılığı yüksektir) ayrıca ikinci nesil birçok hallerde belli bir aileden alınmış birkaç çocuğu kapsamaktadır.

TABLO *3*

İlk 5 Yaş Süresinde İki Neslin Boylarındaki Ben/erlikler

Ay olarak yaşlan	dcı	Çocukların ve ana boyları arasındaki bağıntı	Çocukların ve yetişkinlik boyları arasındaki bağıntı	Ana-babanın yetişkinlik boylan arasındaki bağıntı
3 — 8	10	18	29	.61
9 — 14	29	..19	12	66
15 — 20	17	52	49	69
21 — 30	24	31	40	.65
31 — 42	27	27	.40	66
43 — 53	18	*.22*	.39	68
55 — 66	18	.67	.67	.83

* Dorothy: H lEichorn'un ''Ağırlık, Boy ve Ağırlık-Boy konusunda ilk 5.. yıl süresince iki nesil arasında benzerlikler' adlı, Sociely For Research in Child Deveiopmcni'in 10 Mart 1959 daki 25 yıllık toplantısına sunduğu rupoıdan özetlenmiştir

Eichorn'un çalışması, bir İçişinin çocukluk boyu ile yetişkinlik boyu arasında her türlü tesadüf imkânım ortadan kaldıracak nitelikte (.61 ile «83 arasında değişen korelasyon kat sayıları ve iki ölçü arasında hiç ilişki bulunmasa bunlar sıfır olurdu) bir bağıntı göstermiştir.

Bay ley ve Eichorn'un araştırmaları boy tayininde kalıtımın ö- nemli bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır., Fakat fizik özellikler çevre tarafından da etkilenmektedir: Birleşik Devletlerde ve öteki ülkelerde son nesillerin çocuklarının atalarından daha uzun boylu olmaları herhalde daha iyi beslenmelerinden ileri gelmektedir.

Son on yıl içinde boy ve ağırlıkta anlamlı bir artış görülmüştür. Artışlar düşiik gelir guruplarında yüksek gelir guruplarından daha fazla olmaktadır, bu da düşük gelir guruplarının yaşama standardının genel artışından daha çok fizik büyümede yararlanmış olduğunu gösterir. Japonya'dan bildirildiğine göre II ııci Dünya Savaşından sonra gelen bir nesil içinde bile Önemli bir boy artışı olmuştur.

YAKALAMA: KOLLARIN, ELLERİN VE PARMAKLARIN KULLANILMASI

Yetişkin bir kimse bir toplantıda bir fıstık alıp ağzına atsa onu seyredenler onun bu ince uyumlu hareketine hiç de hayran olmazlar. Fakat bu hareketin arkasında uzun bir gelişim hikâyesi yer alır.

Başlangıçta çocuğun bırşeye uzanması kaba bir omuz ve dirsek hareketinden ibarettir (3. Bölümde gelişimin yukarıdan-aşağıya bir yön izlediği söylendi),. Gayesi zayıf, yaklaşımı sarsaktır. Başlangıçta,

bir f ıstık kümesi ile karşılaştığında eliyle fıstıklar ı sağa sola yayacak bir tanesini bile yakalamayı başaranı lyacaktır

Zamanla, bir çocuk bileğiyle seçici hareketler yapabilmeğe ve daha kesin yön tayinine, ellerini döndürme ve elleriyle istemli yakalama hareketleri yapabilmeğe başlar.

Yakalamak için yaptrğr ilk atılımda başparmağını kullanamaz. Nesneye elini bir kepçe hareketi ile uzatrr, onu eline alınca parmaklarını kapatır. Bu durum, zamanla yerini, başparmak ve işaret parmağının ucunu kullanarak becerikli bıı yakalama hareketine bırakır. 24 haftalık oluncaya kadar bir bebeğin yaklaşımı üç ayrı hareketten ibarettir: elini kaldırma, bilekten çevirme ve uzatma, elini indirme, Sonuç olarak 40 haftalık kadarken hareket farklı hareketlerin birara- ya gelmesiyle tek bir işleyiş şeklinde uyumlanmrştır, (Halverson, 1931)

Bu gözlemler, uzanma yakalama ve bir nesneyi ele alma gibi oldukça basit hareketlerin geçirdiği gelişim adımlarını ortaya koymaktadır Yukarıda adr geçn işlemleri başarabilme yaşı tabiidir ki çocuktan çocuğa değişmektedir.

4. Tablo, Bayley'in (1935) çalışmasındaki bebeklerin kol, bilek ve parmaklarıyla başardıkları değişik hareketlerin yaş ortalamasını göstermektedir. Bu tablodaki kısımlar geniş bir listeden seçilmiştir.[4]

TABLO 4 Yakalamadaki İlerlemeler

Yer Aldığı Yaşlar Hareket İşlemleri (Ay olarak)

Kırmızı halkayı elinde tutmak

(Eline verilen test halkasını elinde tutar)larlar 0.7

Kollan iieri uzatmak

(Sırtüstü yatarken kollarım rastgele ileri uzatır) lar 1.7

Eller umumiyetle açık

(Bir şeyi yakalamadığı eller açık durur) . .larlarlarlarlar 3.6

Başparmak hareketinin başlaması

(Bıı oyuncak küpü yakalarken başparmağın diğer parmaklar karşısında yer

almağa başlaması) larlarlarlar41

Eksik başparmak hareketi

. (Başparmak eksik olarak diğer parmakları karşılar, bir küpü yakalamada parmaklar kadar el ayası da kullanılır) larlar lar. . . , . . . 5 1

Iek taraflı uzanma

(İki taraftan ziyade tek elle uzanmak ve yakalama çalışmak) larlar . 6 .4

Hareket İşlemleriyle ilgili incelemeler, kitabm 2 nci Bölümünde, gelişimde büyüme ve öğrenmenin rolü tartışılırken gözden geçirildiği için burada tekrar ele alınmayacaktır

Bileği çevirme

{Oyuncakları tutabilmek için bileğini çevirme} . 6 7

Başparmağın tam tutma durumunu alması

(Başparmakla diğer parmakları karşılıklı getirip e! ayasını kullanmadan bir tahta küpü ele almak.) 7 6

Bir kısım parmakla yakalama

(İCüçük bir bilyeyi başparmak ve d i yer parmaklardan bir kısmı ile. el ayasını

kullanmadan tutma) lar • , 7 K

Bilyenin ustaca yakalanması

(Bir bilyeyi sadece başpaımak ve işaret parmağı ile tutmak) 0 3

Nancy Bayley'den alınmıştır, "ilk üç sene içinde hareki faaliyetin gelişmesi" Çocuk Gelişimini Araştırma Cemiyetinin monografkırı (1935) No: 1, Sayla, 26 Müsaade ile alınmıştır..

YÜRÜME

Bir çocuğun yürüme yeteneğini kazanması uzun bir gelişim serisinin tepe noktasına ulaşması demektir. Yürüyebilmenin gerisindeki çalışma çocuğun yalnız başına ayakta durup yürüyebilmesinden çok önceki aylara kadar uzanır. Hareket bacaklarla değil, kol ve belden yukarı vücut kaslarıyla başlar.

Çocukların yürümeyi öğrenme yaşlan oldukça İarklıysa da, yürümeyi Öğrenmede geçirdikleri aşamaların dizilişi tıpatıp aynıdır. Shirley (1931) yürümeden önce gelen birkaç aşamayı anlatmıştır: İlkin vücudun üst kısımlarını dik tutma yeteneğini kazanmak ki bu aşama başı kaldırma sonra göğsü dik tutma yeteneğini içine alır; baş hareketlerinin kontrolünü kazanma; destekle oturabilme yeteneği bundan sonra gelir. Son aşamalar içinde yer alan yalnız başına oturabilme, önceleri kısa sonra u2un sürelerle olmaktadır. Emeklemeğe başlamadan haftalar önce, çocuğun, tutunma, çekme, itme, «yüzme» hareketleri yoluyla vücudunu öne arkaya hareket ettirebilme yeteneğini kazandığı söylenebilir. Shirley'in araştırmasında, ortalama yetenekli bir çocuğun, 42 haftalıkken bir eşyaya tutunarak ayakta durabildiği; 44,5 haftalıkken emeklediği; 45 haftalıkken yalnız başına yürüdüğü bildirilmektedir.

Çocuklukta, çocuklar kendi kendilerine alıştırmalar yapma fırsatı bulurlarsa, boylu boyunca yatar durumdan kendi başına yürüyebilir duruma gelene kadar geçirdikleri aşamalarda büyük bir benzerlik görülür. Ayrıca, yürüyemedikleıi devirlerde, çocuklar büyük bir içtenlikle etrafta dolaşmak içiı sabırsızlanırlar, Bazıları yrlaıı gibi ileri doğru

kıvrılıp bükülerek gövde üzerinde yol alırlar. Bazıları, motorlarının geri vites' ileri vitesinden daha iyi çalışmış gibi ileri gitmeden

geri geri emeklemeğe başlarlar. Bazıları da, elleri ile itip, bacakları ile çekerek kendini oturur bir durumda hareket ettirir.[5]

Kuvvetli kollarr olan bir küçük karar verince bir çok engeli aşabilir. Kendini karyolasının parmaklıklarından aşırıp hiç incinmeden yere ulaşabilir, zafer çığlıkları ile sürünerek alt kata inip, sessiz sakin uyuduğunu sanan annesini şaşırtabilir;

Çocuk yürümeğe başlar başlamaz, bu bölümü daha ileri kısımlarında anlatacağımız gibi, diğer yeteneklerini geliştirmeğe girişir ve yürüme unsurlarım daha geniş eylem biçimde kullanmaya başlar.

YÜRÜMENİN PEKİŞMESİ

Yürüme çocuğun gelişiminin diğer bütün yönlerini etkiler. Artık diğer insanlar ve nesnelerle ilişkilerini arttırabilecektir. Fakat, yeni ilgi, keşif ve macera alanlarına doğru yürüme gücünü kazandığr anda kötülüğe ve tehlikeye doğru yürüme gücünü de kazanmış olacaktır. Bu sırada anababamn çocuğu kontrolü da zorlaşmış olur. Yürü menin başlangıcı, çocuğu, hem kendisi hem de anababası için iki yıl sürecek olan çetin bir devreye sokar. Çocuğun şurda bur da dolaşabilmesi ve ona buna dokunabilmesi, onun muhakeme ve tehlikeye karşı uyanıklılık sınırını aşmaktadır. Bu devrede bir çocuğu seyretmek onunla gezinmek çok hoştur , fakat bazı günler yorgun annesine o, günün sonunda uyumak için gözlerini yumduğu an en güzel görünür. Dikkatle gözlenmediği taktirde, kitap raflarını boşaltacak; bıçak ve makasla oynamak isteyecek; kül tablasını devirip; masa örtüsünü çekecek; üst kata tırmanıp merdivenlerden yuvarlanacak; bardakta bırakılmış içkiyi keşfedince onu devirmek isteyecek; kuşun banyo suyunu içecek; köpeğin kabından yiyecek; ısırgan ve zehirli sarmaşıkların içine dalacak; duran otomobillerin altına girecek; trafiğin yoğun olduğu bir yola koşacak, buzdolabını boşaltacak, ilâç dolabını ve çöp tenekesini yağma edecektir,

Yeni yürümeğe başlayan çocukta birçok amaç çatışması ortaya çıkar. O sadece bacaklarını denemekle kalmayıp, elleriyle bh şeyler yapabilmeyi dener ve bunu kendini kabul ettirmek, kendi başına işler yapabileceğini isbat etmek için yapar. Çocuklar koşuşmağa başladığı devrede bir çok anne-baba, Özellikle sıkıntıya meyli olanlar, hayli sıkıntılı bir duruma düşer ler Bu sıkıntı yalnızca onların hayallerinin

Dcnnis'in (1961) bıı araştırmasında, daha önce bahsi geçmişti. Gerekli emekleme denemeleri yapma olanağından yoksun kaian küçükler, Denis[1]İn tarif ettiği gibi, "birden yürüyüşe kalkacak" bir biçimde ilerleme göstererek durumu telâfi etmişlerdir.,

eseri değildr, aslında bu yaşlarda pekçok çocuk Önemli kazalar geçirmişlerdir . Birçok defa gezmeğe gittikleri yerlerde, yetişkinler, iki yaş- larmda çocukların, trafiğe, ormana, bataklıklara nasıl d aldıklar mı anlatıp dinlemektedirler, Anababanm çoculclaımıı güvenliği konusunda duyduğu kuşku, karşılaşılan gerçek tehlikelerden çok daha geniş çaptadır, fakat eldeki istatistik bilgilerden çıkarılacak ihtimallerin küçüklüğü bile onların bu kuşkusunu yatıştıramaz, ölüm ile korku arasındaki oran tersine dönseydi, bu çocuklar için çok kötü olurdu.

İLK MOTOR EYLEMLERİN GERİSİNDE YATAN GELİŞİMSEL GÜÇLER

Küçük bir çocuğun motor gelişimi daha önce gördüğümüz ilkeleri yeniden hatırlatır,. Olgunlaşmanın rolünü özellikle ortaya koyar: organik olarak "lıazır" bir çocuk (ani bir kesintiye uğramadıkça) gelişiminin bir devresinden diğerine doğru ilcrliyecektir. Zaman geçtikçe uzanacak, yakalayacak, daha önce anlatıldığı gibi el ve parmaklarını uyumlu bir biçimde kullanacaktır. Çocuk hazır olmadan sarfedi- leıı Özel fırsat ve gayretler pek az etkili olurlar (Gessell ve Thompson, 1929), Buna karşılık, organik olarak hazır olunca yürüme yeteneğini geliştirecek her çeşit eyleme atılacaktır, Bu eylemler hastalık ve kısıt- lamalarla engellenebilir: fakat gayretle, zorla yaptırılarak ya da çekici hale getirilerek, maddî olarak hazırlandırılmazlar.

İlk motor gelişimler "içtenlik ilkesinin" — çocuğun gelişen güçlerini kendiliğinden deneme gayreti — rolünün de önemini ortaya koymaktadır. Bir çocuğun, fiziksel eylemlerinde içinden gelen gayreti en göze çarpan özelliklerinden bilidir,, Emekleme tutkusu açlık ya da susuzluğundan ileri gelemez, ağrıdan kaçmak, sıcak, ya da soğuğu duyunca uzaklaşmak, bir denge durumunu devam ettirmek bu tutkuya neden olamaz. Bir cinsel itişin onu bu yürüme cümbüşü içine ittiğini düşünmek gülünç olacaktır. Ne de toplumsal bıı tasvip kazanmak için yürümektedir (en azından ilk maceralarında) çünkü, sıklıkla anaba- basımn isteklerine karşı istifini bozmadan işine devam etmektedir. Onu bir emniyet ihtiyacı da zorlamaktadır, emniyetten fazla tehlikeyle oynamaktadır.

İlgisizliğin, yerini aşırı ilgiye bırakmasını bıkkınlık izler, bu durum Damann'm bir araştırmasında (1914) eğik bir düzeye tırmanma fırsatı verilen bir çocuğun tepkilerinin gözlenmesiyle ortaya konmuştur. İlk gözlemler küçüğün henüz emeklemeğe başladığı 8 nci ayda yapıldı. Çocuğun olgunluk düzeyi yönünden bu açıkça yerinde seçilmiş

bir devre değildi. Çocuk eğik düzeye bir oyuncak yardımıyla çekildi. Dikkat süresi kısa olup, ilgisini kolayca kaybediyor, böylece tahta düzey üzerindeki bir budak izini, bıı toz lekesini ya da cilanin çizilmiş bir yerini incelemek için duruyordu. Daha sonra yalnızca bu düzeye tırmanma işi ilgisini çeker hale gelmektedir. Küçük bir çok kere yukarı tırmanıp aşağı kaymakta bunu hiç bir çekici uyarım olmadan yapmaktadır. Tırmanma hünerinde ustalaşmca eğik düzey artık çekiciliğini kaybetmiştir. Durumu ilgi çekici hale getirmek için tırmanma şeklinin değiştirilmesi gerekmektedir.

MOTOR GELİŞİMİN İLERİ YÖNLERİ

Çocuk yalıuz başına yürümeyi başardıktan sonra, özel bazı motor yeteneklerini kazanması artık ona sağlanan belirli fırsatlara bağlı olmaya başlamaktadır. Aynı çevrede büyütülen çocukların, belli bir başarı düzeyinden diğerine geçişi ve yeni yeni hünerler kazanışı hemen hep aynı yolu izliyor. Belli bir hüneri kazanma fırsatuu henüz elde ede-memiş çocukların, bunu, daha küçük yaşta başarmış çocukların geçtiği yollardan geçerek başardıklarım araştırmalar göstermektedir. Nevarki eline fırsat geçince, yaşı daha büyük olan çocuk aynı başarı aşamasını daha hızlı bir tempoyla geçer.

Aşağıdaki 5. tablo, belli hareket hünerlerinin yürümeyi öğrendikten sonra nasıl kazanıldığını ve ne gibi bir gelişme gösterdiğini özetlemektedir.

TABLO 5 Yürümede İlerlemeler

Ay Cinsinden Zaman

Yana doğru yürümek Geri doğru yürümek ,. ..Yardımla tek ayak üstünde durmak Yardımla bir kat yukarı çıkmak Yardımla bir kat aşağı inmek Yardımsız bir kat yukarı çıkmak Yardımsız bir kat aşağı inmek İki ayağını da kaldırıp sıçramak Sol ayak üzerinde durabilmek Sağ ayak üzerinde durabilmek Parmak uçlarında yürümek Tahta üzerinde cambazlık İp üzerinde cambazlık

Motor Hareket

16,5 16 .9 19,9 20.3 20 5 24,3 24.5 28 .0 29 .2 29.3 20,1 31.0 31 ,.3

eseri değildr, aslında bu yaşlarda pekçok çocuk önemli kazalar geçirmişlerdir. Birçok defa gezmeğe gittikleri yerlerde, yetişkinler, iki yaşlarında çocukların, trafiğe, ormana, bataklıklara nasıl daldıklarını anlatıp dinlemektedirler. Aıababanm çocuklarının güvenliği konusunda duyduğu kuşku, karşılaşılan gerçek tehlikelerden çok daha geniş çaptadır, fakat eldeki istatistik bilgilerden çıkarılacak ihtimallerin küçüklüğü bile onların bu kuşkusunu yatıştıramaz, ölüm ile korku arasındaki oran tersine d ön şeydi, bu çocuklar için çok kötü olurdu,

İLK MOTOR EYLEMLERİN GERİSİNDE YATAN GELİŞİMSEL GÜÇLER

Küçük bir çocuğun motor gelişimi daha önce gördüğümüz ilkeleri yeniden hatırlatır,. Olgunlaşmanın rolünü özellikle ortaya koyar: organik olarak "hazır" bir çocuk (ani bir kesintiye uğramadıkça) gelişiminin bir devresinden diğerine doğru ileıiiyecektir. Zaman geçtikçe uzanacak, yakalayacak, daha önce anlatıldığı gibi el ve parmaklarını uyumlu bir biçimde kullanacaktır. Çocuk hazır olmadan sarfedi- leıı özel fırsat ve gayretler pek az etkili olurlar (Gessell ve Thompson, 1929). Buna karşılık, organik olarak hazır olunca yürüme yeteneğini geliştirecek her çeşit eyleme atılacaktır. Bu eylemler hastalık ve kısıt-lamalarla engellenebilir: fakat gayretle, zorla yaptırılarak ya da çekici hale getirilerek, maddî olarak hazırlandırılamazlar.

İlk motor gelişimler "içtenlik ilkesinin" — çocuğun gelişen güçlerini kendiliğinden deneme gayreti — rolünün de Önemini ortaya koymaktadır. Bir çocuğun, fiziksel eylemlerinde içinden gelen gayreti en göze çarpan özelliklerinden biridir. Emekleme tutkusu açlık ya da susuzluğundan iler» gelemez, ağrıdan kaçmak, sıcak ya da soğuğu duyunca uzaklaşmak, bir denge durumunu devam ettirmek bu tutkuya neden olamaz. Bir cinsel itişin onu bu yürüme cümbüşü içine ittiğini düşünmek gülünç olacaktır. Ne de toplumsal bıı tasvip kazanmak için yürümektedir (en azından ilk maceralarında) çünkü, sıklıkla anaba- basının isteklerine karşı istifini bozmadan işine devam etmektedir. Onu bir emniyet ihtiyacı da zorlamaktadır, emniyetten fazla tehlikeyle oynamaktadır.

İlgisizliğin, yerini aşırı ilgiye bırakmasını bıkkınlık izler, bu durum Damamı'm bir araştırmasında (1914) eğik bir düzeye tırmanma fırsatı verilen bir çocuğun tepkilerinin gözlenmesiyle ortaya konmuştur. İlk gözlemler küçüğün henüz emeklemeğe başladığı 8 nci ayda yapıldı, Çocuğun olgunluk düzeyi yönünden bu açıkça yerinde seçilmiş

bir devre değildi. Çocılk eğik düzeye bir oyuncak yardımıyla çekildi. Dikkat süresi kısa olup, ilgisini kolayca kaybediyor, böylece tahta düzey üzerindeki bir budak izini, bir toz lekesini ya da cilanin çizilmiş bir yerini incelemek için duruyordu. Daha sonra yalnızca bu düzeye tırmanma işi ilgisini çeker hale gelmektedir. Küçük bir çok kere yukarı tırmanıp aşağı kaymakta bunu hiç bir çekici uyarım olmadatı yapmaktadır. Tırmanma hünerinde ustalaşmca eğik düzey artık çekiciliğini kaybetmiştir. Durumu ilgi çekici hale getirmek için tırmanma şeklinin değiştirilmesi gerekmektedir.

MOTOR GELİŞİMİN İLERİ YÖNLERİ

Çocuk yalmz başrna yürümeyi başardıktan sonra, Özel bazı motor yeteneklerini kazanması artık ona sağlanan belirli fırsatlara bağh olmaya başlamaktadır. Aynı çevrede büyütülen çocukların, belli bir başarr düzeyinden diğerine geçişi ve yeni yeni hünerler kazanrşr hemen hep aynı yolu izliyor. Belli bir hüneri kazanma frrsatmı henüz elde ede-memiş çocukların, bunu, daha küçük yaşta başarmış çocukların geçtiği yollardan geçerek başardıklarım araştırmalar göstermektedir. Nevarki eline fırsat geçince, yaşı daha büyük olan çocuk aynı başarı aşamasını daha hızlı bir tempoyla geçer.

Aşağıdaki 5. tablo, belli hareket hünerlerinin yürümeyi öğrendikten sonra nasıl kazanıldığını ve ne gibi bir gelişme gösterdiğini özet- temektedir.

TABLO 5 Yürümede İlerlemeler

Ay Cinsinden Zaman

Yana doğru yürümek Geri doğru yürümek ..,.Yardımla tek ayak üstünde durmak Yardımla bir kat yukarı çıkmak Yardımla bir kat aşağı inmek Yardımsız bir kat yukarı çıkmak Yardımsız bir kat aşağı inmek iki ayağını da kaldırıp sıçramak Sol ayak üzerinde durabilmek Sağ ayak üzerinde durabilmek Parmak uçlarında yürümek Tahta üzerinde cambazlık İp üzerinde cambazlık

Motor Hareket

16.5 16 9 19,9 20.3 20,5 24.3 24,5 28 .0 29 ,2 29.3 20.1 31 .0 31,3

Sandalyeden atlamak

İki ayağını sırayla atarak yukarı çıkmak

Parmak ucunda üç metre iirümek

30 cm., yüksekten atlamak

36 - 60 cm., uzun atlamak

20 cm. yüksekte bir ipin üstünden atlamak

60 - 85 cm., uzım atlamak

Sağ ayak üzerinde sekerek 2 m den az gitmek

İki ayağını sırayla atarak aşağıya inmek

Nancy Bayley, The Develepment ol' Motor Abilities During the first Three Years, Society lor Research *in* Child Development Monografisi (1935), No, 1, s, 26'daa kısaltılarak izinle yayınlanmaktadır,.

TEKERLEKLİ OYUNCAKLARIN KULLANILIŞI

Çocuklar büyüdükçe, değişen motor tepkileri üstünde tekerlekli oyuncakların (bebek arabası, araba, kamyon, küçük otomobil ve iiç tekerlekli bisiklet gibi) önemli etkileri olduğunu .Toıies'un (1939) bir araştırmasından öğreniyoruz. Araştırma, yaşlan yirmi bir ile kırk sekiz ay arasında değişen yirmi dört çocuk üzerinde yapılmıştır. Tekerlekli oyuncakların kullanılış şekli ve yerleri, çocuğun yetenekleri geliştikçe ilgilerinin başkalaştığı aşağıda gösterilmiştir.

D av id on aylıkken odadaki bir bebek arabasına doğru sürünerek gidebiliyordu. İçine bakıyor, kenarlarına tutunarak bir parça yükselmeye çalışıyor, parmağıyla örtüsüne boydan boya dokunuyordu. Sonra yeniden emeklemeğe başlıyor. Fakat birden dönüp arabayı birazcık itiyordu, İlgi süresi otuz beş saniyeydi.

Barbara oniki aylıkken, bir iki adım atmayı başarabiliyordu. Otuz aylık ağabeyinin arabaya tırmandığını görünce ayağa kalkıyor ve hemen onu odanın bir başından ötekine doğru itmeğe başlıyordu. Arabanın içinde kimse yokken kolayca kayıp devrildiği içiı onu iteni iyordu, (Bu misal, çocukların bebek arabasını Önce yürümek İçin bir destek olarak kullandıklarını gösteriyor; nisbeten ağır, ağırlık merkezi daha aşağıda, ufak bir itme ile yerinden kımıldamıyan bir araba, çocuğa yürümede destek olma yönünden, hafif ve kolayca hareket edebilen bir arabadan daha iyidir)

Tabiatiyle çocuk, yaşr ilerledikçe, bebek arabasnıt itip çekmekte düzlükte veya yokuşta yürütmekte ve bir kemerin altından geçirmekte ustalaşmaktadır, Yirmibir aylık

çocukların % 15 i, bebek arabasını başka şeyleri taşımakta kuîlanryorîar; otuzaltı aylıklar için de aynı işi başarabilenlerin oranı % 55 i bulmaktadır.

.32.1 35,5

15— *.2*

16—

39,7 4 i 5

10- 4

11- .3 50.0

Aşağıdaki ifadeler, çeşitli yaşlarda, bir arabanın ne biçimlerde kullanıldığım göstermektedir, İfadeler özetlenerek verilmektedir,

Yirmibir Aylık: Önce içine binmeğe çalışır, vazgeçer. Dönüp yeniden inceler, ileri doğru iter, gene vazgeçer,. Odadaki diğeı eşyaları inceler. Arabanın bir parçasıyla oynar; arabayı ileri geri oynatır, odadaki diğer oyuncaklara yönelir... (On dakika içinde, tam üç defa arabamn yamna gidip gelmiştir).

Yirmidört Aylık: Sağ ayağını içine atarak arabaya tırmanır; sol ayağı yerdedir, içine eğilip bir göz atar; içine oturup arabanın kolunu sallar (arabayı sürecelcmiş gibi oturduğu halde kımıldatmıyor); yanlarındaki markalara dokunur, tekrelekleri, diğer parçaları inceledikten sonra kolu yukarı aşağı oynatır ve "Eve gidip Charli'yi görmek isti- yorum/' der. (Bundan sonraki beş dakikayı arabada geçirir); gözlemci arabayı kullandığını söyleyebilir; sonra inip arabayı biraz dolaştırır, daha sonra da başka bir işe yönelir.

Otuz Aylık: Sağ ayağını atıp arabaya biner, sol ayağı yerdedir. Arabayı önce ileti sonra geri doğru kımıldatır. İner ve bir bebek arabası ister. (Arabayı başka şeylerde doldurmak istediği görülür» Arabayla oynamaya devam etmesi söylendiğinde, daha küçük bir araba alıp birincisinin içine koyar). İleri geri iter, ayaklarrnr yere sarkrtrp itmeğe çalışır, fakat ayakları yere değmez, sonra tek ayağıyla sürmeyi dener, itip çekmeğe ve diğer çabalarına devam eder.

Otuzaltı Aylık: Artık yere değebilen bir ayağıyla arabayı sürer. Arabayr yokuşun başına kadar çekip oradan içine binip kaymak gibi yeni bir hüneri vardır, Arabasını temiz yerlerden geçirmeğe çalışır.

Kırksekiz Aylık: Arabaya iter, çeker, sürer, kaymada kullanır, çamurluk yerlerden korur ve ayrıca (1) kendi yarattrğı oyunlarda kullanır («Kamyonculuk oynuyorum«) der; (2) Arabanın içinde ayağa kalkarak kendine arabacı süsü verir. Ktzkardeşine yalvarır, ona arabayr çektirir ve «Hey, bakın, arabamt ayakta sürüyorum.» der. Sonra da başka bir çocuğa Övünür: «Sen hiç ayakta araba sürdün mü?.. Çok komik, çok komik. -. Düşmeden böyle dik durabilir misin ?»

Çocuk belli bir işin ustasr olduğu zaman, artık o işe dikkat sar- fetmez ve onun yerini başka bir iş alır. Başka bıı deyimle tek bir hareketle yapılan eylem yerine şimdi birçok hareketin bileşimi tek bir eyelenıin yapılmasına yönelmektedir. Kırksekiz aylığa doğru çocukların, dikkatlerini, sonradan uygulanmasına geçecekleri belli ana fikirler etrafında toplamağa başladıkları görülür. Sonuç olarak, yapı-

lacak esas işin bütünü yanında belli bir maharetin önemi ikinci derecede kalmaktadır,

HIZ VE KUVVET ARTIŞI

Bazı atletik girişimlerdeki hız, kesinlik ve kuvvet değişiklikleri 6. tablo gösterilmiştir.. Bu tablo, Jenkins'in (1930) beş ilâ yedi yaşlarındaki, 50 erkek ve 50 kız üzerinde yaptığı bir araştırmanın bulgularına dayanmaktadır. Çocukların nitelikleri ve her yaşa düşen derecelerin dağılımı üzerinde bilgi almak için araştırmanın raporuna bakmak gerekir,

TOPLUMSAL VE ZİHNİ GİRİŞİMLERLE HÜNERLERİN

BÜTÜNLENİŞİ

Motor hünerler yerleşince, gittikçe artan bir hızla daha geniş girişimlerin içine girmeğe başlamaktadır. Bu girişimler fizik eylemlerle toplumsal ve zihıii girişimleri bir araya getiren çabalardır. Çocukların tekerlekli oyuncakları kullanmasının gelişimi üstüne yaptığı araştırmada Jones (1939), belli bir işte ustalaşırken çocuğun bu işi amaç edin-diğini ve bu işte ustalaşana kadar bütün dikkatini bu noktada topladığını görmüştür. Bir kere işte ustalaştımı çocuk, artık o işi kendi başına bir iş olarak önemsememekte (bisiklete binmek, küçük otomobil kullanmak gibi), daha büyük girişimlerinin bir parçası olarak ele almakta ve meselâ taşıtçılık oyununda kullanmaktadır.

TABLO 6

Çeşitli Motor Girişimlerde 5, 6, 7 Yaşlarındaki Çocukların Elde Ettiği Ortalama Dereceler

Yapılan İş ve Ölçüsü	5 Yaş		6 Yaş		7 Yaş	
	ız	Erkek	ız	Erkek	ız	Erkek
35 Yarda sürat (saniye)	,30	9 .70	52	8 .84	8 1	7 .59
50 ayak seksek (saniye)	0.82	1 0,33	.20	8 .89	92	8 ..02
(hatasız)						
Hedefe top						

atma 10 ayak						
uzaktan inç olarak ha						
ta	.87	6-90	.40	3.17	.20	,50
Topu ayakta atma ayak						
olarak uzaklık	1 ,50	,00	8.40	0 10	5,40	5.00
Topu elle atma ayak ola						
rak uzaklık	3 .60	4.50	2 . 80	7,80	1.40	4 ,40
Durak atlama - pus	3 .70	1 ,60	9 30	8,00	2 ,20	1 .00
Koşarak atlama - pus	4.40	8 . 60	5 20	0 00	8 ,80	0,80
Zıplayıp yakalama yük						
seklik - pus	.52	.22	.02	.48	.98	.28

L,M, Jenkins, A Comparative Study of Motor Achicvenıents of Cluldrcn at Five, Six, and Seven Years of Age (Ne\v York: Eğitim Fakültesi, Columbia Üniv., 1930) No. 414, 54 den izinle alınmıştır.

Bir çocuğun belli bir girişimde hüner kazanması, aıtık bu hünerin tamamen geride bırakıldığı anlamına gelmez. Çocuk zamanla bu hünerini genişletip mükemmelleştirecek, ona esneklik katacak, onu "işleyecek" t ir. Bisiklete binmeyi öğrendikten sonra, şimdi onu taşların üzerinden atlatma, yokuşa sürme, geri geri gitme, elleri bırakma gibi girişimler başlıyor. Arkasından da bisiklet üzerinde giderken atılan topu yakalamak gibi hünerler geliyor. Küçük bir çocuğun bile üstesinden gelebildiği basit bir işin, zamanla incelmeğe ve geliştirilmeğe üıti- yacı olabilir. Buna, kaydırak oyunu, paten kayma, yüzme, bisiklere binme ve çeşitli top oyunlarını örnek gösterebiliriz. Özellikle top oyunu, acemi çocuktan yıldız oyuncuya kadar çeşitli hüner gösterilerine ve bunların durmadan gelişimine imkân veren güzel bh' örnektir.

MOTOR GELİŞİMİN İÇ İLİŞKİLERİ

İlk çocukluktan yetişkinliğe kadar, motor gelişimde çeşitli etmenlerin rol oynadıklarını görüyoruz. İlk akla gelen etmenler, kuvvet, hız ve anatomik yapıdır, Motor gelişimi etkileyen diğer önemli etmenler arasında ise ilgiyi, güveni, cesur veya korkak oluşu, girişimden hoş- lanmayı ve kendini tanıyıp tanımamayı görüyoruz.

Belli bir işe yatkın olmayan bir çocuk başka işlerde adam akıllı başarı sağlıyabilir. Araştırmalar, çeşitli motor eylemlerle yetenekler arasında oldukça önemsiz bir korelasyon bulunduğunu gösteriyor. (Gates ve Scott, 1931; Wellman, 1937), korelasyon katsayılarının, ö- zellikle, atma, atlama ve tırmanma gibi eylemler arasında 0,30 civa- rında, yani düşük olduklarını görüyoruz. Çeşitli kuvvet testleri arasındaki bağıntı oldukça kuvvetli olduğu halde (0,40 ile 0,80 arası), kuvvet ile hız arasındaki bağmtı çok zayıftır. İç ilişkilerin bu kadar zayıf oluşu yüzünden Wellman (1937), çocuğun "motor yeteneğinden" söz ederken tereddüt etmemiz gerektiğini öne sürüyor. Aralarında sıkı bir bağıntı olmayan bh dizi hünerin motor yetenek sayılabileceğini belirtiyor. İç ilişkilerin böyle zayıf oluşunun ne derece, değişen fırsatların değişik hünerler ortaya çıkardığı gerçeğine bağlı olduğunu anlayabilmek için daha ileri araştırmalara ihtiyacımız vardır;

KALITIM VE MOTOR EYLEM

Motor eylemlerin genetik bir temele dayanan vücut yapılatınca meydana getirilmesi, kalıtımın bu eylemlerde önemli bir anlamı olduğunu düşündürür. Diğer yandan, aslında bütün motor beceriler Öğrenilmişlerdir ve böylece çevre etkilerini yansıtmaktadırlar. Aslında, ha-

reket hızı ve kaba kuvvet gibi daha ilke i motor işlemlerde, uygun bir diyet ve hareket edecek bir alam olan çocukların çoğu, yeteneklerini geliştirmek için oldukça eşit çevresel fırsatlara sahiptir denilebilir. Daha çok hüner gerektiren atletik, işlemlerde (bunlar biraz sonra anlatılacak) bile, zihni eylemlerinde farklılıklar yaratan değişik kültürel çevrelerden gelen bir gurup çocukta, motor eylemler anlamlı bir farklılık göstermemiştir., Buna rağmen bütün guruplardaki çocuklarda motor yeteneklerin farklı olduğu her gözlemcinin gördüğü bir durumdur. Bu durum ne dereceye kadar genetik etmenlere bağlı olmaktadır?

Bu soruyla ilgili bilgiler McNemar'm bir araştırmasında, ta 1933' lerde ortaya kondu.. Erkek ikiz çiftlerle yapılan McNemar'm araştırması orta okul yaşındaki çocuklarla birçok şehirde yapılmıştır, Geniş bir kriterler cetveli ile seçilen 47 özdeş ve 46 özdeş olmayan ikiz gurubu araştırmaya girdiler.

Kullanılan testler ve özdeş olan ve olmayan ikizlerin başarıları arasındaki korelasyon kat sayıları.. Tabloda gösterilmiştir. Bu katsayılar yaş sabit tutularak ve ölçme hataları düzeltilerek elde edilmiş değerlerdir, Ancak yaş farkları hesaba katılsa ve düzeltme katsayısı kullanılmasa bile iki gurup arasındaki farklar büyük bir değişiklik göstermiyecektir.,

McNemar, özdeş olaıı ve olmayan ikizler arasındaki farkları gösteren diğer araştırmaların bulgularından da söz etmekte ve "motor yetenekleri için, bulunan oranların, boy, en, baş çevresi, baş uzunluğu gibi fizik özellikler bakımından gösterdikleri ölçülerle benzer olduğunu" belirtmektedir.

McNemar, Özdeş ikizler arasındaki yüksek benzeyişin daha büyük oluşunun, bunların yaşan t ılımdaki imkân benzerliklerinden gelip gelmediği sorusunu ortaya atıyor, (Bu soruyu ele alırken, her iki guruba giren orta okul çocuklarının böyle belirli testlerden geçmediklerinden, buııa karşılık günlük hayatlarında uyumlu hareketler yaptıklarından emin olmak gerekir). Testlerin ikisinin (topaç ve makara sarma testi) bir süre uygulanmasından sonra özdeş olmayan ikizlerin elde ettiği sonuçlar başlangıçta görüldüğünden daha başarılı olmuştur. Ancak sonuçların bütününü değerlendiren McNemar "çocuklara motor uyumlarım geliştirme olanağı sağlayan bir çevrede motor yetenekler arasındaki kişisel farkların soyaçekim hipotezi ile açıklamasının çok akla yalcm bulunabileceği" sonucuna varıyor.

Not :sayfa 189 tablo çizilecek(Sinan)

TABLO 7

İkizlerin Motor Yctcneklcrindeki Benzeyişler

46

özdeş olmayan Çift

47

özdeş çift

Motor yetenek

Bir çember çizerek hızla hareket eden hedefi izlemekte göz-el uyumu kesinliği (Ko-erth topaç testi)

Kol, el ve parmakların motor denetimindeki kararlılık (Whipple Kararlılık testi ile ölçülen)

Küçük bir el matkabını çevirmede kol, bilek ve parmak hızı (MİIe'ın hız matkabı) Her iki el hareketinin uyumundaki hız ve kesinlik (Brown makara testi ile ölçülmüştür)

Kart ayıklamadaki hız

Quinn McNemar'in "Tvvin Resemblances in Motor Skills and the Bffects of Prac- tice Thereon," adi t makalesinden alınmıştır, Pedagogical Seminary and Jounal of Psychology, 1933, 42, 60-99.

FİZİK VE MOTOR ÖZELLİKLERİN DİĞER ÖZELLİKLERLE İLGİSİ

Geıiel bulgular çocuğun zihni ve fizik durumları arasında zayıf bir bağlantı bulunduğu yönündedir.

Bayley'in (1933 a) küçük çocuklar üstünde yaptığı bir araştırmada, ayrdıp ölçülebildikleri takdirde "motor" ve zihin yeteneklerinin kuvvetli bir korelasyon (0,50) gösterdikleri sonucuna vardmıştır. Bir alandaki başarı diğerinde de başarı anlamına gelmektedir. Ancak ilk onbeş aydan sonra, artı işaretli olmakla beraber katsaydarın düştüğü görülmektedir. Bu sonuç, zihin ve motor yetenekler adı verilen eylemlerin, küçük çocuklarda birbirinden iyi aynlamadığı anlamına da gelebilir. Büyük çocuklarla çalışan diğer araştırmacılar motor başarılarla, zihin arasında düşük katsayılı yada sıfır olan bir bağlantı buldular (Jones, 1949).

Zihin ve motor yetenekler arasındaki bağıntının düşük olması, zihni eylemlerde güçlük çeken bazı çocukların, el sanatları ve el işlerinde, spor hareketlerinde pekala

başarılı sonuçlar alabüdikleri anlamına geliyor; Okul programı yalnızca bir alandaki yeteneği ortaya çıkarıp geliştirmeğe yöneldiği taktirde, birçok çocuk başarısızlığa uğra-yacak, hor görülecek ve okuldan sıkılacaktır» Çeşitli yetenekleri geliştirip, onları yücelten bir okut programı ise daha çok çocuğun, şu ya da bu alanda başarılı olmasına yol açacaktır. Çocuğun bir şeyi hakkıyla başarabilmesinden sağlıyacağı kişisel doyum, kendisi hakkında olum-

,95

,83 „82

.71 .73

Quinn McNemar'in "Tvvin Resemblances in Motor SkiUs and the Effects of Prac- tice Thereon " adlı makalesinden alınmıştır, Pedagogical Seminary and Jounal of Psyc-hology, 3933, 42, 60-99.

lu biz izlenimin gelişmesine yol açar. Başka bir deyimle, gerek zilini gelişme, gerekse motor gelişme ruh sağlığı yönünden Önem taşımaktadır, Yazarlara göre, günümüzde okul programlarını ve eğitim araçlarım düzenleyen öğretmen ve yöneticiler motor gelişimin önemini geniş ölçüde küçümsemektedirler.

TOPLUMSAL — EKONOMİK DURUMLA İLİŞKİSİ YÖNÜNDEN MOTOR YETENEK

Spor yeteneği (muhtemelen diğer fizik yetenekler) toplumsal-eko- nomik durumla, ya da bazı yazarların dediği gibi, toplumsal sınıfla ilgili değildir,, Yetişkinlerle gençler üstünde yapılan araştırmalarda Jones (1949), toplumsal-ekonomik durumla, çeşitli fizik girişimlerde- ki başarı oranı arasında hemen hiç bir bağıntı olmadığı sonucuna varmıştır. Oysa, zekâ ve bilimsel başarı ile çocukların toplumsal-ekonomik durumları arasında genellikle yüksek toplumsal-ekonomik durumları olanların yaratma bir bağıntı olduğu söylenebilir.

Böylece, hayatın daha geniş bir eylem alanında motor yeteneklerin yeni bir rolünü, daha görmüş oluyoruz: Bir dereceye kadar, demokratik bir etki yaratmaktadırlar.. Zekâ katsayısı ve okul başarısı esas alınarak hor görülen bir çocuk, motor yeteneklerini geliştirme şansına kavuştuğu zaman, bu alanlarda başarılar kazanıp bu horlamanın etkilerim silebilir. Tabii, fakir çocukların, sporda her zaman daha iistüıı olacaklarını söylemek istemiyoruz. Söylemek istediğimiz fakir çocukların da, kendilerindi! zekâ, okul başarısı ve asalet yönünden üstün olabilen 2engin çocuklarla spor ve diğer fh ik yetenekler alanında eşit başarr şansına sahip olabilecekleri ve böylece arkadaşlar mm gözünde üstünlüklerini isbat edebilecekleri hususlarıdır. Bu bulgular, motor yeteneklerin, çocuğun genel gelişim açısı yönünden değerlendirilmesinin ve arkadaşları ile olan ilişkilerini etkileyen yetenek ve yeteneksizlikleri açısından incelenmesinin önemini ortaya koyar,

KİŞİLİK BELİRTİSİ OLARAK MOTOR BAŞARI

Çocuğun motor gelişiminin diğer gelişim biçimleriyle belli bir uygunluk içinde olduğu sık sık Öne sürülen bir husustur. (Frauquter 1940). Yetiştirme şartları ve uygulama fırsatları da önemli olmakla birlikte, daha Önce de belirttiğimiz gibi, aynı fırsat ve yetişme seviyesindeki çocuklar arasında bile seçtikleri eylemler ve bunlarda ilerleme biçimleri arasında fark vardır. Mİsal olarak, günlük ilişkilerinde saldırgan rekabetçi bir çocuk motor eylemlerinde de bunu ortaya koyar.. Ayrıca, a- trlgaıı ve gelişimi seven bir çocuğun bunu seçtiği oyun ve sporlarda da

belirttiği görülün Daha pek çok kişilik belirtisi çocuğun eylemlerinde başgöstermektedİr. Bir çocuk, karşılaştığı güçlüklere ve başarısızlıklara aldırmadan belli bir motor eyleminde sebatla direnirken, bir baş- kasrnm da hemen ilk güçlük karşısında eyleminden vazgeçtiği görülür. Gayet sert gelen bir topu yakalamak için kendine yerlere atmaktan, futbol oyununda çelmeyi yiyip düşmekten hiç çekinmeyen gözüpek çocuklar tlduğu gibi, yaralanmaktan ödü kopan ve ıiisbeten tehlikesiz oyunları seçen çocuklar da vardır. Başarılı olmadığı halde yarışmalara katılan çocuklar görürüz. Bunlar başarısızlığa ve seyircilerin önünde güç duruma düşmeye aldırmayan çocuklardır. Kendini çok yükseklerde gören, gülünç olmak tehlikesine atılmaktan kendini koruyanlar da vardır'.

Bir çocuğun belli bir spor ya da oyuna girmekten çekinmesi, yarışmalardan kaçınması, rezil olmaktan ve kaybetmekten korkması yanında bir diğerinin hiç çekinmeden, motor yeteneklerini aşan her oyunda, her yarrşmada yer alması mümkündür. Bu olayların temelinde daha güçlü nedenler, çocuğun kendine ve başkalarına karşı tutumu ve kendine uygun gördüğü rol gibi etkiler yatmaktadır.

SOLAKLIK VEYA SAĞ ELİ KULLANMA (EL YATKINLIĞI)

Hangi elin işe daha yatkın olduğu konusu birçok etmenin birden işe karışarak belli bir davranışı ortaya çıkarmasının örneklerinden biridir. Organizma, çevre şartları, diğer insanlarla ilişkiler ve çocuğun kendi hakkında görüşler i bu etmenler arasında yer alırlar,

EL YATKINLIĞINA AİT KURAMLAR

Bu alandaki çeşitli inanışlardan biri el yatkınlığının kalıtımla geçtiğini iddia ederken diğerleri, beyin yarı kürelerhıden birinin diğerine ya da bir gözün diğerine hakim oluşu gibi vücudun iki yaıı aıasrndaki fizik farklılıkların buna sebep olduğunu; bunun şansı bağlı bir durum olduğunu; geleneksel olarak sağ elini kullanan bir dünyada yetişmiş olanların dolaylı ya da dolaysız baskıları yüzünden ortaya çıktığını iddia ederler,[6] Ellerden birinin seçilmesi; daha çok genetik etmenler

Sağ elin tercihi aslında çok eskilere kadar gider, Dennis (1958) İsa'dan önce 2500 yıllarında Mısır süsleme resimlerinde çeşitli günlük işleri yaparken İşçilerin sağ ellerini kullanmalarına özellikle önem verildiğini bildiriyor. Musevilerin din kitaplarında tanrı belirgin bir biçimde sağ eli çizilmiştir ve İncil'deki yazdardan bir dizisi sağ ele yüksek bir paye vermektedir. Aynı anda solaklık da belirtilmektedir. ,Judes'a2ö: 16 göre, Benjami-te'in ordusunda "700 seçme solak adam" bulunmakta; ve her biri saçkfluıa nişan aldıkları taşların birini bile boşa atmamakta.

ve çocuğun ilk eğitiminin bir birleşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Felek, 1959)

Çocuklar, belirli bir biçimde seçtikleri el yönünden önemli farklılıklar gösterirler ve el seçiminin ortaya çıkışı gelişimlerinin diğer yönleriyle ilgilidir, Cohen'in (1960) bir araştırmasında, 7,5 aylık 100 bebekten 52'si (46 erkek, 54 kız) el seçimlerini belirttiler, Geriye kalan 48'in pek çoğu, muhtemelen, daha soıra bir seçim yapacaktır, Bu çocukların gelişim durumları Bay ley'in yenilenmiş Zihni Gelişim ve Motor Gelişim Testleri ile saptanmıştır, (Zihni ve Motor Gelişimi Testlerinin ilk raporları için Bayley 1933 a, 1933 b ve 193.3 e bakın). Bu testlerin tatbiki sonucu Cohen'in araştırmasındaki çocuklar; "ileri" (yaş seviyelerine göre normal olandan esaslı bir biçmde üstün bir başarı) "normal", "şüpheli" ve "anormal" (8 aylık çocuklara göre normların önemli bir biçimde altında başarı) olarak sınıflandırılmıştır. "Normal" guruptakilerin yarısından azma (62'den 28'i) ve "şüpheli" gurubun yarısına (12'den 6) kıyasla "İleri" guruptaki (26'dan 24'ü) çocukların hemen hepsi el seçimini gösterirler. Başka bir deyimle (zihni ve motor testlerin yardımıyla ortaya konan) gelişimlerinin tümünde de ileri olma meylindedir

"İleri" ve "normal" guruplardaki çocukların büyük bir kısmı seçim yaptığında bu sağ elin seçimi şeklinde olmaktadır. Fakat bu oraıı, annelerin gurubu (annelerin yüzde 90'ı sağ elini kullanıyor) ya da genellikle yetişkinlerinkinden küçüktür (iki gurubun birleşmiş şekli olan 52'den 40'mda). El seçimi yönünden çocukların bu örneklemesinin ati- pik olduğunu kabul etmek için sebep yoktur, 8 aylıkken sol elini seçen pek çok küçük, zamanla bunun yerine sağ elini kullanacaktır. Böyle bir yer değiştirmede öğrenmenin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Fakat ilginç olan belirli bir elin seçimindeki ilk gelişimin ya sağ ya da sol el seçiminden çok genel gelişimle daha yakından ilişkili olduğudur. (Aslında, "ileri" guruptaki oldukça yükek oranda bir sol el seçimi vardır). Başka bir deyimle, erken el seçimi, sağ elin erken seçiminden çok çocuğun gelişim durumu yönünden anlam taşır, çünkü çocukların büyük çoğunluğu için sağ el en çok "seçilen" eldir. Bu ve başka araştırma bulguları, çoğunlukla sağ elli bir çevrede yetiştirilmedikleri takdirde çocukların çoğunun solak olabileceklerini de bildirmektedir.

Görünüşte gayet iyi yerleşmiş gibiyse de, el seçimi göründüğü kadar kesin değildir. Bir insan yazarken, birşey atarken, sol elim kullandığı halde, çapa ile kazmak ve topa sopa ile vurmak gibi diğer işlerde sağ elli bir yaklaşım gösterir ve daha başka işlerde iki elini de ayın derecede iyi kullanabilir.

UYGULAMA SORUNLARI

Solaklığın, çocuk üzerindeki etkilerini anlamak istediğimizde üç temel soru ortaya çıkmaktadır. İlkin, solaklığı nasıl oluşmuşcur? Eğer içindeki tabii solaklık eğilimi çok kuvvetli ve çevresindeki sağ elli dünyanın baskılarına galip gelmişse, solaklık çocuk için iyi bir şey olacaktır. Solaklar arasında bu biçimde "tabii" olanlar çok olsa gerektir. Ancak, durumun böyle İcarşılanamıyacağı, bir ihmalin sonucu ya da solak kalma iç'n çetin bir çabaıım sonucu olan soIakliKİar da vardır. Ayrıca, bazı hallerde solaklık -ya da açık bir el seçiminin olmayışı- bir sakatlık belirtisi olarak ortaya çıkabilir. Paşam an j ck ve Knobloch (1966), trbbi hikâyelerinde, doğumdan önce veya doğum anında beyin zedelenmesine uğramış olduğu beliren çocuklar arasında oldukça kesin bir elseçimi olmayanların tahmin edilen orandan oldukça yüksek bulunduğunu bildiriyorlar.

İkinci olarak, çocuğun solaklıktan doğan güçlükleri varsa, nelerdir? Bazı işgüzarlar, onun işlerine karışmasalar bile, bazı terslikler mutlaka ortaya çıkacaktır. Çocukla, yetişkinin farklı el seçimlerinden aralarında ince psikolojik etkiler doğabilir. Yetişkinin ortaya koyduğu işi çocuk onun istediği gibi yapamaymca birinin ya da diğerinin canı sıkılacaktır. Sağ elli bir yetişkinin, solak bir çocuğa öğretmekte zorluk çekeceği pek çok iş vardır; bunlar : resim çizme, dikiş dileme, kravat bağlama, düğüm atma, müzik aleti çalma gibi işlerdir. Solak çocuk, yazmayı öğrenirken eli yengeç gibidir, yazdıklarını karalamak ister gibi bir kalem tutuşu vardır, bu durum okul defterlerinin düzensizliğine sebep olur. Spor malzemesini kullanmakta zorluk çeker, meselâ, beyzbol eldivenlerini diğer çocuklarla paylaşamaz, (paylaşsa bile bazr acayiplikler ortaya çıkar).

Üçüncü olarak, uygulamada görülen zorluklar yanı sıra ortaya çıkan bîr durum solak kişinin bu elyatkınlığı hakkında duyduklarıdır. Eğer başkalarr solaklığına dikkat ederlerse ki, bunu daima yapacak birileri bulunacaktır, İnsan bir "farklılık" duygusundan kurtulamaz. Durumundan utanç duyar ve dikkat çekmemek için özel gayret sar- feder. Meselâ, bir masada başkaları ile yemek yerken, sol dirseğinin, yanuıdaki kimsenin sağ dirseği ile çarpışmaması için belli bir çaba gösterdiği gözlerden kaçmaz.

îlk bakışta küçük ve önemsiz görünen bu ayrıntılar, çocuğun diğer insanlarla kaynaşmasını engellemekte ve bir dereceye kadar içten ve serbest hareket etmesini engellemektedir. Yaşamın diğer insanlarla ilişkilerinde başarı sağlanırsa, solaklık, çocuğun kendi hakkındaki gö-

rüşü ve kişiliği üstünde önemli bir etki yapmıştır.. Pekâlâ sağ elini kullanabiiecekken solak olmuş bir çocuğun sağ ele dönmesi sırasında görülen güçlükler solaklığa büyük bir tabii eğilimi olan. çocuğun sağ ele dönmesi sırasında görülen güçlüklerden bir hayli küçüktür. Uzun bir süre sol elini kullanıp soma sağı kullanmaya zorlanan kişilerde dc bir zorluk ilk duruma kıyasla büyüktür.

UYGULAMADA GÖRÜLEN DİĞER SORUNLAR

Solaklıktan zorla sağ elliliğe döndürülmüş çocukların, hiç değilse bir süre için kekeleme eğilimi gösterdikleri öne sürülmüşse de, bu konudaki sebep-sonuç bağıntısı tanı anlamıyla açıklığa kavuşturulmuş değildir. Kekemeliğin, el değiştirmekten mi, yoksa el değiştirmek için kullanılan yöntemlerin sertliğinden mi ileri geldiğini saptamak, güçtür. Başka bir[1] deyimle, kekemelik, el değiştirmeden çok, bunun için kullanılan yöntemlerin yarattığı gerginlik ve bunalımın sonucu olabilir. Çocuk el seçiminde kararsızlıkla beraber kekemelik de gösteriyorsa bu iki durumun birleşik nedeni beyin zedelenmesi gibi bir bosukJuk olabilir.

Kekemelik, her el değiştirmeğe zorlanan çocukta görülmez, ayrıca el seçiminde bir zorluğu olmayan çocuklarda da kekemelik görülebilir. Özetlersek, başkalarının baskıyla el değiştirme bazı çocuklarda problem yaratıyor bazılarında yaratmıyor, Böyle bir sonucun tehlikesini göze alma salık verilemez,

Anababamn cl değiştirme konusundaki baskısı ise daha çok, çocuk daha elini kullanmağa yeni başladığı sıralarda görülür. Birçok halde» anababa etkisi olmadan çocukların kendiliğinden el değişi irdikleri ve solaklıktan kurtuldukları da oluyor. Fakat birçok anababa, çocuklarının sağ elini kullanması için çaba göstermekte ve çocuk tesadüfen solak olmuşsa, daima kaşık, tabak, kalem ve oyuncağını sağ tarafına koyma yoluyla bu işi yumuşaklıkla başaımağa çalışmaktadır, Bunun gibi daha birçok küçük müdahale ile çocuk, anababamn istediği biçimde sağ elini kullanan bir insan olmağa küçük yaşından başlamış olur.

Sağ elli bir dünyada solaklar birçok güçlüğe uğrarlar,, Bazı solaklar, sağ ellerini de kullanmayı öğrenmekle bu güçlükleri yenerler. Bu konuda daha d eri i toplu araştırmalara ihtiyaç vardır. Çocuk el seçimini geliştirmeğe başladığı zaman anababamn bütün dikkatini bu alanda toplatacak önemde bir durum ortaya çıkmış olur. Fakat sağ eli kullanma, çocuğun solaklığa büyük bir eğilim gösterdiği ve sol elle

yaşama kavgasına hazırlandığı hallerde çok önemli olmamalı ve anababamn müdahalesini gerektir memelidir,

9 BÖLÜM İÇİN SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

İnsan gelişiminin ilgi çekici yönleri için, G.A. Haırison, İM, Tanıier ve arkadaşlarının **Human Biology** (1964) adlı kitabında TM. Tanner'İn yazdığı "Grovvth and Constitution" adlı bölüme; ve gene **J..M,** Tanner'in **Child Development** dergisinin, 1963, 34, sayısında yayınlanan "The Regulation of Human Grovvth" adlı yazısına başvur ulabilir.

Motor gelişimin ilk aşamaları konusunda da Maty M. Shirley'in **The First Two Years** adlr kitabının I. Cildine (1931) (bu kitaptan bazı seçme parçalar, Jerome M,. Seidman'm derlemesi, 1958, içinde bulunabilir) ve Nacy Bayley'in **Monographs of the Society for Research in Child Development** (1935) içinde yayınlanan "The Development of Motor Abilities During the First Three Years" adlı yazısına bakılabilir. Halen Thompson'un "Physical Growth" adlı yazısında cenin aşamasından erginliğe kadar fizik gelişim konularında yapılmış birçok araştırmanın irdelendiğini görüyoruz. Motor gelişimin çocuk oyunlarında yansıyan birçck yönleri için Ruth E. Hartley ve Robert M. Goldeıison'un **The Conıplete Book of Chıldren's Play** (1963) adlı kitaplarına başvurulabilir.

riişii ve kişiliği üstünde önemli, bir etki yapmrU11 Pekâlâ sağ elini kullanabilecekken solak olmuş bir çocuğun sağ ele dönmesi sırasında görülen güçlükler solaklığa büyük bir tabii eğilimi olan çocuğun sağ ele dönmesi sırasında görülen güçlüklerden bıı hayli küçüktür, Uztın bir süre soi elini kullanıp sonra sağı kullanmaya zorlanan kişilerde de bir zorluk ilk duruma kıyasla büyüktür

UYGULAMADA GÖRÜLEN DİĞER SORUNLAR

Solaklıktan zorla sağ elliliğe döndürülmüş çocukların, hiç değilse bir süre için kekeleme eğilimi gösterdikleri öne sürülmüşse de, bu konudaki sebep-sonuç bağıntısı tam anlamıyla açıklığa kavuşturulmuş değildir. Kekemeliğin, el değiştirmekten mi, yoksa el değiştirmek için kullanılan yöntemlerin sertliğinden mi ileri geldiğini saptamak güçtür. Başka bir deyimle, kekemelik, el değiştirmeden çok, bunun için kullanılan yöntemlerin yarattığı gerginlik ve bunalımın sonucu olabilir. Çocuk el seçiminde kararsızlıkla beraber kekemelik de gösteriyorsa bu iki durumun birleşik nedeni beyin zedelenmesi gibi bir boı<ukiuk olabilir.

Kekemelik, her el değiştirmeğe zorlanan çocukta görülmez, ayrıca el seçiminde bir zorluğu olmayan çocuklarda da kekemelik görülebilir. Özetlersek, başkalarının baskıyla el değiştirme bazı çocuklarda problem yaratıyor[1] bazılarında yaratmıyor, Böyle bir sonucun tehlikesini göze alma salık verilemez.

Anababamn el değiştirme konusundaki baskısı ise daha çok, çocuk daha elini kullanmağa yeni başladığı sıralarda görülür. Birçok halde, anababa etkisi olmadan çocukların kendiliğinden el değiştirdikleri. ve solaklıktan kurtuldukları da oluyor. Fakat birçok anababa, çocuklarının sağ elini kullanması içiı çaba göstermekte ve çocuk tesadüfen solak olmuşsa, daima kaşık, tabak, kalem ve oyuncağını sağ tarafına koyma yoluyla bu işi yumuşaklıkla başaımağa çalışmaktadır. Bunun gibi daha birçok küçük müdahale ile çocuk, anababamn istediği biçimde sağ elini kullanan bir insan olmağa küçük yaşından başlamış olur.

Sağ elli bir dünyada solaklar birçok güçlüğe uğrarlar, Bazı solaklar, sağ ellerini de kullanmayı öğrenmekle bu güçlükleri yenerier. Bu konuda daha derli toplu araştırmalara ihtiyaç vardır. Çocuk el seçimini geliştirmeğe başladığı zaman anababamn bütün dikkatini bu alanda toplatacak önemde bir durum ortaya çıkmış olur.. Fakat sağ eli kullanma, çocuğun solaklığa büyük bir eğilim gösterdiği ve sol elle

J

yaşama kavgasına hazırlandığı hallerde çok önemli olmamalı ve anababamn müdahalesini gerektirmemelidir.

9. BÖLÜM İÇİN SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

İnsan gelişiminin ilgi çekici yönleri için, G,A. Hatrison, J.M. Tanner ve arkadaşlarının **Human Biology** (1964) adlı kitabında J.M. Tanner'in yazdığı "Growth and Constitution" adlı bölüme; ve gene J.M. Tanner'in **Child Development** dergisinin, 1963, 34. sayısında yayınlanan "The Regulation of Human Grovvth" adlı yazısına başvurulabilir,

Motor gelişimin ilk aşamaları konusunda da Mary M. Shiriey'in **The First Two Years** adlı kitabının I. Cildine (1931) (bu kitaptan bazı seçme parçalar, Jeroıne M. SeidmaıVm derlemesi, 1958, içinde bulunabilir) ve Nacy Bayley'in **Monographs of the Society for Research in Child Development** (1935) içinde yayınlanan "The Development of Motor Abilities Duriiıg the First Three Years" adlı yazısına bakılabilir. Halen Thompson'un "Physical Grovvth" adlı yazısında cenin aşamasından erginliğe kadar fizik gelişim konularında yapılmış birçok araştırmanın irdelendiğini görüyoruz. Motor gelişimin çocuk oyunlarında yansıyan birçclc yönleri için Ruth E. Hartley ve Robert M, Goldenson'un **The Conıplete Book of Children's Play** (1963) adlı kitaplarına başvurulabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Çocuk ve Diğer İnsanlar

10 - BENLİK

YAPISI, KÖKENLERİ, GÖREVLERİ

Kişinin benliği, kendisini ayrı bir birey olarak tanımlama deneyinden oluşur. Kişinin kendi varlığının bilincinde olmasını sağlamayan fikirler ve tutumlar, yapışma kalıtımla geçen Özelliklerinin de yardımıyla çocukluğunda oluşmaya başlıyarak ona hayat yolunu açmaktadır, Kesin olarak helirîiyemiyeceğimiz fakat hayatın başlarında diyebileceğimiz bir çağda kişi, içinde yaşadığı fizik ve toplumsal çevredeki olaylara katıldığını, ancak bunlardan ayrı bir kişiliği bulunduğunu kavrar. Kendi vücudundan kaynak olan duyularla yaşadığını anlatmakta ve vücudunun özellikleri ile sınırlılıklarının bilincine erişmektedir. Zaman geçtikçe kendisini, algılayan, kendi düşüncelerinin sahibi olan, duygular ve istekler barındıran, çeşitli almaşıkları tartıp karar verebilen biri olarak tanımağa başlamaktadır,.

BENLİĞİN YAPISI *TANIMA UNSURU*

Çocuğun benliği, birçok zihni durumun bileşimini kapsar. Benlik, çocuğun bilen ve düşünebilen bir kişi olduğunun bilincine varmasını sağlayan tanıma unsurlarını içine alır. Bu tanıma unsurları, çocuğun kendini kavraması ve fizik özelliklerini algılamasını sağlar.

Kendini kavraması, kim ve ne olduğu, bir insan olarak nitelikleri, yetenekleri, amaçları, inanışları, ahlak yükümlülükleri ve bilinçli olarak elde ettiği değerlen demektir. Çocuğun kendini kavraması, yalnızca haldeki durumunu kavramasından ibaret olmayıp, bir zaman boyutu süresince kendine bakıcını kapsar. Bu bakışta, bir insanın halde yaşarken geçmişte kökleri olması ve kendini geleceğe yansıtma yeteneği vardır.

Çocukluğun sonuna doğru, kendrni tanıma unsuru, yalnızca bir bilme durumundan ibaret olmayıp, insanın kendi fikir, duygu ve atı-

lınılanru düzenleme ve düşüncelerinin konularım seçme yeteneğini sağlayan düşünme gücünü de içme alır. Bu düşünme yeteneği, insan zihninin en üstün niteliğini ve benliğini işleyişi içinde eıı ince uğraşını ortaya koyar. Bu yetenek eğitildiğinde insan kendinden kurtulabilmeye başlar, yani duygu ve düşüncelerinin tasarlanmamış akımından sıyrılıp, bunu inceler, fikirlerini irdeler, güdülerini araştırır, benliğinin algısal ve kavramsal dokusunu inceden inceye araştırır.

Duygusal durumlar: Benlüc duygusal durumları da içine alır, insanın his, duygu ve ruh hallerinin tümünü kapsar. Duygusal olan yalnızca, insanı etkileyen şartların doğrudan etkisiyle ortaya çrkan duyguları değil, insanın içinden gelen duyguları, bazan insanın kendisi için duyduğu iyi ve kötü yani gurur ve utanç gibi duyguları da kapsar .

Kendini Değerlendirme ve Tutum Unsurları

Bu tanıma durumu ve duygusal durumlar ekseriya, benliğin *kendini değerlendirme* yeteneği adı verilen bir başka kısmı ile bağlıdırlar. Bu kişinin kendini görüşü ya da kendini benimseyen veya benimsemeyen yönüdür.

Benimsenme veya benimsenmemenin duygusal durumları, neyin benimsenip, neyin ben im senin iyeceği hakkındaki bilgi İle birleşince, oldukça, kararlı ve kalıcı olmaya başlarlar ve böylece benliğin bir başka unsurunu meydana getirirler ki bu *tutıımsaİ unsurdur*. Kişinin kendinde beğendiği ya da beğenmediği tutumlar kendine özgü bir özelliği ya da yapısının bir yönü üzerinde toplanabilir. Kişinin, öğrenme yeteneğini beğenip çillerini beğenmemesinde olduğu gibi. Kişinin kendine karşı tutumları, bir uçta rahat bir kendini benimseme, diğer uçta acı bir kendini reddetmenin yer aldığı düzeyler arasında yaygın ve daha çok bütünlenmiş olabilir,

BENLİĞİ DEVAM ETTİRME EĞİLİMLERİ

Benlik, tanımayla, duyguyla, değerlendirme ve tutumla ilgili süreçleri çeşitli yollarla içine alarak birçok özellik geliştirmektedir . Benlik içinde bir görüş ve tutum bir kere yerleşince, onu koruma ve devam ettirme eğilimi ortaya çıkar. Böylece bir kişi "Bu, benim", işte ben "buyum" gibi bir durum alırsa (kendinden başkalarının görtiş ve ölçü-süne göre, bu kanı yanlış da, doğru da olabilir) zihninin bütün güçlerini bu durumu korumak için harekete geçirecektir. Sırasında, durumunu akla uygun kılmak için tanıma yeteneklerini kullanır, durumu tehdit altında ya da güçlü olduğunda, öfke, korku ya da hoşnutluk

gibi duygusal haller ortaya çıkabilir. Bu eğilim benliğe çizilmiş, silinmeyen bir iz gibi düşünülebilir. Bu durum bir dereceye kadar kararlı hk sağlamaya yönelmiş evrensel bir ihtiyacı yansıtmakta, kişinin kim olduğu ve ne olduğu konusunda kesin bir inancı göstermektedir. Kişinin, kesinliğe ulaşmak için gösterdiği çaba çok defa gerçeği elde etmek için gösterdiği çabadan güçlüdür,

Ancak burada bir paradoks vardır. Çünkü insan, kendisi hakkında ne kadar iyimser olmağa çalışırsa çalışsın yaşadığı sürece, hayat şartlarına karşı tam anlamıyla bağışıklık kazanamayacak, gerek iç baskılar gerekse dış uyarımlarla, durmadan, kendisi hakkındaki bu iyimser görüşünü değiştirmeğe zorlanacaktır,. Bu durumda, kişi tutumunu haklı çıkarmak için, herşey i kendi lehine yorumlama ve herşeye bıı kulp takma yolunu benimseyecektir. Böylece benliğin karşılaştığı tehdit bir kenara atılabilecektir. Ancak, kişinin düşünme yeteneğini kullanarak kendini eleştirme olasılığı da vardır.

KENDİNİ TANIMANIN BAŞLANGICI

Çocuk ayrı bir insan olduğunu ne zaman anlamağa başlar? Bu konuda öne sürülmüş olan bir çok görüş vardır. Bunlar arasında, çocuğun ilk yıl içinde "kendini keşfettiğini" ve "dış dünya içinde bir yeri olduğunu, ondan ayrı bir varlığının bulunduğunu" ileri süren bir görüşü belirtiyoruz. (Ames, 1952),

Kendini tanıma gelişimi, ya hep ya hiç biçiminde, bir noktaya kadar kendinden tamamen habersiz, o noktadan sonra haberdar olma tarzında değildir. Çocuk, çeşitli zamanlarda farklı dereceleriyle, ilerde kendisi olacak varlığın çeşitli yönlerini yavaş yavaş farketmektedir. (Sarbiıı, 1952) Kendisinin diğerlerinden başka bir varlık olduğunu, daha ilerde kendisi olarak adlandıracağı varlığın birçok Özelliklerini algılayıp, kavramlaştırmadan önce anlamağa başlamaktadır. Aslında, kendini keşfetme süreci çocuk geliştikçe ya da kendinde yeni güçler keşfettikçe hiç durmamakta ve sağlıklı bir insanda kendini keşfetme yaşadığı sürece devam etmektedir.

Benliğin gelişimi, bir çok şeylerin yamsıra, bir ayırım yapabilme sürecidir. Çocuk yaşamına başladığı devrede kendini annesinin bir parçası sayar . Doğumdan itibaren uzun bir süre çaresiz ve bakıma muhtaç bir durumdadır. Fakat eninde sonunda (bunun tam zamanını söy- liyemeyiz) kendi başına eyleme geçen bir canlı olduğunun farkına varmağa başlar. Kendini tanımanın belirtileri arasında şunları sayabiliriz:

Buyu benliği: Eıiiıde sonunda çocuk kendisinin bir duyular kaynağı olduğunu farkeder İlkin, îıiç düşünmeden, biyolojik yapısının eniklerine göre hareket ediyor gibi görünmektedir. Solur ve soluğunu tutar, midesi boşaldığı, batan nesnelerle karşılaştığı, altının ıslaklık ve soğukluğunu hissettiği zaman ağlar. Önceleri, muhtemelen, uyaranlara cevap veıenin, soluyanın, beslenmek isteyenin kendisi olduğunu belirli bir biçimde hissetmez. Fakat, zamanla, bu durumu keşfeder. Başlangıçta vücudunun büyüklüğünü ve kısımlarım f'arkedemez, vücudunda duyuların kaynağı olan bölgeleri açıkça tanıma yeteneği yoktur. Zamanla, vücudunun hudutlarım tanır ve vücudunun farklı bölgelerinden doğan duyuları arasındaki farkı seçer.

Başkalarından ayrılık: Çocuk büyüdükçe, kendisinin başkasına benzemeyen bir kişi olduğunu anlamasına yardım edecek deneyler kazanır, gittikçe artan bu anlayış, kısmen bir engellenme şartını gerektirir diyebiliriz. Ana karnındayken ihtiyaçları tabii süreçlerle gi- derilmektediı, Doğumdan sonra ise vücut ihtiyaçları insandaki ağlama ve bağırma yeteneklerini harekete geçiriyor. Ağlamaları ihtiyaçlarının giderilmesini sağlasa da kişi bir bakıma henüz ana karnında gibidir. Ancak rahatsızlığı ve istekleri; ağlama ile hemen giderilemi- yorsa iş başkalaşrr. O zaman çocuk vücudunun ihtiyaçları ile bu ihtiyaçların giderilmesi arasında bir fark bulunduğu gerçeği ile karşı- karşıyadır. Eninde sonunda şu gerçekle karşılaşacaktır: ihtiyaçları kendiliğinden giderilmiyor; isteyen bir varlık olarak kendisi ile ihtiyaçlarını gideren olanaklar arasında bir fark vardır: kendisi bir istek merkezidir, fakat İstek demek onun giderilmesi vaadi demek değildir. Zamanla bu onu istediği şeyi öyle edilgin bir biçimde oturmakla elde edemiyeceği, İsteklerini etkin bir biçimde ortaya koymak ve giderilmeleri için çaba harcamak gerçeklerini kavramak zorunda bırakacaktır,

BİR YAPICI OLARAK BENLİĞİ TANIMAK

Benliğin Özü, yalnız kişinin kendisini ayır bir varlık olarak kavramasından değil, aynr zamanda isteklerde bulunan ve üstelik bu yönde eyleme geçme niteliğine sahip bir varlık olarak tanımasıyla biçimlenir. Böylece çocuğun kendisini bir duygu kaynağı olarak gittikçe daha geniş bir biçimde kavraması olgusuna, kendi yaprcrlığınr, bir etki yaratabilme gücünü anlaması da eklenmektedir. Başlangıçta çocuk, yalnız diğer kişiler üzerinde etkileri kavramakla yetinecektir. Anlayışlarıyla başka bir inşam çağırabildiğin i görmesi ilk başarılarından biri olarak değerlendirilebilir. Fakat zamanla eşya üzerinde de

etkin olabileceğini göriir. Aıtık o, yalnız elinin erebildiğini yakalayıp bırakma yeteneğine sahip biri değil, aynı zamanda bunları bir kenara koyabilen, birleştirebilen, yuvarlayabil en ve yakalayabilen bir kişidir. Artık edilgin bir araç değil, kendi gücüyle harekete geçirebilen etkili bir varlıktır,,

Preyer'in incelemeleri, (1888, 1890) çocuğun etkin bir varlık olarak neler yapabildiğini ortaya koymuştur., Prayer 5 aylık çocuğunun gazeteden bir yaprak yırtarken, çıkan sesi kendi yarattığını keşfeder gözüktüğünü öne sürüyor. Bundan sonra çccuk gazeteyi yırtmaya devam etmekte ve böylece değişikliğe sebep olan ve bunu gören bir eylemci olarak doyum sağlamaktadır,, "... Koskoca gazetenin küçük parçalar haline dönüşümü gibi Önemli bir olay onun kendi eylemi ile gerçekleşmiştir,"

"İÇ DÜNY/VNÎN GENİŞLEMESİ"

Çocuktaki bu yeni yeni filizlenen güçlülük duyusu, zihni yeteneklerinin adele uyumunun gelişmesiyle birleşmesi ve bunların birlikte olgunlaşmaları sayesinde büyük bîr atılım kazanır. Başlangıçta çocuğun görüş alanından çıkan bir nesne artık yok demektir. Fakat zamanla çocuk adeta egemenliğini görünmeyen nesneler üstünde de sürdürmekte ve bir nesneyi *aklınca* tutabilme yeteneğini geliştirdiği, sonra onu yeniden elde edebildiği bir aşamaya ulaşmaktadır. Çocuğun büyümesi ile birlikte yalnız görmeden yararlanarak değil diğer duygusal güçleriyle de nesneleri yakalayabildiği, ve onlar üstünde etkili olabildiği başka bir deyimle, yapıcı olarak rolünün genişlediği görülür, "İç dünyası", dış dünyanın gittikçe daha büyük bir kısmını içine almaktadır. Çocuk zaman üstündeki egemenliğini de gittikçe arttıracaktır. Şimdiki zamanı aşan bir takım niyetlerin sahibi olmaya başhyacak; anılan üstüne u- mutlar kurabilecek; ve gelişimi ilerledikçe planlar yaparak ve olacak olayları önceden kestirerek gelecekten borç almaya başlıyacaktır.

BİR SEÇİCİ OLARAK BENLİK

Zaman geçtikçe, çocuk kendini yalnızca olayı başlatan biri olarak algılamakla kalmayıp seçebilen biri olarak da algılar. Şartları kavrayıp, birini seçip diğerini reddetme gücüne sahiptir. Bu durum, dalıa ilerde onun "iç dünyasının" hudutlarını genişletir. Seçme yeteneğinin farkedümesi geliştikçe, çocuk yalnızca o günkü almaşıklarla ve gelecekle ilgili ihtimallerle karşılaşmakla kalmaz, fakat evvelce yaptığr seçimlerin sonuçlarını da irdeler. Kendi keşifleri ve başkalarının hatır- latmalanyla ihtimalleri dikkate alır. Çocuğun kendisini seçim yapabi

len bir kişi olarak görmesi, bir dereceye kadar, gerek geçmişte yapılmış gerekse ilerde yapılacak seçimlerin kişisel sorumluluğunu duyma yeteneğini oluşturur. Çocuk kendini sorumluluk taşıyan bir kişi olarak gördüğü zaman, kendisi hakkındaki görüşlerine iki özellik dalıa eklenir - geçmiş kararlarından ötürü pişmanlık duyma ya da kendini beğenme ile bugünkü ve gelecekteki almaşıklar karşısında duyduğu iç çatışma. Bazı kişiler için kendi eylemlerinden ötürü sorumlu olma deneyi bir gurur kaynağı olur ("Ben aluı yazımı kendim yazarım!"). Bazıları için ise, günahlarla yüklü geçmişin ve korkuyla gölgelenmiş bir geleceğin ürküntü veren bir kaynağıdır,

KENDİNİ TANIMANIN İLK BELİRTİLERİ

Çocuklar, ilk yıl içinde bir dereceye kadar kendilerini tanıdıklarım belirten delilleri gösterirler ve bu artarak devam eder. Bir yetişkinin bu ilk belirtileri aslında olduğundan fazla anlamlı bulması mümkündür, ancak bu belirtiler karşısında uyanık olmak ve onları abartma tehlikesini göze almak, onlarla hiç ilgilenmemekten dalıa akılhca bir tutumdur (yazar da böyle düşünmektedir).

KIRGINLIK

Bu belu tilerden biri çocuğun gösterdiği "kırgınlık" tır. Yetişkin bir gözlemci kuguılığa basit öfkeden ayırmasını bilir . Meselâ, suratım asan, gözlerinden yaşlar boşanacak hale gelen fakat ağlamıyan bir çocuğun içinde bulunduğu durum kırgınlıktır. Uzattığı eli sertçe çekilen ya da uzandığı bir oyuncak elinden sert bıı hareketle alman çocuğun durumu da budur. Çocuğun buna karşı tepkisi (tıpkı bir yetişkinde olduğu gibi) kendisini hakarete uğramış saymak olacaktu.

ÖZBİLİNÇ

Kendinden haberdar olmanın diğer belirtileri çocuğun özbiliıcin- de ortaya çıkmaktadır: dikkati çekip çekmediğini anlamak için bakınması, dikkatleri kendi üstüne çekmeğe çalışması, canı sıkılmışcası- na gözlerini açması ya da başını kaldırması. Daha önce bir engellemeye uğramamış çocuğun, ağlama sesinin farkına varmışcasma ve kendi üstüne dikkat çekme istemezcesirıe sesini kısması halinde de özbilincin belirtileri görülür,[1]

Bebeklerin duygusal tepkilerindeki küçük farklar ve bunlardaki ilgi çekici değiş- melerin bir çeşit özdenetlemenin başlangıcı olabileceğini Meili[1]den (1957) öğreniyoruz,

Başkalarının yanında kendini denetler gözüken ya da bir "eylemini" soııa erdiren (anababamn çocuğu başkalarına bırakmaları halinde, çocuğun anababa artık ses duyamıyacak bir uzaklığa gidinceye kadar ağlamaması gibi) çocuğun kendinden haberdar olma işinde bir hayli yol aklığını varsayabiliriz

AYNA KARŞISINDAKİ TUTUM

Çocuğun kendisini tanıması konusunu incelemenin yollarından biıi de onun ayna karşısındaki tutumunu incelemektir. Çocukların, aynada, kendilerinden Önce başkalarını (meselâ annelerini) ve resimleri farkettikleri görülmüştür.

"Kendini algılama" konusunda yapılan bir araştırmada yer alan 5 çocuk da, ayna karşısında, yaşları büyüdükçe hep benzer davranışlar göstermişler ve bu davranışlar zamanla gayet belirli biçimler almıştır, (Dixon, 1957) Başlangıçta çocukların aynadaki görüntülerine "kısaca ve soğuk" baktıkları, ilgilerini sürdürmedikleri görülmüştür. Bu aşamada, aynada annelerinin görüntüsünü hemen tanıyabiliyorlardı- (Zazzo'nun gözlemi de bu yönde, 1948), Daha sonraki aşamada çocuklar, aynadaki görüntüleriyle haşır neşir olmağa başlamışlar, gülmüşler, konuşmuşlar ve kendilerini yakalamağa çalışmışlardır. Dixoıı bu aşamaya *"arkadaş aşaması"* adını veriyor. Çocuk, aynadaki görüntüsüne, aynı bir başka çocuğa davrandığı gibi davranmaktadır,, Daha soııra Dbcon'un *"Bu kim* ? Benim her yaptığımı yapan bu çocuk kim ?" olarak adlandırdığı aşama geliyor,, Bu aşamada çocuk, aynadaki görüntüsünü kendisine bağlar görünmekte, görüntüye gözlerini dikip tu un uzuıı bakmakta, belli hareketleri tekrar etmekte (ağzını açıp kapamak gibi, kolunu kaldırmak, parmaklarını oynatmak gibi) ve sanki "o akıllara durgunluk veren keşfin" tadını çıkaımaktadır. Gene bu aşamada, "bir yankı bekler gibi, görüntüyle konuşmağa çalışma" çabası görülüyor. Ancak bu çaba anlamsız sorunlara boğulduğu için, uzun sürmüyor,

12 ile 18 aylık çocuklar, Dixoıvun aşaması adım verdiği

bir dönemden geçiyorlar. Bu aşamada, aynada kendi görüntüleriyle karşılaşan çocuklar, "boşluğa doğru uzanacakları yerde" başlarını çeviriyor, ağlıyor, nazlı nazlı gülüyor ya da bir süre yaklaşmaktan çekindikten sonra aynayı öpüyorlar. Başka araştırıcılar da bu nazlılığı görmüşlerdir.

KENDİNİ KEŞFETME SÜRECİNİN DUYGUSAL YÖNLERİ

Çocukta kendini keşfetme sürecinin duygusal yönleri vardır. Aynada kendini farkettiği zaman sadece bir resmi seyreder gibi değildir.

Bazı çocuklar, bu keşifle beraber büyük bıı canlılık gösterirler. Bu gelişmedeki duygusal yöne hayran kalan bir araştırıcı, çocuğun, aynada kendini gördüğü zaman bunu "coşkun bü ilgiyle" karşıladığını ve hele aynadaki göıüntünün kendi yaptıklarım aynen tekrarladığını görünce adeta vecde kapddığını belir tmektedir. Bütün vücudun aynada görünmesi, tek tek parçalarının görünmesinden daha büyük duygusal bir değer taşımaktadır (Lacan, 1953).

Çocuğun kendi vücudunu algılamasıyla ilgili duygusal deneylerin yanısıra, kendini keşfetmenin diğer biçimleriyle ilgili duygular da vardır. Bir zili çalmayı, bir kutunun kapağım açmayı başarabilen çocuğun bazen bir sevinç çığlığı attığı görülür. Çocuk hayatında görülen sevinçli olayların büyük bir kısmı, bu şekilde, kendi yeteneklerini kullanarak, kendi gücünü ortaya koyarak denemelere girişip başarılar sağlamasından doğmaktadır. Bunu kabul etsek bile, bazı bebeklerin ayna karşısında nazlanmaları, bazılar mm aynanın başından ayrılmak istememeleri, bazılarının da aynadaki görüntünün kendilerine ait oluşundan adeta can sücıntısı duymaları cevaplandırılmamış sorular olarak kalıyor. Peki, sevinç çığlığı nereden geliyor ? Belki de aynada gördüğü, hem yabancı hem de tanıdık biri de ondan,

KENDİNİ DAHA İYİ TANIMANIN DİĞER BELİRTİLERİ

Kendini tanımlama incelemesinde kullanılmış bir başka yaklaşım da çocukların, kendileriyle vücutları arasında nasıl bir ilgi kurduklarını ortaya çıkarmaktır, 2,3,4 yaşındaki çocuklarla üniversitede psikoloji okuyan öğrenciler üstünde yapılan bir araştırmada, çocukların kendilerini "tanımlamaları" istenmiştir. (Horovvitz, 1935) Meselâ çocuğun bacağını, kafasını v,b„ gösteren araştırıcı ona "bu senmisin?" diye sormuştur. Bir çocuk, karnını ve göğsünü göstererek kendisini tanımlamıştır. Bir başkası sağ çenesini göstermiştir; kendini ağız bölgesini göstererek tanımlayan bir çocuğa da rastlanmıştır. Sözü geçen psikoloji öğrencileri ise kendilerini tanımlarken, baş, beyin, göz, yüz, kalp ve üreme organlarım göstermişlerdir.

Çocuğun kendini tanımasında önemli bir aşama da kız ve erkek anatomisi arasındaki farkı kavraması ve ait olduğu cinsi iyi bilmesiyle başlar (Bu cinsel görev tanımlaması konusu ilerde yeniden ele alınacaktır).

Çocuk konuşmayı öğrendikten sonra kendini tanıma belirtileri gittikçe daha açık, daha kesin bir hal alır. "Ben" ile "sen" i ve "be-

nimki" ile "seninki" ni doğru olarak ayırdedebilmesi bunun örneklerinden biridir. Rüyalarla gerçek olayları ayırabilmesi de böyledir; kendi duygularından söz edebilmesi için de aynı şey söylenebilir.. Meselâ; "üstüme varma, canım sıkılıyor zaten" veya duygularım saklamak i- çin "korkmuyorum" diyen 4 yaşında bir çocuk, artık iyiden iyiye tanımağa başlamıştır.

KENDİNİ ÖNE SÜRME VE BENLİĞİN BAŞKALARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI

Benliğin gelişmesinde önemli bir aşama da, çocuğun, kendisini, başkalarından ayrı bir vaiiik olarak öne sürmesidir, İlerde daha geniş olarak göreceğimiz gibi, birçok çocuk, bu aşamada, inatçı ve "o- Iumsuz" bir tutum takınırlar. Bu aşama *iki yaşlarında başlamaktadır.* Bu dönem boyunca çocuk başkalarıyla ilişkilerinde kendini öne sürme, kendini ispat etme güçlerini denemektedir.

Çocuğun kendi benliği, konusundaki görüşlerinin gelişmesinde bir başka aşama da, kendisini akranlarıyla kıyaslamağa başladığı ve onlarla *rekabete* girişmeğe çalıştığı, bu konudaki güçlerinin denemesine giriştiği çağlarda ortaya çıkıyor'. Bilinçli bir rekabete girişen çocuk, öteki çocukları kendisini değerlendirmekte bir standart, bir ölçü olarak kullanır. Çocuğun, *kendini açıkça eleşt itmesi,* bazı yönlerdeki eksikliklerini kavraması da başka bir benlik gelişimi aşamasıdır,

BENLİK VE ETNİK YA DA TOPLUMSAL TANIMA

Çocukluğun bir kademesinde insan ait olduğu ailenin toplumsal- ekonomik durumu veya toplumsal sınıfı konusunda az çok bir fikir sahibi olmaktadır. Zamanla, din, milliyet ve etnik gurup bağıntıları konusunda da bir fikri olacaktır. Genellikle çocukların, toplumsal sınıf farklarını ilkokulun ileri sınıflarına ulaşıncaya kadar kavrayamadıklarını görüyoruz (Stendler, 1949),

Çocukların etnik gurubun faikına varışları (meselâ, zenci mi, beyaz mı olduklarını anlayışları), kısmen içinde bulundukları ortama bağlıdrr. Çevresi yalnızca kendi etnik gurubundan insanlarla dolu olan bir çocuğun bu farkı kavraması güçtür, Diğer yatıdan, karışık bir etnik ortamda yaşayan bir çocuk, kendi ırk niteliğini daha küçük yaşta kavramağa başlıyacaktır, Ayırımların keskin olduğu ortamlarda ve hakkında bir ön yargı bulunan azınlık üyeleri için bu fark daha

kolay hissedilir. Çocukluğun en üzücü anıları arasında bu ön yargıyla karşılaşmalar bulunur. Kişi bunları çocukluğunun son aşamalarında da yetişkinlik çağında da zihninden silemez. Etnik kökeni yüzünden hor görülen bir çocuk, özellikle kendi atalarından dolayı bir utanma duygusuna sürüklenmişse, kendisi hakkında düşünce ve davranışlarını biçimlendirirken, fazladan bir yükün altına girecek demektir.

Üç ilâ beş yaşlaımdaki zenci çocukları üstünde yapılan bir araştırmada, onlara, birtakım resimler gösterilerek bunlar içinde kendilerine en çok benzeyenlerini seçmeleri söylenmiştir. (Clark ve Clark, 1940) Nisbeten açık renkli zenci çocuklarının daha çok beyaz çocuk resmi seçmelerine karşılık, koyu renkli olanlar zenci resimlerini seçmişlerdir. Çocukların, nisbeten soyut bir kavram olan "itle" dan çok, somut bir gerçek olan deri rengine dayanarak kendilerini niteledikleri anlaşılmıştır, Horowitz'de (1940) resimlerle, aynı şekilde bir araştırma yapmış ve azınlıklara ait çocukların, kendilerini daha çok çoğunluğa ait insanlara benzettiklerini görmüştür.

Çeşitli araştırmalara göre, üç ilâ beş yaşları arasındaki çocukların çoğu "beyaz" ile "zenci" arasındaki farkı bilmektedir. Çocuklar henüz kendilerini, beyaz ya da zenci olarak nitelendirmeden önce, resimleri deri renklerine göre ayırdedebiliyorlar. "Beyaz" çocukların kendilerini beyaz olarak nitelemeleri "zenci" çocukların kendilerini zenci olarak nitelemelerinden daha yaygın. (Bu konudaki araştırma ve tartışmalar için Clausen ve Willianıs'a balem, 1963).

Okul öncesi çocukları "beyaz" ile "zenci" arasındaki farkları, daha büyük yaştaki çocuklara kıyasla basit bir gerçek olarak algılıyorlar. Zenci çocukları ise kendi niteliklerini kavramakta daha yavaş ve daha az kesin bir davranış içindedirler. Bunlar okul öncesi çağında bile zenci çocuklarının içinde yaşadıkları beyaz toplumunun ön yargılarından etkilenmekte olduklarını gösteriyor.

ÇOCUĞUN KENDİSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜNÜ ETKİLEYEN ETMENLER

Büyüyen kişinin kendisi hakkındaki görüşünü gelişim çizgisini etkileyen, kişinin genetik yapısından, içhıe yaşadığı toplumun açık ve gizli bütün toplumsal özelliklerine kadar herşeyin biçimlendirdiğini söyliyebiliriz. Çocuğun kendini değerlendirirken "Önemli kişilerin" özellikle anababasrnrn derin etkisinde kaldığını öne süren ve geniş kabul gören bir benlik gelişimi kuramı vardır. Bu noktaya özel bir ağırlık veren Harry Stack Sullivaıı küçük çocuktaki "benlik sistemi"nin

bir çeşit "yansıyan değer vermeler" süreci ile oluştuğunu öne sürmektedir, "Önemli başkaları" tarafından değerli bulunan çocuk zamanla kendisine değer vermeğe başlar.. Hayalında önemli, olan kişilerin, özellikle annesinin onaylaması öz-onaylamanm başlangıcı olduğu gibi, diğer önemsiz kişilerin onaylamaması da çocuğu kendini onaylama- maya götürür.

Bazı deneyler çocuğun kendini değerlendirmesi ile anababamn ona bakış açıları arasında önemli ölçüde bir tutarlılık olduğunu göstermiştir (Bakınız, Khon, 1961). Bu tutarlılığın, kendiliğinden ortaya çıkmaması olgusu ise sebep-sonuç ilişkisinin niteliğini gösterir. Ana- babası tarafından onaylanan ve sevilen bir çocuğa kıyasla sevilmeyenin kendisini olumlu bir açıdan görmesinin daha güç olduğu temel bir kural olarak nitelenebilir. Hemeıı hiç onaylanmıyan bir çocuk bir takım güç almaşıklarla karşı karşıya kalır. Eğeı onaylanmamayı kendi değerinin bir ölçüsü olarak, hiç direnmeden kabul ederse, kendini onaylamayan bir insan olup çıkar. Yok eğer direnir ve onaylanmama-maya karşı çıkarsa kendisinden daha güçlü kişilerle çatışmak zorunda kalıyor demektir. Eğer onaylanmamaya karşı iyi bir çocuk olarak kendini korumaya çalışırsa bir çeşit teslimiyet hali içine girecek, kendini sağlıklı bir çocuk olarak öne sürmek güdüsünü dizginleyecek ve kendi istediği gibi bir insan olma yeteneğinden fedakârlık edecektir.

Yukarda da belirtildiği gibi çocukla anababası arasındaki ilişki, yalnız güçlü anababamn zavallı çocuk üzerinde bir takım davranışları aşıladıkları bir süreçten ibaret değildir. Anababa gayet sert ve dayanılmaz ölçüde baskılı olmadıkça çocuğun kendi nitelik ve özellikleri, anababasınm onu değerlendirme, biçimini etkiliyecektir ve çocukla onlar arasındaki bağlılık, uygulanan disiplinin niteliği onaylama, onaylamama çocuğun etküiyebileceği şeylerdir. Ayrıca önümüzdeki bölümde özellikle üzerinde duracağımız gibi anababamn çocuk üzerindeki etkisi yalnız ne duyduklarına ne düşündüklerine ıie yaptıklarına bağlı değil, çocuğun onların duygulanın, düşüncelerini ve yaptıklarını değerlendirmesine de bağlıdır. Gelişimin bu son derece önemli olan yönü, araştırmalarda gereği kadar ilgi bulmamıştır. Çocukların d e neyler İndeki bu konuyla ilgili belirtilerin kesin olmamakla birlikte en açık olanı yetişkinlerin kendi anababalarımn davranış ve niyetlerini sonradan yanlış yorumlamaları nedeniyle kendi davranışlarının etkileme biçimini değerlendirmeleridir.

Çocuğun kendini değerlendirmesini etkileyen bir başka etmen de akranlarıdır. Gerçekten de kendini değerlendirmenin bazı yönleri üs-

timde anababamn olduğu kadar akranların da etkisi bulunduğu su götürmez.

ÇOCUKLARIN KENDİLERİ HAKKINDAKİ FİKİR VE TUTUMLARININ AÇIKLANMASI

Çocukların kendileri hakkındaki fikirleri ve tutumları, küçük çocukların belli bir görevi yaparken kendileri hakkında söylediklerinin kaydedilmesi, samimi konuşmalar, yansrtma yöntemleri, kısa ya- zılı ödevler , ayrıntılı araştırmalar ya da testler gibi çeşitli yöntemlerle incelenmiştir. Kendini değerlendirme konusundaki bilgilerin çoğu okuma ya da yazmayı bilebilecek kişilerden elde edilmiştir. Çocukların ve büyüklerin kendileri hakkındaki algılarını ölçmek için geliştirilmiş testler genellikle tutumları, duygusal eğilimleri, yetenekleri ve huylan belirten kişilik özellikleri sıfatlar ve betimleyen kavramlar üstüne kurulmuştur. Kişi bunlarla kendini ve diğer insanları değerlendirecektir. Bu şekildeki betimleyici sorunlardan birini alalım: "ben" kelimesi ile "neşeliyim" kelimesi arasında *biç bir zaman, bazan, genellikle, daima* kelimelerinden biri girecek ve çocuk bunlardan kendisini en iyi betimleyen terimi işaretliyecektir

Çocuğun böyle bir dizi soruya vereceği karşılık oıuıi-kendisini nasıl değerlendirdiğini ya da hiç değilse başkalarrmn kendisini nasıl değerlendirmesini istediğini gösterebilecektir. Bu değerlendirme bazan çocuğun ne olduğunu ya da onun "o andaki" benliğini ortaya koyar. Böyle bir testin daha ileri biçimlerinde "ben" kelimesi yerini "ben olmak istiyorum" ya da "... ohnam gerektiğini düşünüyorum" gibi sorular olabilir ki bunlardan çocuğun ne olmak istediğini ya da ne olabileceği çıkarabiliriz. Bu değerlendirmeye kişinin ideal benliğinin bir ölçüsü de denebilir.

"Başkaları «.-dır." (ya da başkaları yerine çocuğun tanıdığı "John" gibi "Peter" gibi özel isimler) gibi sorunlarla yapılan testler çocuğun başkalarını nasıl değerlendirdiğini ortaya koyacaktrr. Eğer "başkaları ... olmalıdırgibi sorular eklenirse çocuğun başkalarının nasıl olması gerektiği konusundaki görüşleri anlaşılabilir. Bir de şu tip sorular vardır: "başkaları, beni. - olarak görüyorlar" (ya da "John" beni . . • olarak görüyor, ya da "başkaları kendilerini ■ .. olarak görüyorlar " ("John" kendini ... olarak görüyor.) gibi test sorulan çocuğun başkalarının kendisini ve lcendüerini nasıl değerlendirdiğini açıklamasına olanak verir.

Başka bir yöntem de test cümleler ini ayrı ayrı kartlar a yazmak ve çocuktan bunları, kendisini (ya da başkalar mı) en iyi tanımlayandan

en az tanımlayana doğru dizmesini istemektir, Q - ayırması adıyla tanınan bir yöntemde kişiye bir deste kart verilmekte ve bunları normal dağılıma yaklaşan belli bir dağılıma göre ayırması söylenmektedir,

Bii başka yöntem de cümleleri bir liste halinde ya da gene ayrı kartlarda vermek ve bunları en çok tanımhyandan en az tanımlayana doğru dizmeyi istemektir.,*

Bu gibi araçlardan elde edilecek sonuçlar çocuğun gerçek ve ideal benlikleri arasındaki uyum ya ela uyumsuzluğu bulmaya yarar; ayrıca kendini değerlendirmesiyle başkalarım değerlendirmesi, kendini değerlendirmesiyle başkalarının onu değerlendirmesi gibi konulardaki uyum ve uyumsuzluklara da ışık tutar. Ayrıca bu araçları kullanarak insanın kendini değerlendirmesinde zamanla bir değişiklik olup olmadığım ve eğer böyle bir değişiklik varsa bunun okul başarısı ya da başarısızlığı ile ilgisini anlamak da mümkündür.

Birtakım eksiklikleri olmasına rağmen bu araçlar yardımıyla kendini değerlendirme, başkaların sn değerlendirmesi ve başkalarım değerlendirme konularında ilgi çekici sonuçlar alınmıştır.. Bu gibi testlere verilen cevaplarda kişinin kendi öznel standartlarını kullandığı ve bunların kişiden kişiye değiştiği de açıktır, Testin uygulanmasında kişinin, kendini nasıl gördüğünü anlamak önemli olduğundan, bu değerlendirmenin başka standartlara göre "doğru" olup olmadığını anlamak Önemli olmadığından öznellik büyük bir eksiklik değildir. Meselâ bir insan kendisini çok ünlü bir kişi sayıyor ve buna inanıyorsa kendisi hakkındaki bu bilgisi bizce önemlidir. Yakınlarının onu ünlü bir kişi sayıp saymamaları önemli değildir.

Bu şekildeki değerlendirmenin ciddi bir eksikliği, kişinin kendini değerlendirirken ne ölçüde gerçekçi ve içten olduğunu ortaya koyma- masıdır. Bazıları kendilerini, bile bile olduklarından daha iyi göstermeğe çalışırlar, bazıları da ellerinden geldiği kadar dürüst bir değer- lendirme yaparlar. Bu testlerin önemli bir eksikleri de, cevaplayan kişi nekadar dürüst olursa olsun kendini anlama derecesini ya da başkalarını doğru değerlendirme derecesini tam yansıtmamalarıdır., Sonuç olarak, düşmanlık besleyen, bunun farkında da olan ve bunu serbestçe açıklayabilen kişi, gene düşmanca hisler besleyen fakat bundan hiç

Q-Ayırma testi Stephenson (1935) tarafından oıtaya konmuştur. Diğer kendini değerlendirme testleri, Berger (1952); Bills, Vance ve Mc Lcan (i 951); Spivack (1956); Jervis (1958); Phillips (1951) ve Fey (1955); tarafından hazulanmışür, YVattcnberg ve Clifford (1964); ana okulu seviyesindeki çocukların kendileri hakkında söylediklerini de- ğerlendirecek bir yöntem geliştirdiler.

haberdar olmayan ve kendini düşmanlıktan tamamen kurtulmuş hisseden bir kişiden kendini daha az beğenen daha az kabul eden bir insan olaı ak görünebilmelctedir.

GERÇEK VE İDEAL BENLİK

Anlama yaşına ermiş çocukların çoğu, başkaları gözünde ne oldukları ile, 11e olmak istedikleri, 11e olmaları gerektiği arasında farklar bulunduğunu belirtiyorlar.[3]

Çocuğun 11e olduğu ne olması gerektiği ya da ne olmak istediği arasında bir miktar ayrılık bulunması kaçınılmaz ve sağlıklı bir olgu olarak düşünülebilir. Başkalarının hatırlatmaları olmasa bile çocuk kendi yaşantı çerçevesi için, yeteneklerinin sınırım kavrayabiliyor. Kendinde olmayan yetenekleri var sayan, başaramayacağını bildiği konularda kendini yeterli sayan ve oyunlarında kendisine aslında ula- şamtyacağı bir kahraman süsü veren çocuğun "gerçek" ve "ideal" benlikleri arasında bir fark vardır.

Çocuk, kendi keşiflerinin yamsıra diğer çocukların ve yetişkinlerin devamlı uyarmalarıyla da kendi sınırlılığını öğrenmektedir. Bu öğrenme, örnekler ve ikazlar yoluyla gerçekleşir. Çocuk daha okula girmeden öıice kendisini başkaları ile kıyaslamaya başlar ve rekabet etmeyi öğrenir. Rekabet standartlarına karşı duyarlı olan bir çocuk, kendini her zaman doğru değerlendiremez; akranlarını geçse bile büyük kardeşleri ya da daha yaşlı diğer çocuklar karşısında yenik düşebilir.

Çocukluğun ilk çağlarında çocuğun ne olduğu ile ne olması gerektiği arasındaki faikı kavramasında en önemli kaynak büyük bir olasılıkla anababadır. Bir görev ve gereklilik sonucu anababa çocuklarını engellemek, cezalandırmak ve disipline sokmak zorunda kalmakla onlara ne oldukları ile ne olmaları gerektiği arasındaki farkı kavratma durumuna düşerler.

Ancak çocuğun kendini değerlendirmesini etkileyen yalnız anababamn açık ya da kapalı ikazları değildir. Çocuğun ne olduğuyla,

Dördüncü sınıf' vc üstünü kapsayan 200 çocuk üzerinde yaptığımız bir araştır mada (1952) "Beğenmediğiniz taraflarınız nelerdir?" sorusuna çocukların isimlerin ibildirmeden kısa cevaplar vermelerini istedik. % 94 kadarı beğenmedikleri Özelliklerini belirttiler, geri kalanlar ise, ya beğenmedikleri hiç bir taraflarının olmadığını yazdılar, ya da cevap vermekten kaçındılar, bir kısmı da anlaşılmaz cevaplar verdiler. Gene aynı oranda çocuk "Beğendiğiniz taraflarınız nelerdir?" sorusunu cevapsız bıraktı. Lise öğrencilerine daha küçük sınıflara göre cevap vermekten kaçınma oranı daha büyük oldu»

kendini nasıl gördüğüyle kendini ne olarak görmek islediği arasındaki önemli ya da önemsiz farklar, anababa ondan kendilerini örnek almasını istemeseler bile çocuğun onları taklit etmeğe çalışması sonucunda ortaya çıkar. Çocuğun kendini değerlendirişini etkiliyen bir diğer etmen de. çocuğun anababamn tutum ya da istekleri konusundaki algılandır: çocuklarını nasıl yargılıyorlar, oııdan ne umuyorlar v.b. Bu algıların gerçekçi olması, gerçeği yansıtması gerekli değildir. Ayrıca, anababamn çocuğa açıkça ve uzun ırzım aıılatmasalar bile, yaptıkları değerlendirmeler, çocuğun kendini değerlendirişi üzerinde etkili olmaktadır. Anababamn çocuklarım değerlendirmesi, tam anlamıyla bilinçli bir takım ölçülere dayanabileceği gibi bilinçsiz bir takım tutumlara da bağlı olabilir, (oğlunun *sınıf* birincisi olması konusunda bir tutku sahibi olduğu, halde bunun bilincin de olmayan babanın çocuğa ters davranması gibi)

Anababalar m büyük çoğunluğu - belki de tümü çocuklarının "gerçek" kişiliği ile olmak istedikleri insan arasuıdaki farkların bilincindedirler, Medinnus tarafından yapılan bir araştırmada (1961) küçük bir toplulukta yaşıya anne ve babalara beş yaşındaki çocuklarını Q-ayınmı'' sorularına göre tanımlamaları ve ayrıca 5 yaşındaki ideal bir çocuktan neler bekledikleri sorulmuş. Bu araştırmanın sonuçları anababaların çocuklarını ideal çocukla karşılaştırdıklarında birbirini hiç tutmayan değerlendirmeler yaptıkları halde, gurubun tümü için "gerçek" ve "ideal" arasında büyük bir tutarlılık bulunduğunu göstermiştir: (annelerin ve babaların oğullan ve kızları için öne sürdükleri "gerçek" ve "ideal" kişilikler arasındaki ortalama korelasyonlar 0,26 ile 0.36 arasında değişmektedir),

Mediiınus'a göre *eğer* bu gerçek-ideal kat sayılan "anababamn çocuğun davranışım kabul etme derecesi." olarak yorumlanırsa yalnız "ılımlı bir kabul" den söz edilebilir, "İdeal" ile "gerçek" arasındaki farka işaret eden anababamn çocuklarını reddetmesi olgusu zorunlu olarak öne süriilemiyeceğinden yukardaki cümledeki *eğer* geniş kapsamlı bir kelimedir, Anababa, kendi yargısına göre, hayatı çocuk için daha rahat ve mutlu kılabilecek özellikler üzerinde de du

Bu testte olumlu özellikleri (lıayal kırıklığını sükûnetle karşılamak gibi) vc olumsuz özellikleri (çok çabuk sinirlenmek gibi) gösteren 42 şer soru ayır ayn kartlara basılmıştır. "Gerçek" ayrımda her anababaya kaıtları "çocuğunun en belirgin özelliğinden "eıı az belirgin Özelliğine doğru her birinde 6 kar! bulunan 7 kümeye ayırmaları istenmiş, "ideal" ayırımda ise olumlu özellikler en değerliden eıı az değerliye doğru, olumsuz özellikler "en az kötüden" *"5* yaşındaki çocukta görülebilecek en kötü ideale doğru sıralanacaktır s"

rabilir. Anababa, genellikle hayranlık uyandırmayan hatta yararlı da olmayan bir takım özellikleri sırf çocuğun kişiliğine renk katacağı için yükseltmiş de olabilirler (Jersild ve ark., 1949).. Başka bir deyimle anababa Jhonny'yi dünyadaki bütün diğer oğlanlara tercih edebilirler ve ona hayranlık duyabüirler Oysa Jhonny öfkeli bir çocuktur ve daha silkin olması hayatta ona çok şey kazandıracaktır» Böyle olursa, çocuğun anababa gözündeki "gerçek" kimliği ile anababamn "ideal" çocuk görüntüsü arasındaki fark zamanla bir hayranlık kaynağı olmaktan çıkarak bir üzüntü kaynağı haline dönüşebilir.

Hayatın normal akışı içinde "gerçek" ve "ideal" benlikler arasında bir farkın bulunması genellikle yalnız kaçınılmaz bir olgu değil, fakat aynr zamanda sağhklr bir olgudur diyebiliriz. Kendi güçlerini at ayan ve bunları gerçekleştirmeye çalışan bir çocukta olanla olması gereken arasında daima bir boşluk bulunacaktır. Ne varki, çocuğun mümkün olmayana ya yönelmesi, ya da gerçekte başardığından dolayı bir doyum sağlama yeteneğinden yoksun oluşu halinde ise bu fark bir sağlık işareti olmaktan çıkmakta ve bir hastahk belirtisi haline dönüşmektedir. Çocuğun aşma gücü bulamadrğı sınırlardan Ötürü kendini kınaması halinde ise gerçek benlikle ideal benlik arasındaki fark özel bir endişe konusu olacak kadar büyük demektir. Çocuğun bu şekilde kendini kınaması çok defa başkalarının zorladığı bir başarısızlığın dürtüsü ile ortaya çıkar.

Gerçek ve İdeal Ben!ile Arasındaki Farkların Değişik yorumları

Bazı yazarlar "gerçek" benlik İle "ideal" benlik arasrıdaki uyum ya da uyumsuzluk derecesini (öz değerlendirme yoluyla ortaya çıkan) çocuğun kendine saygısının, kendini kabul ya da reddetmenin bir ölçüsü olarak görmüşlerdir. Çocukların testlere verdikleri cevapların tam anlamıyla kendilerine açıklamadıkları düşünülürse bu ölçüyü şüpheyle karşılamak gerekecektir. Bu ölçünün özellikle belirtilmesi gereken iki kusuru vardır. Bunlardan biri, testte yer alan soruların sayısal olarak eşdeğerli sayrlmasıdır. Meselâ, müzik yeteneğinin gayet zayıf olduğunu söyliyeıı bir kişi çok iyi bir müzisyen olmak iste-yebilir; bu durumda tutarsızlık azami derecesine ulaşıyor demektir. Aynı şekilde çok az okuyan bir kişi olduğu halde her şeyi yutarcasma okumak isteyen kişiler vardır. Burada da uyumsuzluk azami derecesindedir. Ancak kişi içiı olcuma konusu müzik konusundan çok daha önemli olabilir, oysa test sonuçlarrmn niceliksel değerlendirilmesinde her iki konu eş değerli sayrlmaktadır.

Bu ölçünün çok daha ciddi bir başka kusuru da farklı kişilerin "ideal" benliğe verdikleri anlamlan kapsamamasıdır, Çocuğun biri hiç de gerçekçi olmayan ve geçici bir hevesle benimsediği niteliklere ideal olarak bakabildiği halde, bir başka çocuk idealden uzaklaşmak için canla başla çalıştığı somut bir takım hedefleri anhyabiür. Kişi henüz ulaşmadığı fakat inatla peşinden koştuğu ve elde edeceğinden e- min olduğu bir hedefe ideal adını verdiği zaman, hedefine uzaklaşmak için ne bir çaba harcıyan ne de bu konuda yüreğinde en ufak bir umut bulunan kişiye göre çok daha yüksek bir kendini kabul derecesi gösteriyor demektir,

BENLİĞİN GELECEKTEKİ ROLLERE YANSIMASI VE BENLİĞİN BAŞARILI OLARAK GÖRÜLMESİ

Benliğin en şaşırtıcı fakat önemli yönlerinden biri de büyüyen çocuğun kendini gelecekte ne olarak görmek istediğidir. Çocukluğun sonlarında ve erginlik çağında normal insanların büyük çoğunluğu, ancak gelecekte gerçekleşebilecek umutlar beslenmekte ve henüz gücünün yettiği sınırlar içinde olmayan hedeflere doğru ilerlemeğe çalışmaktadır, Bu güne daha bağlı, geleceği umursamayan çocuklar da vardır, Okula karşı tutumda ve ilerdeki meslek konusunda yapılan planlarla çocuklar arasında bu konuda böyle farklar görülür.

Bazı çocuklar orta okuldan sonra liseye ve daha sonra üniversiteye gitmeyi doğal görürler. Bu kadar ileri görüşlü ve kendinden emin olmayan çocuklar da vardır, İkinci guruba giren çocuklar lisenin ikinci sınıfında bir dönüm noktasına ulaşırlar ve çok defa okulu bırakırlar. Bu sonucun birkaç yıllık bir oluşumun sonucu olduğu söylenebilir.

Çocuğun öğrenim hayatını sürdürmekte bir zorunluluk görüp görmemesi ya da başarıdan emin olup olmaması şüphesiz birçok etmene bağlıdır, Soıı yıllarda, liseden ayrılan çocukların daha çok yoksul çevrelerden ve hem toplumsal hem de kültürel olarak "geri kalmış" ortamlardan geldikleri konusu araştırıcıların dikkatini çekmiştir. Böyle çocukların çoğunda okulla uyumsuzluk, kısmen, "başarı dürtüsünün" eksikliğinden ve orta smıf ailelerden[5] gelen çocuklar arasında gördüğümüz öğrenme ve kavram laştırm a yaklaşımının bunlarda bulunmamasından ileri gelmektedir. Çocuğun başlangıçtaki şanssızlığın niteliği ne olursa olsun sürekli başarısızlığa uğraması onda okul sevgisini büsbütün azaltacak ve olcuma yeteneğini geriletecektir,

Bu konudaki araştırmalar için bakınız; Eels ve ark, (1951); I-Iaggard (1954); Don-van (1956); Silier (1957); Barker (1961); ve Riesnıan (1962),

Toplumsal ve ekonomik koşullarla ilgili çevre etmenleri bazı çocukların okuldan fazla birşey beklememelerini ve başarısızlıklarını açıklamağa yetmemektedir. Ortalamanın altındaki toplumsal çevrelerden gelip de okulda oldukça başarılı bulunan ve gelecek için sağlam umutlar besleyen çocuklar da vardır (gecekondularda oturan çocukların hepsi, buraları "suç işleme ortamı" olduğu halde suç işlememektedir. Toplumsal çevrede var olduğu herkesçe bilinen etmenler, kültür açısrndan "şanssız" bazı çocukların erginlik çağına ulaşınca "yükselme" baz darının ise .sanki bu alınyazdarıynırş gibi yetiştikleri koşullar içinde kalma eğilimlerini açıklamaya yetmemektedir.

Çocuğun geleceğe bakışını belirleyen güçlü bir etmen, onun kendini değerlendirirken takındığı tutumda aranmalıdır. Bu tutumlar henüz sistematik bir biçimde incelenmiş değilse de teoride açıklanmaları büsbütün güç de sayılamaz,. Asri güçlük bunların nasıl oluştuğunu açıklamaktadır.

Shumsky (1964) düşüncelerimizi kamçılayan bir yazısında, okul çocuğunun kendini nasıl gördüğünü, içinde bulunduğu şartları nasılde- ğerlendirdiğini ve bunları kendi geleceğini yaratmak için nasıl kul- landrğını incelemiştir» Çocuk kendi hayatım kendi elleriyle kurabilme yeteneğine sahip olduğu inancı içindedir. Zamanla hayatında bir de- ğişiklik yapabileceğini kabul etmekle yetinmeğe başlar,. Zihni görevlerini yerine getirmek için tuttuğu yolda edilgin değil oldukça iddialıdır» Sorunlarını çözme yönteminin altında kendine güven ve iyimserlik alcımı vardır»

Shumsky'nin belirttiği gibi yoksul çevrelerde büyütülen çocuk- larrn daha yüksek bir' hayat için çaba göstermeleri için de kendine güven ve iyimserlik gerekmektedir. Olanakları az, - gördükleri teşvik yetersizdir; günlük hayatın somut ihtiyaçları onlara özgürlük içinde soyut hedefler belirlemek ya da uzun dönemli umutlar beslemek için yeteri kadar fırsat ve zaman bırakmamaktadır Rousselet (1962) okulu bırakmış gençler üzerinde yaptrğı bir araştırmada, bu gençlerin acil para kazanma sorunlarma, "rüyalarında bile" kendi çevrelerinin dar sınırlarım aşan plânlar yapamıyacak kadar gömülmüş olduklarım bulmuştur. 6 ile 12 yaşlar arasındaki çocukların öz bilinçleri konusunda bir araştırma yapan Levine (1962) de yoksul çocukların ve öğrencilerin kendileri hakkttıda ve gelecekleri konusuna zengin çocuklarından farklı olduklarrnr ortaya koymuştur.

Gelecekteki meslek hayatları konusunda yaptıkları planlarda "yukarı" ve "aşağt" yönelişler içinde bulunan erkek çocukları karşı-

İaştıran araştırmasında Douvan (1956), kendi fikirlerine güvenen ve ancak uzak bir gelecekte gerçekleşebilecek hedeflere sahip olan erkek çocukların "yukarıya" yönelişi i olduklarını bulmuştur.

Buraya kadar söylediklerimizin tümü gelişmekte olan kişinin kendisi hakkında bugün sahip olduğu fikirleri ve bugünkü davranışları ile kendini geleceğe yansıtma yeteneği arasında bir bağ bulunduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları kötü toplumsal - ekonomik şartların kişinin kendine güvenini ve gelecekte özellikle eğilim alanında birtakım hedefler koymasını engelleyen etmenler yarattığını da ortaya koymuşun, Araştırmalar ne yazık ki, bütün bu kötü şartlara rağmen, bazı çocukların uzun *dönemli* hedeflere sahip olmalarının ve bu yönde yol almalarının, diğer bazılarının ise bu değerleri taşımamalarının nedenlerini ortaya koymuş değildir

Okulda başarısız olan çocukların tümü yoksul çevrelerden gelmedikleri gibi bu çevrelerden gelip de başarılı olanlar da vardır. Çocuğun kendisi hakkındaki yargısını biçimlendiren şartlar asıl belirleyici etmen olarak görülmektedir. Çeşitli araştırmalar okulda başarısız olan çocukların başarılı olanlara kıyasla kendilerini daha az beğendiklerini ortaya koymuştur (Bruck, 1957; Hamachek 1960),

Wattenberg ve Clifford'un bir araştırmasına göre, (1964) kendilerini beğenmeyen çocukların okulda başarısız olacakları daha ilkokula başlamadan önce bellidir. Bu araştırıcılar ana okulu çocuklarının aileleri konusunda yaptıkları resimlerden ve eksik cümleleri tamamlama testlerinden hareketle bu çocukların kendilerini nasıl gördüklerini ortaya koymağa çalışmışlardır., Araştırıcıların kendi deyimiyle sonuçlar " , kendini değerlendirme ve ego gücü konusunda daha ana okulunda olan çocuklar üzerinde yapılan ölçmeler, iki buçuk yıl sonra çocuğun okuma başarısı konusunu aydınlatacak nitelikte" olduğunu göstermiştir.

Küçük yaşta çocuğun kendini, yetkin ve değerli yani elverişli, ya da yeteneksiz ve değersiz, yani elverişsiz görmesine yol açan etmen nedir? Çocuğun hayatında ne vardır da böyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır? Neyazık ki bu sorunların cevabı verilemiyor, Wattenberg ve Clifford araştırmasına göre zekâ etmeni, bu konuda yeteri kadar aydınlık bir açıklama getiremiyor. Fakat bu konuda bir çözümün, bir cevabın ortaya çıkmakta olduğu söylenebilir. Bugün okul öncesi düzeyinde çocukların kendi kendilerini yıkmaya götüren tutumlarım Önceden kestirmeye ve ortadan kaldırmaya yönelmiş araştırmalar yapılmaktadır ve bunlar sayesinde çocuğun kendisini başarılı ve başarısı

dikkate değer bir insan olarak görmesine yardım etmek pekala mümkün olabilir.

BİLİNÇLİ VE BİLİNÇSİZ SÜREÇLER VE KENDİNİ TANIMA

Yukarıdaki kesimlerde kendini tanımanın çeşitli yönlerini ve kişinin kendini algrlaması ya da kendi yapısının bir parçası olar ak iddialar öne sürmesi gibi özellikler üzerinde durduk. Bunlar kişinin *olgusal benliğidir* (bir olgu olarak kendini gösteren ve algılanabilen benlik). Kişi yapısının insanın kendi fikir ve tutumlarmı etkilediği halde bi-linçli bir biçimde algılanmayan ve bu anlamda da *bilinçsiz* yönler i de vardır.

Bilinçsiz terimi burada uzun uzun açıklamıyacağımız çok çeşitli anlam ve yorumlara sahiptir. Fakat çocukları anlamak istediğimiz zaman bilinçsiz kavramına verdiğimiz anlamları bir miktar açıklamak durumundayız:. Çocuğun hayatında kavramadığı birçok akrm vardır. Meselâ, unuttuğu bir olaydan ötürü içinde bir korku besleyen ya da anlamadrğr çatışmalardan ileri gelen bir fobi (aşırı korku) ya sahip olan çocuk içinde bulunduğu durumun köklerine inememektedir. Aynı şekilde annesine karşı beslediği duygulan canlandırdığı için öğretmenine karşı bir yakınlık duyan çocuk ya da en ufak bir eleştiri karşısında hayatının daha önceki deneylerinden kaynak alan kendini kınama duygularını canlandırdığı için, derin bir yara alan çocuk da olup bitenlerin bilmemde değildir.

"Bilinçsiz" denildiği zaman kendini aldatan ya da kızdıran bir insana karşı beslediği öfkeyi bir oyun haline dönüştürerek bastırmasını ya da hiç öfke belirtisi göstermemeyi öğrenmiş olan çocuk bir gün hiç bir açık sebep olmadan midesinde bir ağrı duyduğu ve yemeğini bir kenara ittiği anda yaptığı eylemde kastedilmiş olur. Daha ilerde özellüc- le duygular ve çocuğun gururunu savunmak için kullandığı araçlar gibi konular üzerinde dururken kendisini herzamaıı mutlu görmek için giriştiği eylemler ve çabalan etkileyen diğer örnekler üzerinde durulacaktır.

Kişi bazan kendisine bir "ideal" kişilik tanımladığını ve bunun hayatının gerçekleriyle uyuşmadığını bilmez. İdeal benlik kişinin bile bile öne sürmediği bir takrm unsurlardan oluşabilir . Böyle zamanlarda kişi kendine belli bir ses ya da poz vermekte ve sonra da nasılsa poz yaptığı olgusunu büsbütün unutmaktadır. Kendini soğukkanlı ve alaycı olarak gören bir yetişkin gerçekte sıcak kanlılığım saklamak için böyle bir davranışa girdiği zaman poz yapmaktadır ve bunun far-

kında olmayabilir.. Güçlü, yarışkan bir dürtüyle hareket eden ve derslerini gerçek bir öğrenme sevgisi ile değil bir yarış aracı olarak çalışan büyükçe bir çocuğun durumu için de aynı şey söylenebilir:

Kitabımızın bunalım ve kişilik sorunlarıyla ilgili kesimlerinde idealleştirilmiş benlik konusuna yeniden döneceğiz. Bu konudaki tartışmaları daha geniş bir biçimde incelemek isteyen okuyucuya Hor- ney'in yazılarını sağlık veririz (1937, 1939, 1945, 1950). Horney idealleştirilmiş benliği bir çeşit yalancı-kimlik olarak görmektedir, "İdealleştirilmiş benlik" kişinin bilincine ermediği unsurlardan kurulur ve gene Horney'e göre kişinin bilinçli olarak dile getirdiği "ideal benlik" den farklı bir[1] anlama sahiptir. "İdealleştirilmiş benlik" kişinin gözünde uğruna çaba harcanan bir amaç olmaktan çok kendi gözündeki "gerçek benliğidir". Bir insanın kendisi hakkındaki fikirlerini ve ideal benliği hakkında düşündüklerini ölçmeğe çalışırken hangi unsurların ideal benliği kişinin kendini olmak zorunda hissettiği benlik ve hangi unsurların gerçek benliğe ait olduğunu ve bunlardan hangilerinin kişinin idealleştirilmiş benliğine girdiğini kesin bir biçimde saptamakta güç- lükle karşılaşıyoruz.

KİŞİNİN KENDİNİ VE BAŞKALARINI GÖRÜŞÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çeşitli araştırmalarda kendilerini olumlu bir gözle gören kişilerin, başkaları için de olumlu fikirler besledikleri ortaya konulmuştur. Bu sonuç kendini kabul edeıı kişinin başkalarını da kabul ettiği, kendini reddeden kişinin başkalarını da reddettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu doğrulayan bazı bulgular vardır, Trent *(1953)* kendileri hakkında olumlu duygular besleyen zenci çocukların zenci ve beyaz diğer çocuklar hakkında da olumlu duygular beslediğini bulmuştur. Kendileri hakkında böyle olumlu bir tutuma sahip olmayan çocuklarda ise başkalarına karşı aynı olumlu davranış görünmüyor, Tabach- nick'in yaptığı bir araştırmada da (1963) kendilerine göre doyumlu çocukların doyumsuz çocuklara kıyasla daha az önyargılı olma eği- 1 iğinde olduklarını ortaya koymuştur.

Benlik konusunun temel kavramlarından biri, benlik sevgisinin başkalarını sevmekle bütünleşmesi ve başkalarını sevme yeteneğinin kişinin kendisini sevme yeteneğini gerektirmesi şeklinde özetlenebilir, Bu kavram insan varlığının temel özelliklerinden birini açıklayabiliyor . Ancak psikologların bu kavramı deneysel olarak ortaya koymak için geliştirdikleri araçlar bugüne kadar oldukça yüzeyde kalmıştır.

Kuramsal olarak kendini kabul etme ile başkalarını kabul etme arasında bir doğru orantı ilişkisi bulunduğu öne stirülebilir. Ne yazık ki kişinin kendini görüşünü ve başkalarını görüşünü değerlendirmek için geliştirilen araçlar bu ilişkiyi değerlendirmek için yeterli olmamaktadır. Testlerdeki bazı sorular anlamsız olup, kişinin kendini değerlendirmesi ile başkalarını değerlendirmesi arasında bir benzerliğin varlığını gerektirir, Meselâ, bir kişi kendisini iyiliksever görüyorsa "diğer insanları" ya da "insanların çoğunu" da İyiliksever olarak nitelemek durumunda kalıyor. Bunun aksini yapmak, test man- trğr gereği, kendisinin iyiliksever olduğunu reddetmek olabiliyor.

İnsanın kendisini kabulü ile başkalarını kabulü arasındaki doğru orantı ilişkisi büyük çocuklarda ve yetişkinlerde yalnız kuramsal olarak değil deneysel olarak da ortaya konabiliyor,, İşin özünde kendini kabul benlik konusunda içten ve gerçekçi bir görüşe dayanmaktadır . Bu şekilde değerlendirildiği zaman, kendini kabul eden bir kişinin mü-kemmel bir insan olmadığım bildiği de gör ülür . Kendini krnamaksızm kusurlarım ve sınırlılıklarım bilebilmekte olanla olabilen arasındaki farkın bilincine ermiş bir kişidir bu. Zayıf' yanlarının farkındadır, Suçluluk duygusu altında ezilmeden üzüntü ve hatta pişmanlık duymasını bilen bir kişidir artık. Amansız bir bilincin esiri olmaktan çıkmıştır. Başkalarının kendisinden daha yetenekli daha aklı başında daha soğukkanlı olduğunu bildiği halde ne onlara erişmeye çalışır ne de bir aşağtlık duygusuna kapılır. Kendisinde olmıyam varmış gibi göstermek ya da kendisinde olanı yokmuş gibi göstermek gereksinmesini duymaz. Böyle bir kişi, kendi kişisel hayatının boyutları içinde rahat, işleri oluruna bırakan, kendini olduğu gibi göiip kabul edebilen ve başkalarını da doğru değerlen direbilen bir insan olabilir.

KENDİNİ DOĞRU ALGILAMANIN NESNEL ÖLÇÜTLERİ

Çocukların kendileri hakkındaki fikirlerinin ve tutumlarının çoğu, bunların ne dereceye kadar gerçekçi olduklarını ortaya koyacak sağlam ölçülere sığacak cinsten değildir. Bununla birlikte, ölçüye gelen yeteneklerini, başkalarının kendileri hakkında düşündüklerini ve kendilerine nasıl davrandıklarım öğrenmekle çocukların, nesnel bir bi-çimde başkalarr tarafından değerlendirilmelerine olanak veren testlerde ortaya çıkacak özellikleri için birtakım ipuçları elde edebileceğimizi söyleyebilir iz. Başka bir deyimle çocuğun kendini değerlendirmesi onun nesnel bir biçimde değerlendirilmesine ışık tutabiliyor.

Brandt (1958), keııdi kendilerini değerlendiren altıncı ve onbirin- ci sınıf çocukları üstünde bir araştırma yapmıştır. Konular arasında, aritmetik, imla, okuma, kelime bilgisi, kavrama gücü, bir lastik topu atabildikleri uzaklık ve gerilenmeden uzun atlama bulunuyordu. Çocuklara kendi smıf arkadaşlaıının adlan veriliyor ve onlardan daha başarılı olup olmadığını belirtmesi söyleniyordu Çocuklardan ayrıca kendilerinin ve arkadaşlarının toplum içinde nasıl bir insan olarak tanındıkların! bildirecek bir teste cevap vermeleri isteniyordu,

Bazı çocuklar, bütün alanlarda kendilerini ve yeteneklerini olduğundan fazla gösterme eğilimi içinde görülmüşlerdir. Böyle çocukların sayısı, kendilerini, olduğundan az gösterme eğilimindeki çocuklardan daha fazla, Bu eğilim başka araştırıcıların gözlemlerine de uymaktadır. Genel eğilim kendini olduğundan fazla görme şeklinde olmakla birlikte, kendini İsrarla olduğundan az gösteren çocuklara da rastlanmıştır.

Kendini olduğundan az ya da fazla görme eğilimleri, belli konu ve özelliklere göre büyük değişiklikler göstermemekte, daha çok, kişinin kendisi hakkındaki görüşünün genel çerçevesini yansıtmaktadır'.

Braııd'ın araştırmasında, büyük çocukların (bu araştırmada kullanılan ölçütlerle yargılandıklarında) kendilerini daha doğru bir biçimde değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Kişinin kendini değerlendirmesiyle başkalarının onu değerlendirmesi arasındaki tutarlılığın gelişim ve yaşla birlikte artması olgusu Philips'iıı bir araştırmasında (1963) da ortaya çıkmıştır., Bu araştırmada, üçüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin, iki ayrı gurup halinde, kendilerini, değerlendirmeleri ile, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının onları değerlendirmesi arasındaki tutarlılık incelenmişti.

Öyle görünüyor ki, gerçekçi bir öz-algılama. çocuğun yal mit toplumsal kabulü (bu konuyu daha önce de ele almıştık) ile değil, kişisel uyum ile de bağıntılıdır. Taylor ve Combs'un altıncı sınıf öğrencileri üstünde yaptıkları bir araştırmada (1952), uyum yetenekleri bir kişilik testi ile ortaya konulan çocukların, hemen bütün çocuklarda görülen kabahatları betimleyen sorulan ("Bazan anne ve babanım sözünü dinlemem."; "Bazan kötü sözler kullanırını, hatta küfür ederim," gibi) cevap vermeleri istenmiştir Bu gibi. kabahatlanıı farkında olma oram, en uyum gösteren çocuklar arasmda, iyi uyum gösteren çocuklar arasında görülenden daha düşük çıkmıştır., Perry, daha sonra yaptığı bir araştırmada (1961) dördüncü sınıf çocuklarına benzer sorular yöneltmiştir, Bu araştırmada, iyi uyum gösteren çocuklar öğretmelerin

ve müdürlerin yargılatma, kötü uyum gösteren çocuklar m ise klinik» çilerin teşhislerine ve bir dizi testlere göre ayrılmıştır. İyi uyum gösteren çocuklar (31 kişi) 205, kötü uyum gösteren çocuklar (32 kişi) ise 149 kabahat kabul etmişlerdir.

Biraz önce sözünü ettiğimiz iki araştırmada, iyi uyum gösteren çocukların gerçeği saptırma ve kendilerini *öz-suçîamanm kabulü* denebilecek duruma karşı savunma eğilimlerine, kötü uyum gösteren çocuklara kıyasla, daha az ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Wei- ner'in dört yaşındaki çocuklar üstünde yaptığı bir araştırma (1964) yeni bulgular taşıyor» Weiıer, "... kendini değerlendirmede doğruluk derecesi, kendini savunma ihtiyacı ile ters orantılıdır." varsayımını sınamak için araştırmaya girişiyor. Çocuklarla yapılan karşılıklı konuşmalarda şöyle sorular yöneltilmiş: "(Bir okul arkadaşının adı) ile oynamayı sever misin?" "(Bir okul arkadaşının adı) seninle oynamayı sever mi, sevmez mi?" "Belli bir işi yapmakta (işin adı: resim yapmak, giyinmek, tırmanmak) sen (Bir okul arkadaşının adı)'ndan daha başarılı mısın?" Çocuklar bü de başlarındaki öğretmen tarafından değerlendirilmiş. Çocukların çoğu kendilerine yüksk değerler vermişler . Böylece, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından da yüksek değerlendirilen çocukların çok tutarlı olması gibi bir sorun ortaya çıkmaktadır. Buna rağmen, kendilerini değerlendirmekte yüksek bir doğruluk derecesine erişen çocukların (ki bu ölçü arkadaşların ve öğretmenlerin yargılarından çıkıyor) sevilen, uslu çocuklar oldukları, kendilerini oldukça yanlış değerlendirenlerin ise uyumsuz bağımlı, edilgin ve kendilerine güvenden yoksun çocuklar oldukları söylenebilir.

KENDİNİ DOĞRU ALGILAMA İLE TOPLUMSAL KABUL ARASINDAKİ İLİŞKİ

Brandt'm yukarda sözünü ettiğimiz araştırmasında arkadaşları gözünde iyi bıı izlenim bırakmış olan çocuklar, böyle bir izlenim bırakmamış çocuklara kıyasla, kendilerini daha doğru değerlendiren çocuklar olduğu sonucuna da varılmıştır. Goslin tarafından yapılan bir araştırma (1962) da, kendilerini oldukça doğru ve gerçekçi biçimde değerlendiren çocukların arkadaşları arasında sevilip tutulan çocuklar olduklarını ve bu balcımdan kendilerini değerlendirmeleri ile başkalarının onları değerlendirişi arasında önemli fark bulunan çocuklardan daha iyi bir durumda olduklarını ortaya koymuş bulunu- yor» Goslin (1962), bazı yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine sosyomet- lik testler uygulanmış ve bunlarla çocukların sınıf arkadaşlarınca ka-

bul edilip edilmediklerini ölçmeğe çalışmıştır Her sınıfın, en çok kabul gören beş çocuk ile en a>. kabul gören beş çocuk daha elerin inceleme içiı ayrılmış- Derslerde (alçak gönüllü-küstah, suratsız-sevimli, diirüst-hileci) gibi bazı özellikler yer alıyormuş ve her çocuktan (1) kendisini bu özelliklere göre değerlendirmesi (2) "diğer çocukların çoğunun" kendisini bu özelliklere göre nasıl değerlendireceği sorulmuş, Testte bulunan yirmi Özelliğe göre, en çok kabul gören beş çocukla en az kabul gören beş çocuk ayrıca sınıftan seçilen 011 kişilik bir başka gurupça değerlendirilmiştir.

İncelenen hemen bütün guruplarda, iyi kabul görmeyen, reddedilen çocukların kendilerini değerlendirişleriyle başkalarının onları değerlendirişleri arasında önemli farklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çocukların, başkalarının kendilerini değerlendirmesi konusunda öne sürdükleriyle başkalarının onlar hakkındaki değerlendirmeleri arasında da oldukça önemli farklar bulunduğu anlaşılmıştır. Sevilen çocuklarda ise her iki değerlendirmede de bu farkların önemsiz oluşu dikkati çekmektedir.

Gosliıı'in araştırmasmdaki gurupların çoğunda, reddedilen öğrencilerin, arkadaşlarının kendilerini yargılamaları konusunda yaptıkları tahminlerde yanılgıya düştükleri ve bu yanılgının durumu hep kendi lehlerine düşünmekten ileri geldiği anlaşılmıştır. Reddedilen çocukların ancak küçük bir kısmı, başkalarına kendilerini yargılat- mada durumu olduğundan kötü tahmin ederek yanılmıştır.

Buraya kadar söylediklerimiz bir takım sorular akla getiriyor: Çocuk, başkalarının kendisi görüşünü yanlış yorumlamakta olduğu içiı mi reddediliyor? Yoksa başkaları onu reddettiği için mi onların kendisini değerlendirmesini yanlış kavrıyor? Bu sorunlara karşılık vermek içiı yeni yeni araştırmaların yapılması zorunluluğu vardır. Fakat şunu söylemek de mümkündür: reddedilen çocukların başkalarının kendilerini değerlendirmeleri konusunda kabul edilen çocuklara kıyasla daha az gerçekçi oluşları, "çocuğu kendini daha gerçekçi bir gözle görmesi için yardım edilebilir mi?" "Eğer edilebilirse, bunun sonunda onu başkaları gözünde de yüceltmek mümkün olur mu?" gibi bir takım pratik sorular akla geliyor ve bunlara daha kolay cevap verilebilir,

Staines'iı yaptığı bir araştırmaya göre (1958), geniş görüşlü ve anlayışlı bir öğretmenin çocuklara, kendilerini daha akıllı bir' biçimde değerlendirebilmelerinde yardımcı olabileceği anlaşılmıştır,. Staines, bazı Öğretmenlerin, çocuklara, kendilerini daha açık-seçik ve daha

gerçek bir biçimde görmelerinde yardımcı olduklarını, bazı öğretmenlerin ise bu konuda hiç de önemli bir yardım sağlamadıklarını öne sürmüştür,, Staines bu bilgileri, birinin öğretmeni, normal öğretim yöntemleriyle çocuklara kendilerini değerlendirmede yardımcı olan iki sınıfta yaptığı araştırmasından elde etmiş. Diğer sınıfın öğretmeni ise, geleneksel ders konularım öğretme dışında, çocukların kendilerini daha iyi tanımaları için öğrenimi bir aıaç olarak kullanma gibi bir çaba gösteriyormuş. Staines'in bildirdiğine göre, on iki haftalık bir dönem sonunda, birinci guruptaki (sınıftaki) çocuklar, kendilerini saydırmasını bilen, alçakgönüllü, kendilerini tanımlamada daha olgun, ne olduklarım kabulde daha güvenli, ilerde ne olmak istedikleri konusunda da daha emin kişiler olarak belirtmişler.

Kişinin daha gerçekçi bir biçimde kendisini tanıması için özel olarak geliştirilmiş bir eğitimin bütün incelikleri henüz ortaya konmadığı gibi, böyle bir eğitimin, çocuğun başkalar ı gözünde kabul edilebilirliğini arttıracağını, geniş çapta bir araştırmaya girişmeden Öne sürebilmek de mümkün değildir Burada şu kadarını belir telim ki, kendilerini daha iyi tanımak için özel bir eğitimden geçen yukardaki çocuklar, başkalarının kendilerini nasıl yargıladığı konusunda da daha başarılı bir değerlendirme yapabiliyorlar. Staines'in araştırması beyle başarılı bir değerlendirmenin, zamanla, çocuğun başkalarınca beğenilme derecesi üstünde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymamakla birlikte, Goslin'in araştırmasına konu olan çocuklardan reddedilenlerin, gerek kendilerini değerlendirirken ve gerekse başkalarının kendilerini yargılama biçimlerini tahmin ederken gerçekçi olmayışları da silinmez bir alrnyazısı, değişmez bir nitelik olarak ele alınmamalıdır.

Burada, Staines'in araştırmasına konu olan ve zamanla kendisini daha iyi tanıma konusunda eğitilmiş bulunan çocukların okul başarısında da geri kalmadıklarınr belirtmeliyiz. Böyle bir eğitimden geçirilen çocukların derslerdeki başarılan, aynr mutluluğa ermemiş çocukların derslerdeki başarılarından hiç de geri kalmamaktadır. Başka bir deyimle, kendini tanıtıcı eğitim için derslerden fedakarlık gerekli değildir.

KENDİNİ DEĞERLENDİRMEDE KARARLILIK İLE YAŞ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ICişinin kendini görüş ve değerlendirişi konusunda çocuklukta başlayıp da yetişkinlik ve daha sonrasına kadar uzanan zaman kapsamlı geniş araştırmalar ne yazık ki elimizde yok. Daha önce de belirt-

tiğimiz gibi, daha büyük yaşlardaki çocukların kendilerini (nesnel ölçütlere göre) daha doğru bir biçimde değerlendirdikleri söylenebilir Ayrıca, çocuk büyüdükçe kendini tanımasında ve değerlendirmesinde daha büyük bir kararlılık ve tutarlılık göze çarpmaktadır. Dördüncü ve alımcı sınıf'öğrencilerini, karşılaştırdığı bir araştırmasında Perkin s (1958), altıncı sınıftaki çocukların kısa aralıklarla verilen testlerden alınan sonuçlara göre, dördüncü sınıftaki çocuklarından, kendilerini değerlendirme konusunda daha kararlı ve tutarlı oldukla]mı ortaya çıkarmıştır. Gene Perkins, altıncı sınıf öğrencilerinin, oldukları ile olmak istedikleri arasındaki tutarlılığın da dördüncü sınıflara göre daha büyük bir uygunluk gösterdiğini bulmuştur. Fa kar Perkins, yaşça olgunlaşma ile çocukların kendilerini değerlendirmede belli bir kararlılığa ulaştıklarını tam anlamıyla ve kesin bir biçimde ortaya koyabilmek için daha pek çok araşın ma yapmanın gerektiğini öne sürüyor

Reckless ile Dinitz'in yaptıkları bir araştırmada (Liveiy ve arkadaşlarınca 1962'ele gözden geçirilmiş), bir gurup çocuk önce 011 iki sonra da on altı yaşında incelemeye tabi tutulmuştur 12 yaşında bu çocukların ilerde suç işleyip işlemeyecekleri konusu, çeşitli kaynaklardan ve yöntemlerden yararlanarak kestirilmeye çalışılmıştır. Bu yaşta ilerde suç işleyecekleri sanılan çocukların, diğer çocuklara kıyasla, kendilerini daha az beğenen tipte çouklar olduğu söylenebiliyor. "Benlikle ilgili, kavramlara" dayanılarak yapılan testlere göre, önceden (12 yaşında) suç işlemiyeceği (ahmin edilen çocukların, 16 yaşında da,.kendileri hakkında olduğu, kadar, babalan, anaları, arkadaşları ve öğretmenleri hakkında da "olumlu ve iyi." bir görüşe sahip oldukları söylenebilir, 12 yaşındayken ilerde suç işleyebilecekleri sanılan çocuklar ise 16 yaşında da kendileri ve başkaları konusunda daha az olumlu görüşlere sahiptir. "Bu dönem içinde çocukların benlikleri ve başkalarını görüşleri konusunda önemli bir değişme olmuş değildir " (s. 166)., R.eckess ve Dinitz'e göre, " , . bu görüş ve yönelişler, kişi bir kere yetişkinlik Öncesi çağma erişti mi, dışardan büyük etmenler işe karışmadığı taktirde, değişmeye karşı direnç gösteren kalıcı özellikler oluyor." (s. 166-167)"

CİNSEL KİMLİĞİN BENİMSENMESİ

Kimliğin önemli görünümlerinden biri. de çocuğun erkek mi kız mı olduğunun bilincine varmastdır, Üç yaşının sonunda çocuklar cinsler arasındaki anatomik farkları kavramağa başlıyorlar. Bu kavrayışın çocuk üzerindeki etkisi konusundaki görüşler birbiri ile çelişmek

tedir: Çocuğun cinsel organ farklarını keşfetmesinin onda bir şok etkisi yarattığını öne süren yazarlar var, Bu yazarlar özellikle kızlarda bu olgunun dalıa belirgin olduğunu söylüyorlar. Bir' kurama göre kızlarda "penis kıskançlığı" adıyla bilinen bh eğilim vardır ve bu eğilim bilinç, ya da bilinç altı düzeylerinde krz çocuklarının kendilerini dişi olarak niteleyip donatım ve durum yönünden kendilerini erkeklerden daha aşağı görmelerine yol açmaktadır. Cinsel farklartıı keşfedilmesi ile duygu arasındaki bağlantı konusunu ya da kızlarda erkekleri kıskanma olayının yaygınlığı konusunu tartışan gözlemciler de görülüyor. Bu konuda farklı yor umlar için Levy (1940) Conn (1940) okunmalıdır.

Zaman geçtikçe anatomik cinsel farkların bilincine varmak yalnız çocukların erkek ya da kız olmanın anlamına değğin bir takım ayrıntıları kavramaları olgusu olmaktan çıkmakta, erkek ve kadın davranışı diyebileceğimiz bir biçime dönüşmektedir,.

Cinsel kimliğin benimsenmesi tartışmalarında Batı toplumlarında erkeklerin dişilerden daha değerli oldukları, erkeklerin daha saygr değer görevler yüklendiği; erkek çocukların kız çocuklara göre daha gözde bulunduğunu; ve kızların, oğlanların tercih edildiklerini görerek cinsel kimliklerini kabul etmeyi bir çeşit ağrıdan aldıkları gibi varsayımlar srk sık yapılmaktadır. Çocukların anababalarrnı oğlan tercih eden kişiler olarak görmeleri varsayımı Hartley ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırmada (1962) irdelenmiştir. Araştırma 8 ve 11 yaşındaki çocukların, çocuk edinmek isteyen.çocuksuz bir çiftin bir oğlan ve bir kız arasında seçme yapmak zorunda kaldıkları bir öyküyü tamamlamalarım yöntem olarak benimsemiş bulunuyordu. Sonra çocuklara "sence hangisini seçerler?" (koca hangisini istiyordu?", "Kadın hangisini istiyordu?" gibi sorular sorulmaktadır - oğlanların ve kızların çoğu öykudeki adamın oğlanı, kadının ise kızı tercih ettiğini söylemişlerdir, Çocuklar sorulara verdikleri cevaplarda ayrıca ilerde büyüdükleri zaman evlenmeyi düşündüklerini söylemişler ve tercihleri sorulduğunda bir kısmı kayrtsız kalnırş, fakat her iki cins gurubu da çoğunluk kendi cinsinden çocuğu tercih edeceğini açıklamıştır.

Çocuklara cinsel kimliği benimsemede modellik eden yetişkinler bazr özelliklerin tam anla m ry la erkeğe, bazı özelliklerin İse tam anlamıyla kadına ait olduğunu ince eleyip sık dokumadan kabul etmektedirler. Kadınlar genellikle erkeklerden daha duygusal, daha sokulgan, daha yumuşak, dalıa nazik olarak düşünülmektedir. Erkekler ise kadınlardan daha güçlü, daha az duygusal, daha egemen, cesur ve daha

sert görünmektedir. Bu farklar bizim kültürümüzdeki eı kek ve kadın tipinin başlıca özellikleri olmaktadır.,

İnsanın doğuştan getirdiği biyolojik farkların yanı sıra erkekle kadım ayıran veya / ya da biçiminde açıklanamıyan pek çok özellik dalıa vardır., K işi. ııekadar yumuşak bir insansa karşı cinsin niteliklerine sahip olması da o derece mümkün görünmekledir» denilebilir. Halkın gözünde sert bir kadın olarak tanınan bir kadın bile tipik bir erkeğe kıyasla daha duygulu şefkatli ve duyarlı olarak nitelenmektedir, Buna karşılık ııekadar duyarlı, iyi kalpli olursa olsun ve nekadar duygularını erkeklik taslıyarak gizlemek zorunda olursa olsun erkek, gene de erkek olarak görülecektir. Belli bir zamanda ve belli bir kültürde halkın büyük çoğunluğunun daha çek erkeğe ya da daha çok kadına ait olarak gördüğü bir takım özelliklerin bulunduğu gerçeği ise değişmiyor,.

"Belli bir zamanda" sözünü kullanmak gereklidir, çünkü toplumun bazı öze 11 Üçleri şu ya da bu cinse ait olarak görme eğilimi zamanla değişiyor. Yapılacak bir araştırma belki de bugün genç babaların bulaşık. yıkamak ya da çocuğun altını değiştirmek gibi bir takını kadınca işleri, birkaç kuşak öncesine kıyasla daha yaygın bir biçimde yaptıklarını ortaya koyacaktır.,

CİNSİYET FARKLARI VE GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Cinsiyet tercihi konusuııdaa ayrıntılı bir incelemeye girmeden önce erkeklerle kızlar arasında temel fiziksel cins özelliklerine ek olarak gelişimin ortaya çıkardığı farklar üzerinde durmakta yarar görüyoruz.

Biyolojik açıdan bakıldığında oluşum yılları süresince kızların bir çok balcımdan erkeklere göre daha yiğit, sağlam ve "olgun" oldukları görülüyor. Beyaz ırk erkek çocuklarının doğum oranı kızlarınkin- den yüksektir (105-100), fakat erkekler arasında bebeklik, çocukluk ve yetişkinlik devrelerinde ölüm oraıı daha yüksektir. Erkekle özellikle bebeklik sırasında hastalıklara karşı daha duyarlıdır.[0] Beyin zedelenmesine bağlı sakatlıklar da erkekleri daha çok etkilemektedir.[7]

Bu konularla ilgili kaynaklar için Dublin (1965); VVashburn ve ark (1965); Dona Ison ve Kohl (1965); un yayınlarına bakınız,

Bunun İçin öne sürülen açıklamalardan biri erkeklerin kala çevrelerinin doğuşla kızlannkinden büyük oluşu dolayısıyla doğumda daha bir güçlükle karşılaşmalarıdır. Başka bir' açıklama da, kızların kromozom yapılarının onları doğuştan daha yiğit yapma- larıdır (X kromozomlarının kızlarda bir çift olmasına karışık, erkeklerde Y kromozomunun bulunması. Bu ikinci açıklama erkekleri daha az övücü niteliktedir).

Ergenlik çağının yaklaşmasıyla birlikte kızların fizik gelişimi gerileten kötü koşullara (kötü beslenme ya da savaşın yarattığı sıkıntılar gibi) daha az dayanıklı oldukları görülmektedir, (Greulich, 1951, Tan- ner 1963). Liseye girme çağında ise kızların oğlanları iki yıl kadar geçtiğini göstermektedir - Büyüklerin kemik yapıları daha sert ve gevrek, küçüklerin ise daha yumuşak ve kıkırdaklıdır.

Bu faiklar ilgi çekici olmakla birlikte erkeklerin ve kızların kendilerini algılamaları ve cinslerini ayırdetmeleri konusunda ne gibi bir etkiye sahip oldukları henüz tam anlamı ile ortaya konmuş değildir . Fiziksel alandaki yeni ve önemli bir farklılığın ortaya çıkması yani ergenliğin başlamasıyla birlikte adet görmenin ve erkeklerde buna tekabül eden özelliğin ortaya çıkması, cinsiyet farklarını daha belirgin hale getirir. Kızlar cinsiyet bakımımdan erkeklerden daha önce olgunlaşırlar ve bununla ilgili olarak kızların yetişkinliğe yönelen "büyüme hamleleri" daha erken bir çağda başlar. Fiziksel açıdan bakrldığmda kendilerini çocukluktan genç kızlığa geçen kişiler olarak görmeler i olgusu ortalama bir ktzm hayatında, erkeklerin kendilerini çocukluktan erkekliğin ilk aşamalarına geçtiklerini görme olgusundan daha Önce ortaya çıkar.

Erginliğin başlamasıyla bazı fiziksel cinsiyet farkları ortadan kalkmaya ya da tersine dönmeye başlar . Ortalama erkek çocuk iskelet olgunluğu ve cinsiyet olgunluğu bakımından kızları yakalamakta ve hatta boy ve ağırlık bakımından onları geçmektedir'. Ayrıca çocuklukta bir[1] çok bakımdan kızların gerisinde kalan erkekler ergenlik çağında vücut gelişimi bakımından kızları geçmekte, hiç değilse vücutlarını kullanmakta daha atak, girişken davranmaktadırlar.

Cinsel görev alanında 12 yaşının üstündeki erkek çocuk, aynr yaştaki krzdaıı daha etkindir (Bu etkinliği cinsel "eylem"lerle ölçüyoruz), (Ramsey 1943, Kinsey 1948, 1953). Erkeklerle kızlar arasındaki fark bir dereceye kadar ktzlara evlenme öncesi döneminde konulan yasaklarla ve kültürel srrurlamalarla İlgili olabilir. Biyolojik etmenlerin bu farkı etkiledikleri unutulmamalıdır. Kinsey'in bulguları bir takım yasaklar kaldırılsa bile kızların cinsel bakımdan erkeklerden daha az etkin olduğunu gösteriyor.

Motor hareket alanında erkeklerle kızlar arasında özellikle okul çağımn başlamasıyla ortaya bir çok farklar çıkar, bunlar üzerinde durulması gerekmeyecek kadar bilinen farklardrr. Yeni doğmuş erkek

çocukların kas etkinliği bakımından kızlardan daha ' dinamik" olduğunu gösteren kanıtlar vardır.. (Knop 1946) Zamanla erkek çocukların oyunları genellikle daha canlı ve zorlu, daha yaygın ve daha geniş bir mekan içinde yer alan cinstendir.. Yetişkinliğin yaklaşmasıyla birlikte erkek çocuklar gerek kuvvet ve gerekse hız bakımından kızları geçmekte ve atletizmde kızlardan, daha. ileri sonuçlar almakladırlar..

Daha küçük yaşta, ortalama bir kızın kemik ortalaması erkekten daha "olgundur" Bir araştırmaya göre Flory (1936) kemikleşme derecesini gösteren röntgen filmleri kızların daha okula girme çağında "iskelet yaşı" bakımından erkeklerden bir yıl ileri olduklarını, yetişkinliğin başlamasıyla birlikte erkek çocuklar birkaç vıl sait fiziksel başarı (top atma ve hızlı koşma gibi) alanlardan ilerlemeye devam ettikleri halde kızlar duraklamakta ve hatta gerilemektedir.. (Espensc- hade, 1940) Yetişkinlik öncesi yıllarında ve yetişkinlikte, erkek çocukların spor alanında yükselişleri okadar büyük olmaktadır ki, kızlar ister istemez edilgin bir durumda tribünlerde oturup erkekleri seyretmek ve alkışlamak zorunda kalırlar. Ancak tribünlerde oturanlar yalnız kızlar değildir, erkeklerin büyük bir kısmı da seyircidir. Gerek erkekler ve gerek kızlar arasında yaygın değer sistemi atletik yapılı, sağlam vücutlu delikanlılara hayranlık duyma sonucunu doğuruyor. Atletik yapılı kızların salt bu niteliklerinden ötürü beğenildikten ise pek görülmez, Ayrıca bir delikanlının sağlam bir vücuda sahip olmaktan ötürü hayranlık uyandırması bir kızın "dişisel" nitelikleriyle çalım satmasından daha kolaydır.. Bir erkek çocuğu, diğer erkek çocukların gözihıde yücelten üstün fizik yapısı onu çok defa kızların gözünde de yüceltir,, Diğer yandan bir kızı, diğer kızlar gözünde yücelten niteliklerin oıiu erkekler gözünde yüceltmediği de bir gerçektir.. Öyle anlaşılıyor ki. erkeklerin tek bir ölçüyle değerlendirilmesi, kızların tek bir ölçüye değerlendirilmesinden daha yaygın. (Tryon. 1939)

Erkeklerle kızlar arasında, onların erkeklik ve dişilik niteliklerini belirgin kılan ve kaynağını entellektüel başarı ve toplumsal davranıştan alan bir çok farklar da vardır, Kızlar dil gelişiminde erkek çocuklardan biraz daha üstündür, Okula başladıkları günden itibaren kızların öğrenim sorunları erkeklerden daha azdır. Okumayı öğrenmede güçlük çeken erkek çocukların oranı kızlardan yüksektir. Bu güçlükler erkek çocukla! m yakasını uzun süre bırakmaz, ayrıca erkek çocuklar okulda "problemli çocuk" olmak bakımından da kızları kat kat aşarlar . Bu bir dereceye kadar kızların daha uzlaşma sever, erkeklerin ise dalıa dikbaşlı olmalarından ileri geliyor.

Küçük yaşlardan itibaren kızların insanlarla ilgisi erkek çocuklardan dalıa fazla buna karşılık erkeklerin eşya ile ilgisi daha büyüktür. Daha bebekliklerinde kızlar insanlara erkek çocuklarda görülenden daha büyük bir dikkatle bakarlar, İlkokul ve sonrasında ilgilerini açıklarken ve geçmiş yaşantılarını anlatırken kızlar erkeklerden daha çok insan ismi söylerler (Jersild ve Tasch 1949).

İnsanlarla daha çok ilgili olmalarının yanı sıra kızlar, daha önce de belirttiğimiz gibi toplumsal ilişkilerinde de daha uzlaşıcı olurlar. Kız çocuğunun uzlaşma eğilimi kendisi hakkındaki görüşlerinin gelişiminde iki taraflı bir kılıç gibi işlemektedir, Bir yandan uzlaşma yoluyla başkalarımn onayını sağlıyan kız daha az azarlanmakta, ceza görmekte, okul başarısızlığına uğramakta ve kendini değerlendirmesinde olumsuz yönde etkileyecek olan kınamalardan geniş ölçüde kurtulmaktadır, Başkalarının onayı onun için nekadar Önemliyse, kaderini başkalarının eline vermesi de o ölçüde büyük olmaktadır. Kız çocuğu büyüklerinin ve arkadaşlarının hayranlık ve desteğine sıkı sıkıya bağlıdır' ve genellikle erkek çocuklar' gibi başkaları üstünde bıraktığı izlenimi umursamazlık edip kendi bildiği yolda yürüyemez.

Bununla birlikte lise ve üniversite sıralarındaki gençler üzerinde yapılmış çeşitli araştırmalar, kızların - başkalarının fikirlerine karşı erkeklerden daha duyarlı oldukları gösteriyor. Carîsoıı'un bir araştırmasında, ortaya çıktığına göre yetişkinlik çağının başlamasıyla birlikte kızların "Toplumsal uyumu" erkeklerden, erkeklerin "kişisel uyumu" ise kızlardan daha güçlüdür. Toplumsal uyumu olan kişinin kendisi hakkındaki görüşü, geniş ölçüde başkalarıyla arasındaki ilişkinin niteliğine bağlıdır; böyle bir kişi başkalarımn kendisini nasıl değerlendirdiğine öıienı verir» Kişisel uyumdan hareket eden insanın öz saygısı başka insanların tutumundan daha az etkilenmektedir.

Uzun dönemli bir araştırmasında Carlson yetişkinlik öncesinden başlıyan 6 yıllık bir dönem boyunca kızlar arasında kişisel uyumdan toplumsal uyuma geçme oranının büyük bir yüzdeye ulaştığını, erkekler arasında İse Idşisel uyum çerçevesinde kalma ya da bu çerçeveye yönelme oranının daha büyük olduğunu bulmuştur. Yetişkinlik ve olgunluk çağlarını konu edinen diğer araştırmaların sonuçları da erkeklerin kendilerin değerlendirmekte toplumsal ölçülerden daha bağımsız bir davranış içinde bulunduklarım gösteriyor (Holvland ve Ja~ nis (1953); Douvan (1960), Üniversiteli gençler üzerinde yaptığı bir araştırmada Jameson (1941) erkekler tarafından beğenilmeme olayının bir çok kız için bir mutsuzluk kaynağı olduğunu ortaya koymuştur»

Lise ve üniversite öğrencileri üstünde yapılan bir çok araştırma, erkeklerin kendi niteliklerini beğenme açısından kızlarda daha ileri olduğunu ve bunu kısmen kızların, yukarda sözünü ettiğimiz toplumsal uyum yönelişlerinden ve erkek ve kadın içiı uygun olan değerler konusunda geleneksel kavramlara daha çok. bağlı olmalarından ileri geldiği gösterilmiştir. Erkekler kendilerini öne sürmekle daha büyük bir özgürlüğe sahiptirler ya da sahip olduklarına inanırlar; karşı cinsle ilişkilerinde kendilerini üstün görürler ve saldırganlık derecesinde yarışkandırîar. Bunun doğruluğu ölçüsünde de kızlar, kendilerini yadsımak zorunda kalırlar., Bir lisede en çalışkan kızların bile ünlerine gölge düşürmek korkusuyla başarılarını çok defa gizledikleri görülmüştür (Colemaıı, 1961), Birçok kızın geleneksel "erkek" tipi önünde "kadın" olarak görünmeye devam edebilmek içiı "numara yapması", hüner, zevk, yetenek ve entelleklüel bakımdan geri olduğu rolünü oynaması gerekmektedir (Komarovsky 1946; Wallin, 1950),

Bu olgudan hareket edilerek, çocukluktan erginliğe geçtikçe kızların öz-saygılarma ve kişiliklerine bağlılıkta daha az kararlı oldukları öne sürülebilir. Ancak, bunun böyle olduğu kesin olarak kanıtlanmış değildir. Ne yazık ki, çocuklukta ve erginlikte öz-saygınm kararlı olup olmadığı konusundaki bilimsel bulgular oldukça zayıftır»

ÇOCUKLUĞUN BAŞINDA VE SONUNDA CİNSİYET TERCİHLERİ

Çocuklarda cinsiyetle ilgili araştırmalar, oyunların gözlenmesinden testlere kadar çok çeşitli yöntemlerle yapılmaktadır. Resimlerden, oyuncaklardan ve soru kâğıtlarından yararlanma yoluyla yürütülen testler yardımıyla oğlanların ve kızların cinsiyet tercihlerini anlamak mümkün oluyor, Çocuklar "erkek" ve "dişi" tercihlerini bu testlerin malzemeleri aracılığıyla açıklayabiliyorlar.

Bazı araştırmalar IT Cetveli adıyla anılan bir[1] testle yürütülmüştür. (Brown, 1956, 1957) [T Cetvelinde erkek mi kız mı olduğu anlaşılmayan bir çocuk resmi ile " toplumumuzda erkeklik ya da kadınlık belirtisi olarak bilinen" eşya ve şekillerin basılı olduğu bir dizi kart bulunmaktadır. Çocuğa bu kartlar verilmekte ve bunlardan cetveldeki çocuk için (IT için) seçmeler yapması söylenmektedir. Çocuk kanlardaki resimlerden tüfeği (bir "erkeklik" belirtisi sayılıyor) ya da oyuncak bebeği ve yemek tabaklarını (bunlar da "kadınlık" belirtisi) seçebiliyor. Başka bir denemede çocuğa erkeklik ve kadınlık sembolleri bir arada (meselâ krzılderili şef ile karısı, kadın süs eşyası ile erkek traş malzemesi) gösteriliyor ve her çiftten bir kart seçmesi isteniyor.

Erginler ve yetişkinler üstünde yapılan araştırmalarda ise, kullanılan yöntemlerden biri, bir jüri seçip buna çeşitli eylem, ilgi, iş ve ld- şilÜc Özelliklerini kapsayan bir liste vermek ve listedeki konuları MM (en erkekçe), M (erkekçe), M-F (tam anlamıyla ne kadınca, ne de erkekçe), F (kadınca) ve FF (en kadrnca) olarak ayırmalarım jüri üyelerinden istemektir . Bir gurup insana göre "Balta girmemiş ormanlarda geziye çrkmak" MM'dir, "Eve yatak ve yorgan kılıfı satın almak" ise FF olarak niteleniyor. Kişisel özelliklerle ilgili sıfatların seçiminde ise "yumuşak başlı" daha çok kadınca "sert" ise daha çok erkekçe bir sıfat olarak kabul edilmekte. "Egemen" daha çok erkekşe, "boyun eğme" daha çok kadrnca sıfatlar sayılıyor (Robinson, 1964).

Yukarda sözü geçen IT cetveli yardımıyla yaptığı araştırmada Brown (1956, 1957) kızların kadrnca rolleri temsil eden resimleri seçmekte hep aynr tercihleri yaptrklarrnı, oğlanlarm ise erkekçe rolleri temsil eden sembolleri seçmekte fikirlerini daha kolayca değiştir ik- leri ortaya koymuştur. Bu buluş başka araştırmaların sonuçlan ile de doğrulanıyor., Meselâ, erkeklerin ancak küçük bir oranının kız; olmak istemelerine karşılık, kızların daha büyük bir kısmı oğlan olarak doğmuş olma istediğini açığa vurmuş bulunuyor. Bu kitabın yazarı ile yardımcılarının yaptığı bir araştırmada (1933) konu edinilen 5-12 yaşları arasındaki 200 oğlanla 200 kıza "Kız mı oğlan mı (oğlan mı kız mı) doğmak isterdin?" sorusu yöneltildi. Oğlanlardan yalnız 1 tanesinin kız olarak doğmuş olmak istemesine kar şilde kızların yüzde 12 si (24 kız) oğlan doğmuş olmayı istemiştir, Bunun başlıca nedeni olarak da oğlanların daha büyük bir özgürlük ve olanak ortamı bulmaları gösterilmiştir.

IT Cetvelinin 3-5 yaşındaki çocuklara uygulanmsıyla elde edilen bulgulara göre, çocuklar daha üç yaşrnda cinsiyet farklarının bilincindedir (Hartup, 1960). Bu araştırmanın sonuçları ile daha büyük çocuklar üstünde yapılan araştrrma sonuçlan karşılaştırıldığında, o~ kul Öncesi döneminde kızlarrn cinsiyet tercihlerini dalıa kolay açrkla- drklarr, zamanla bu konuda daha ketum davrandıkları görülüyor. Fakat okul öncesi döneminde bile oğlanların cinsiyet tercihleri ktzlarm- dakinden daha güçlü.

Oğlanlar, kendi cinslerine uygun tercihlerde bulunma eğilimlerinde kızlardan yalnız daha güçlü olmakla da kalmamakta, tercihlerini kızlardan daha erken bir çağda daha açık bir biçimde belirtebilmek- tedir. Bu sonuç, bazıları geleneksel olarak oğlanlar, bazıları da ge-

leıieksel olaıak kız! ar a. ait bilinen oyuncaklar arasında seçim yaptırma yoluyla yürütülen bir araştırmadan elde edilmiştir (Rabbaıı, 1950)[B].

Bütün bu sonuçlar çeşitli yorumlara açıktır. Bir bakıma bunlar, oluşmakta olan erkeklik-kadmlık ölçülerinin ilk belirtileri olarak değerlendirilebilir. Lanslcy ve McKay (1963), oğlanların [cicililerini daha kolay değiştirdikleri ve bugünkü anababaiarm, cinsiyet konularında keıidİ anababalarmdan çocuklarına herhalde dalıa az baskı yap- ıiklaı ı gibi sonuçlara varmışlardır.

Yukardaki bulguların bir başka yorumu da, oğlanlar üstünde erkekliğe yakışan davranışta bulunmaları ve kadınca hareketlere girişmemeleri konusundaki baskıların, kızlar üstünde yapılan baskılardan daha büyük oluşu şeklindedir, Bir varsayıma göre ise, erkekler (gerek, baba, gerekse oğul) kadınlardan daha katı ve cinslerine daha bağlıdırlar ve bu yüzden genç kızlar cinsiyet tercihi konusunda daha esnek davranm ı ş görünüyor 1 ar,.

Kaba gözlemler, cinsel kimliklerini sürdürme konusunda oğlanların kızlardan daha çok himaye gördüklerini gösteriyor. Çünkü bir oğlanın kadınsı hareketleri bir kızm erkeksi hareketlerinden daha çok göze batmakta, daha çok kınanmaktadır, Bir oğlanın ""hanım abla", diye çağırılması bir kızın "erkek Ayşe" olarak çağıtılmasmdan daha utanç vericidir, (Ancak kızların erginlik çağma girmeleriyle bu konu değişmektedir)

Erkeklik ve kad mlılc kavramlarım kullanarak yapılan araştırmalar daha çok erkek ve kadın sembollerinin ve toplumsal özelliklerinin yüzeyde kalan niteliklerini ele almış, derin etmenlerine inmemiştir. Erkeklik ve kadınlık ayırımında kullanılan ölçülerin birçoğu oldukça önemsizdir. Fakat bu ölçülerin bir kısmı diğerlerinden daha derin bir anlam taşıyabilirler; "erkeklik" ve "kadınlık" dediğimiz zaman kastettiğimiz özelliklerin hangileri toplumun zamanla değişebilen değerlerini ve hangileri cinsler arasındaki genetik farkları gösteriyor sorusu tamamen cevapsız kalmıştır, denilebilir, Çocuk psikolojisinin bu ala-nında, tıpkı diğer birçok alanında olduğu gibi, genetik kökenlerle ilgili sorunlar çok nadir ele alınmakta ve bunlarında çok az bir kısmına cevap verilmektedir.

8 Rabban, aynı zamanda, gene bu yöntemle yoksul çocuklarla orla-sınıf çocuklarını ayrı ayrı incelemiş ve birincilerin daha erken çağda cinsiyet tercihlerini açıkladığını ortaya koymuştur.

KENDİNİ TANIMANIN YANSIMASI

Bu bölümün başında da gördüğümüz gibi, gelişimlerinin belli bir aşamasında çocuklar kendi görüşlerini ve tutumlarını, bir dereceye kadar da olsa açıklamayı ve yansıtmayı öğrenirler. Kendilerinden u- zaklaşıp geçmiş yaşantılarını ön yargısız ve nesnel bir biçimde görmeğe başlarlar. Bu düzeye ulaştıkları zaman artık eski bir öğüt gereğince "Kendini tanımağa" başlarlar.

Kendini tanıma ya da insanın benliği konusundaki bilgisi çok az olabileceği gibi gayet derin de olabilir, Örnek olarak korkuyu ele alalım. Kendini tanımada geri kalmış bir kişi korkusunda boğulmakta ve korku onu adeta sürüklemektedir. Bir kişi "şimdi ben gerçekten korkuyorum" diye düşündüğünde bir adım atmış olmaktadır. "Niçin korkuyorum, bu beni niçin korkutuyor ?" sorusunu sorabilen kişi ise bir adım daha atmış olmaktadır. "Beni bu korkuya karşı duyarlı kılan şey nedir ?" sorusuyla bir araştırmaya girişmiş olan kişi daha ileri gitmiş olmaktadır ki, yardımsız bir çocuktan bu kadar ileri gitmesi beklenemez. Bu araştırma sonunda, kişinin bu korkunun tarihine e- ğihnesi, bu konudaki duyarlığının nedenini araştırmaya çalışması, korkusunu diğer sorunlarının ışığında incelemesi ve benzer korkuların yer aldığı rüyalarını hatırlayıp bunları eleştirmesi gibi sayısız problemleri ele almayı gerektirecektir.

Çocukların kendi duygulan ve yönelişleri konusunda düşünmeğe başlamaları ile ilgili sorunların hiç biri henüz tam anlamıyla aydınlanmış değildir. Bu konudaki en güvenilir cevaplar, çocukların kendi düşüncelerinin mantığına ve nesnel yönlerine eğilme yeteneklerine ağrr- lık veren Piaget'nin araştırmalarından elde edilmiştir.

Piaget'e göre, 7 ııci Bölümde de işaret ettiğimiz gibi, küçük çocuğun düşünmesi *ben merkezli* (egocentrİc) d ir. Çocuğun akıl yürütmesi başlangıçta, kendi görüşürümün dışında kalan düşünceleri algı- yamamak gibi bir ilkel niteliğe sahiptir. Ben merkezli düşünce kaba- dtr ve yansımaz. Ben-merkezli bir kişi kendi zihnini nesnel bir gözle irdeleyememekte ve kendi düşüncesinin dışında bir görüş açısı olabileceğini aklına bile getirmemektedir. Böyle bir kişi kendini denetleme "... kendini merkezden dışarı koyabilme..." (1959, sayfa 270) ya da "kendine dönme . "(bir bilgi konusu olarak)(1959 sayfa 273)gücünden yoksundur. Kendini algılamadan nesnellikten de yoksundur (1954) Ben-merkezlilikten kurtulmak için, Piaget'e göre çocuk "... kendi içindeki öznelliğin bilincine ermek" (sayfa 271) zorundadır.

Piaget'e göre 6-7 yaşlarına kadar çocukların düşüncesinde ben merkezlilik önde gelir. Ancak yazar çocukların bir düşünce aşamasından diğerine sıçramalarının kültür ortamıyla birlikte değiştiğini belirtmekten de geri kalmıyor (1964).

Piaget'nin ben merkeziilik tanımı çocukların nicelik, zaman, u- zay, sayı ve fizik dünyanın diğer özellikleriyle ilgili kavramları ve mantıksal ilişkileri, anlama yetenekleri konusunda yaptığı bir araştırmada ilk olarak ortaya konmuştur,, Yazar çocukların, nesnel mantıksal ilişkilerle düşüncelei indeki sınırlılığın, duygular ve yönelişler gibi daha öznel konularda da var olup olmadığı üzerinde fazla durmadan kendini algılama ve irdeleme yetersizliğinden söz etmek istiyor.

Çocukların ve yetişkinlerin kendilerine ve başkalarına ait duygu ve yönelişleri derinlemesine kavrama ve algılama gelişimleri konusunu ortaya çıkarmakta bu kitabın yazarı ve bir yardımcısı (Jersild ve Flapaıı, 1965) anababa, öğetmen ve diğer kişilerin yardımıyla çocukların belli olayları anlatma yeteneklerinden onlardaki kendini algılama dereceleri hakkında bir fikir edinmeğe çalışmışlardır,, Çocukların anlattıklarına somut araştırma malzemesi olarak bakılmasa bile, hiç değilse kendi zihni yapıları hakkında en azından küçük yaştaki bazı çocuklar için bazı İpuçları verdikleri de bir gerçektir. Bunlardan bir iki örnek alalım:

Uç yaşındaki Wanda'nm huysuzluğu üstündedir. Annesi oııu yatıştırmağa çalıştı, Wanda "konuşmak istemiyorum. Çekil başımdan Konuşmak isteyince gelirim," diyordu, Waııda'mn kendi duygularının bilincinde olduğu ve ilerde bu duygularım değişeceğini tahmin etme yeteneğine sahip olduğu söylenebilirdi.

Birisi, 4 yaşındaki MabePi işaret etmiş, herkes ona bakıyordu. Bu sıkıntılı durumda Mabel gülmeğe başladı ve "bazen insanlar yapacak başka bir şey bilemedikleri zaman gülerler" dedi, Mabel de kendi sıkıntısını kavrayabiliyor ve bunu nasıl yenebileceğini biliyordu.

Altı yaşındaki CaroPun sert bir öğretmeni vardı ve bırgün, oldukça utangaç olan bu çocuğa, onun kadar çalışkan bir çocuğun okuma gurubuna katılmayı niçin reddettiğini sormuştu. Carol, sinirli olduğum zaman okumayı öğrenemiyorum, lütfen biraz sabırlı olun ve bırakın ben istediğim hızla okuyayım" Burada Carol'un kendi zihni yapısının farkında olduğu ve derdinin anlaşılması için çırpındığı görülmektedir.

Bu araştırmadaki diğer kayıtlar, çocukların başkalarını kendi duyguları konusunda nasıl uyardıklarını; gelecekte neler duyacakla-

rııı; belli bir duyguya kapılına 1 arıun nedenini; ve kendilerini eleştirmelerini anlatan hikâyelerle doludur. Bu hikayelerdeki ifadelerden anlaşıldığına göre, çocuklar kendilerini nesnel olarak görme ve değerlendirme konusunda Piaget'nin ben-merkezliliğe dayanarak öne sürdüğüne göre dalıa yetenekli olabilirler ve bu dalıa sistematik bir araş-tırma ile ortaya çıkarılabilir.

Bu konuda yapılan bir araştırma, çocukların Piaget'nin ortaya koyduğuna benzer biçimde düşündüklerini kamtlasa da kanıtlamasa da yazarın buluşları önemli olmaya devam edecektir. Piaget ben-mer- Icezliliğin 7 yaşından sonra kaybolmağa yüztuttuğuııu söylerken çocukların düşünce alanında, kendisini izleyen araştırıcıların tamamen ihmal ettiği yeni ufuklar açıyor. Piaget'nin çalışmasından kaynak alan diğer araştırma ve yorumların hemen tamamı, çocukların nesnel konularda mantıklı düşünme yeteneklerini ortaya koyma çabası içinde- dir. Eğer Piaget'nin belirttiği gibi çocuklar 7 yaşından sonra ben-mer- kezli olma aşamasını geçiyorlar ve kendilerini denetleme yeteneğini göstermeğe başlıyarak "merkezden uzaklaşabiliyorlar", kendi özelliklerini görebiliyorlar ve kendilerine bir bilgi konusu olarak eğilebili- yorlarsa, çocukların yalnız mantık kurallarını ve bilimsel kanunları anlamak için değil, kendilerini bir miktar anlamak için de bazı temel araçları ele geçirdiklerini varsay malıyız,

10. BÖLÜM İÇİN SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

William James'in 1890 yılında yayınlanan, klâsik nitelikte ve hem tarihsel hem de çağdaş yönden ilgi çekici olan **Principles of Psychology** adlı eserinin **I.** Cildinde "Benliğin Bilinci" (The Coıısciousness of Self) adım taşıyan bölümü.

Deneyin öznel boyutları konusunda yazılmış önemli yazıların büyük bir kısmı, çocukluk deneylerini, büyüklerin düşünce ve kuramlarına dayanarak yeniden kurma çabast içindedir ve çocuklaı üstünde birinci elden yapılan araştırmalara dayanmamaktadır. Literatürde, geniş ölçüde Freud'un etkisinde kalan ego psikolojisi konusunda birçok eser vardır. Bunları kitabımızın sonundaki Bibliyografya kısmında veriyoruz. Benlik kuramı konusunda kaleme alınmış eser ler arasında, Cari Rogers, **Counselıng and Psychotlıerapy:** New **Concepts in Pr- actice** (1942); Prescott Lecky, **Self Consıstency:** A **Theory of Perso-**

ıiality (1945); **Arthur** W, Coınbs ve Donald Syngg, **Individual Beba-** vior: A **Perceptual Approach** RJ959); George H. Mead, **Mind,** Seif **and** Society (19.34); Karen Horney, Our **Inner Conflicts** (1945) ve Netırosis **and** Hu **man** Growth (1950); Harry Stack Sullivan, **Concepti-**

ons of Modern **Psychiatıy** (1947) adlı kitapları sayabiliriz.. Don E.. Hamachek, The Seîf in **Grov/th, Teaching** and **Learning** (1945) başlığı altında seçme parçalarım derleyip yayınlamıştır.

11 - -ÇOCUKLAR VE ANABABALAR)

Çocuk hayatında anababamn oynadığı rolü incelerken akdda bulundurulması gereken bazı olgular ve bazı temel ilkeler vardır. Çocukla anababasmın iyi yada kötü günleri birarada geçirmek amacıyla beraber olmaları basit bir olaydır. Çocuğun bunda bir seçim hakkı yoktur. Anababamn çocuklarının nasıl bir insan olacağmı tayinde seçim hakkı, başlangıçta çocuğunkiıideıı de sınırlıdır. Anababa çocuk yapmayı planlarken bıı seçim yapmakta, fakat çocuğa geçirecekleri genleri planlayamamaktadır. Kalıtımsal bir felâketle (3 ncü Bölümünde üzerinde durduğumuz anormallikler gibi) karşdaşmamak isteyen anababa, çocuklarının kalıtımsal açıdan, birine ya da ikisine birden benzeyeceğini, büyük bir olasılıkla bunun böyle olacağım işin ta başından beri bilmelidirler. Bununla birlikte kalıtım, hiç bir anababamn çocuğunun genotipini önceden açıkça bilerniyeceği kadar karmaşık bulunmaktadır[1].

Daha ileri bir olgu, her çocuğun, bebekhkten başlayarak kendine özgü bir mizaca ve davranış biçimine sahip olmasıdır. Bütün koşulları aynı olsa bile, daha doğuştan neşeli, çevresine kolayca uyabilen, hayatın hergünkü gerçeklerine kolayca ayak uydurabilen bir çocuk, bu nitelikleri bulunmayan bir çocuktan daha kolay bakılır» Gerçekten, iyi bir anababa olmanın en emin yolu, bakılması kolay bir çocuğa sahip olacak kadar şanslı olmaktır. Fakat çocukları, kendi ellerinde olmayan, kendi denetimlerini aşan birçok özelliğe sahip olsalar bile, anababamn, gene de iyi niyetle ve sağduyu ile davranabilecekleri geniş bir alan vardır.

ANABABA TUTUMU VE KİŞİLİK GELİŞİMİ

Günlük çocuk bakımım ayrıntıları ve bu konuda anababamn aldığı kararlar üzerinde pekçok şey yazdmış, anababaya sayısız öğütler

Bu konuda ünlü bir fıkra vardır: İsadora Duncan George Bernard Shaw'a, onun zekâsını ve kendi güzelliğini alacak bir çocuk yapmalarını söyler. Shaw sorar: "Ya çocuk benim güzelliğimi ve senin zekânı alırsa?"

verilmiştir, Bunlar faydalı olsalar bile, çok kez, kimsenin kulak asmadığı boş öğütler olarak kalma durumundadırlar. Çocuklar arasındaki büyük kişisel farklılıklar gözöıüne alındığında, çocuk bakımında, bütün çocuklar için geçerli bir reçete verilemez. Ayrıca, böyle bir reçete, "uzmanların" kişisel ön yargılarını yada toplumdaki gelenekleri yansıtan bir doktrin görünümünde olabilir.

Çocuk yetiştirmede doğru kabul edilen ilkeler zamanla değişir; bir kuşağın "doğru" olarak gördüğü ilkeler, bir sonraki, kuşağa "yanlış" gelebilir[2]. Çocuk terbiyesinin altında yatan felsefe de zamanla değişiyor (Bronfeıibrenner, 1961), Daha düne kadar, genel eğilim otoriter[1] değil, çocuğun hemen her dediğine "evet" diyen bir çocuk terbiyesini benimsemeye doğruydu. Bu tutum okulların çoğuna da girmiş bulunuyordu. Son zamanlarda, hiç değilse okullarda, aksi yönde bir gelişme,bir tutum değişikliği görünmeğe başladı. Bu değişiklik, özellikle, geleneksel ders konularının yeniden ağırlık kazanmasıyla birlikte ortaya çıktı. Okulların sıkılığa doğru kayması üniversite öğretiminin bir üstünlük sağlaması ve insanın istediği okula gitmesi güçlüğü, birçok ailenin, özellikle ev-Ödevleri konusunda, çocuklarının dizginlerini sıkmağa yönelmesi sonucunu doğurmuştur,

Anababamn rolü, yalnız, bir dizi eylemden ibaret değildir elbet. İnsan olarak nitelikleri ve özellikleri, anababa olarak, başarılarında önemli bir ağırlık taşımaktadır, Shiriey (1941), ana davranış ve kişiliğinin, çocuğun bakımı ile ilgili her aşamada, yıkanması ve giydirilmesi gibi konularda bile, etkili olduğunu öne sürmektedir. Yirmi beş ana, üzerinde yaptığı bir araştırmada Behrens (1954), çocuk yetişmesi üzerinde, ananın "karakter sağlamlığı" ile "aııa-çocuk etkileşiminin", belli çocuk yetiştirme uygulama ve tekniklerinden daha önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.. Fakat önemli olan yalnız ananın kişiliği de değildir. Babanın kişiliği de çocuğun yetişmesinde önemli bir rol oynar.

Çocuğun özellikleri de anababa davranışlarını etkilemektedir. Yukarıdaki bölümlerde de belirttiğimiz gibi, çocuklar, daha doğumlarından başlayarak kişilik özellikleri gösterirler'. Özdeş ikizlerin biri bile, tâ başından beri, diğerinden daha aç, dalıa yapılı ve daha çok ilgi

Çocuk bakımında önem verilen ilkelerin zamanla değişmeler gösterdiği konusunda bkz, *İVolfcnstein* (Î953), *Don! be Afi aid of Yotır Chih/ndh* kitabında *Bnıch* (1952) "Nasıl iyi bir anababa olunur ?" konusunda verilen öğütlerin allında ezilmiş ana babalardan acıyarak söz etmektedir. Bu öğütler, günümüzün kitle haberleşme or tamında, isteseler de istemeseler de anababaya ulaşıyor', *Brnch'a.* göre, bütün bu öğütlere rağmen, "modern anababa, şaşılacak derecede çok üzüntü ve soruyla karşılaşıyor'" ve üstelik çocukları kendilerinden bekleneni vermediği zaman ayıplanan gene anababa oluyoı

verilmiştir, Bunlar faydalı olsalar bile, çok kez, kimsenin kulak asmadığı boş öğütler olarak kalma durumundadırlar. Çocuklar arasındaki büyük kişisel farklılıklar gözöıüne alındığında, çocuk bakımında, bütün çocuklar için geçerli bir reçete verilemez. Ayrıca, böyle bir reçete, "uzmanların" kişisel ön yargılarını yada toplumdaki gelenekleri yansıtan bir doktrin görünümünde olabilir.

Çocuk yetiştirmede doğru kabul edilen ilkeler zamanla değişir; bir kuşağın "doğru" olarak gördüğü ilkeler, bir sonraki, kuşağa "yanlış" gelebilir[2]. Çocuk terbiyesinin altında yatan felsefe de zamanla değişiyor (Bronfeıibrenner, 1961), Daha düne kadar, genel eğilim otoriter[1] değil, çocuğun hemen her dediğine "evet" diyen bir çocuk terbiyesini benimsemeye doğruydu. Bu tutum okulların çoğuna da girmiş bulunuyordu. Son zamanlarda, hiç değilse okullarda, aksi yönde bir gelişme,bir tutum değişikliği görünmeğe başladı. Bu değişiklik, özellikle, geleneksel ders konularının yeniden ağırlık kazanmasıyla birlikte ortaya çıktı. Okulların sıkılığa doğru kayması üniversite öğretiminin bir üstünlük sağlaması ve insanın istediği okula gitmesi güçlüğü, birçok ailenin, özellikle ev-Ödevleri konusunda, çocuklarının dizginlerini sıkmağa yönelmesi sonucunu doğurmuştur,

Anababamn rolü, yalnız, bir dizi eylemden ibaret değildir elbet. İnsan olarak nitelikleri ve özellikleri, anababa olarak, başarılarında önemli bir ağırlık taşımaktadır, Shiriey (1941), ana davranış ve kişiliğinin, çocuğun bakımı ile ilgili her aşamada, yıkanması ve giydirilmesi gibi konularda bile, etkili olduğunu öne sürmektedir. Yirmi beş ana, üzerinde yaptığı bir araştırmada Behrens (1954), çocuk yetişmesi üzerinde, ananın "karakter sağlamlığı" ile "aııa-çocuk etkileşiminin", belli çocuk yetiştirme uygulama ve tekniklerinden daha önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.. Fakat önemli olan yalnız ananın kişiliği de değildir. Babanın kişiliği de çocuğun yetişmesinde önemli bir rol oynar.

Çocuğun özellikleri de anababa davranışlarını etkilemektedir. Yukarıdaki bölümlerde de belirttiğimiz gibi, çocuklar, daha doğumlarından başlayarak kişilik özellikleri gösterirler'. Özdeş ikizlerin biri bile, tâ başından beri, diğerinden daha aç, dalıa yapılı ve daha çok ilgi

Çocuk bakımında önem verilen ilkelerin zamanla değişmeler gösterdiği konusunda bkz, *İVolfcnstein* (Î953), *Don! be Afi aid of Yotır Chih/ndh* kitabında *Bnıch* (1952) "Nasıl iyi bir anababa olunur ?" konusunda verilen öğütlerin allında ezilmiş ana babalardan acıyarak söz etmektedir. Bu öğütler, günümüzün kitle haberleşme or tamında, isteseler de istemeseler de anababaya ulaşıyor', *Brnch'a.* göre, bütün bu öğütlere rağmen, "modern anababa, şaşılacak derecede çok üzüntü ve soruyla karşılaşıyor'" ve üstelik çocukları kendilerinden bekleneni vermediği zaman ayıplanan gene anababa oluyoı

psikolojik anababamn nitelikleri anahallarıyla belin ilebilir. Şefkat göstermesini, bilen, çocuğa bir insan olarak saygı duymasını, onu değerlendirmeyi ve onunla arkadaşlık etmekten zevk almayı bilen; küçüğün hâlâ çocuk olduğu için yaptığı her türlü çocukluğu hoşgörüyle karşılamasını bilen ve nihayet ona. gülmeğe çalışmak yerine ona yo! göstermeyi ve ona destele olmayı bilen kişilerdir bunlar, Anababa sabırlı olmalı (elbette bu sabır sınırsız da olmamalı): gerektiği zaman kendi rahatını bırakıp çocuğunun ihtiyacına öncelik vermeli, yorgunluğa ve rahatsızlığa katlanabilmelidir. inatçılığın daniskasına dayana- bi Imeli, çocuğun bile bile yaptığı aptallıklara ve d i kkafal ılıklara göğüs germeHdir[3].

Psikolojik anababa, çocuğunu ceza vermeden önce, elinden geldiği kadar anlamağa çalışır, Kendi duygusal durumu elverdiği ölçüde, çocuğunun üzüntülerini, öfkelerini, korkularım ve hayal kırıklıklarını gidermek ister. Eğer aşırı ölçüde kendini suçlamaksızm hatalarını görüp kabul edebiliyorsa oldukça şanslı sayılır (bu durumda çocukları da şanslı sayılır Mükemmelin çok altında bir anababa olduğunu kabul eden; işler ters gittiğinde onlara «reddeden anababa» yaftasını yapıştıracak olanlara göğüs gerebilen; anababalığı boyunca, zaman zaman, elinde olmayarak öfkeli, sabırsız, huysuz, şaşkın, söz anlamaz, neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmez bir insan haline geleceğinin bilincinde olan kişiler için *psikolojik anababa* deyimini kullanmak yerinde olur» Böyle bir anababa, zaman zaman, çocuklarının başından defolup gitmelerini isteyebilen ve anababa olduğuna bin pişman bir hava içinde çırpman insanlar olabildiklerini rahatça kabul edebilirler.

Psikolojik anababamn başlıca özelliğinin *sevme veicm^î* olduğunu herkes kabul etmektedir. Fakat sevgi denilen şey nedir? Genellikle sevgi, kişinin bir başkasının iyiliğini yüce bir[1] değer olarak görmesi, hatta kendi iyiliğinden Önceye alması sonucunu veıen bir duygu olarak anlaşılmaktadır. Fakat sevgi her zaman yumuşak bir duygu değildir, Bazen sevgi oldukça serttir,, Çocuğun yarattığı rahatsızlığa katlanan , çocuğun öfkesini yatıştırmanın en kolay yolu olarak aşırı düşkünlüğün çözüm olduğu bıı sırada bile ona aldırış etmeyen anababamn sevgisi böyle sert bir sevgi olsa gerektir. Duygusal bir kalbin "evet" dediği bir zamanda, akim "hayır" demesi ve bu "hayır"m çatışmayı kazanması halinde de sevginin sert olduğu söylenebilir..

Dikkafalılıgı hoşgörü ile karşılama, özellikle, anababa görevlerinin bir kısmını üstlenen öğretmenlerin kaba, öfkeli, öğrenmek istemeyen ve iyilikten anlamayan öğren-cilere karşı davranışlarında yardımcı olabilecek bit tutumdur.

Sevginin karşılığı da her zaman tatlı bir duygu değildir. Babanın çocuğunu göklere çıkarması karşısında göğsü kabaran bir ananın, hiç değilse o an içiı, çocuklarını mutluluğun tepelerinde sayması gibi bir olayda sevgi tatlı bir karşılık bulmuştur denilebilir. Ancak, çolc defa sevginin karşılığı acıdır. Sevginin fiyatı çok defa elem ve acı çekmedir. Fakat anababa için çocuğunu yada çocuğu olarak benimsediği bir kişiyi sevmek, her zaman içiı sevmemekten iyidir. Psikolojik anababa İçin de, sonu acı da olsa sevmek, acıya göğüs gerememekten daha iyidir.

"KABUL EDEN" ANABABA

Kabul eden anababa ile bunun karşıtı olan *reddeden anababa* konusunda çok şey yazılmıştır» Kabul eden anababa genellikle seven anababa olar ak nitelenir. Anababa yalnız çocuklarım değil kendilerini de kabul ederlerse (kendilerinden de mernmınsalar) o zaman sevgi daha etkili demektir» Kendini kabul eden anababamn, çocuklarının istekleri ile kendi istekleri arasına bir srnır çekmesini bilmeyen ya da çocuklarının istekleri ile bir büyüğün hak ve ödevlerini birbirinden ayrramıyan âciz kişiler oldukları söylenemez. Çocuğa *kendisi olmak* hakkını tanıyan, fakat haklarından da vazgeçmeyen, *evet* yada *hayır* diyebilen, kendi inandıklarını savunabilen ve çocuğuna bağlı olmakla birlikte, çocuğunun kölesi olmayan kişilerdir. Anababa - çocuk ilişkisinin bu yönü, bazı anababaya çok güç gelmektedir» Çok defa, çocuğu hediyelerle yatıştırmak ve onun bir dediğini iki etmemek (istekleri çekilmez hale gelinceye kadar), ona sınır koymaktan ve uzun dö-nemde onun lehine olacak bir davranışla bazı şeyleri yapmayı yada vermeyi reddetmekten daha kolay gelir insana.

Kabul etmeyi akıllıca, kararınca yürüten bir anababamn gerçekçi olması gerekir» Bizde, anababa isterse herşeyi yapabilir, sevgiyle, sabırla ve akılla bütün sorunları çözebilir inancı yaygındır» Oysa bu kadar sevgiyle dolu, bu kadar sabır lı ve bu kadar akıllı bir kişi yoktur yeryüzünde.

Gerçekçiliğin bir belirtisi, çocuk sahibi olmanın şanlı-şerefli bir yanı olduğu kadar, anababamn zaman zaman bu işin sıkıcı bir yanr olduğunu duymaları ve düşünmeleri olgusunu kabul etmektir. Bu be- belirti, Le Masters'm (1957) kırk altı genç çift üzerinde yaptığı bir araştırmada ortaya çıkmıştır. Bu çiftlere ilk çocuklarının yarattığı sorunlarla ilgili sorular sorulmuştur. Çiftlerden otuz sekizi (yiızde 83'ü), ilk çocuklarrna ahşmcaya kadar "önemli" yada "ciddi" buıa-

İımlar geçirdiklerin i kabul etmişlerdir Çocuğa alışmayı yada uyumu zorlaştıran nedenlerin başında (analaın bildirdiğine göre) uykusuzluk, sürekli yorgunluk, eve kapanıp kalma, toplumsal ilişkileri bir yana bırakma, çalışmamaktan doğan gelir kaybı, "daha iyi" bir ana olamamanın verdiği üzüntüler ve kendine yeterince bakam a diki arı için '.-ilkin leşine gibi kaygılar gelmektedir. Babalar da, analaın bu kaygılarının çoğunu paylaşmakta ve ayrıca, karılarının cinsel davranışlarında gerileme, ikinci bir gebelikten korkma ve "anababa rolünden genel bir hoşnutsuzluk" gibi kendilerine Özgü kaygıları sıralamakladır,. Le Mas- ters'a göre, bunalım, çocuk istememekten doğmuyor Üstelik, hem kendileri hem de yalanlan tarafından "iyi bir evlilik" yaptıkları kabul edilen çiftlerin büyük bir kısmında da bunalım görülüyor. Çiftlerin çoğu, herşeye rağmen başlangıçta güçlük çekmiş olmakla birlikte zamanla iyi bir anababa oldukları inancını da belirtmekten geri kalmamışlardır;'

Gerçekçiliğin başka bir belirtisi ise, seven anababamn yapabileceklerinin sınırlı olduğunu kabul etmektir. Sevgi öyle uçsuz bucaksız bir genişlikte değildir,, Bir kere anababa her an çocuğunun yanında değildir, onu, zalim arkadaşlarının yada duygusuz öğretmenlerinin ve çocuk sevgisi nedir bilmeyen yetişkinlerin elinden kurtarmak ola-nağından yoksundur,,

Kabul **Edilıneniı** Sonuçları:

Bir kabul ve anlayış ortamında büyümüş olan çocukların birçok üstünlükleri vardır. Henüz zavallı ve zayıf olduğu çağlarda, korunmaya muhtaç bulunmaktadır. Henüz kazanacak kadar güçlü olmadığı savaşlara karışmak zorunda değildir. Bir sevgi atmosferinde çocuk, kendine giiven ve kendisini büyütenlere karsı bir inanç besleme gibi bir olumlu davranış kazanır. Böyle bir sevgi ve anlayış ikliminde büyüyen çocuk bir çeşit özgürlük elde edecektir: büyüme, girişkenlik, kendi değerini her zaman ispatlamak ve her zaman kendini korumak ihtiyacını hissetmeden boyuna sınama, yanılma ve yeniden sınama özgürlüğü, Duygularını açıklamakta da kendini özgür sayacaktır..

Kabul edilen bir çocuk olmanın en bîiyük üstünlüğü, belki de, büyüyen kişinin kendini kabul etmeyi öğrenme şansının yüksek oluşudur,

4 Anababamn ille çocuklaşma alışmakla güçlük çekmeleri demek, ük çocukların sonradan gelen çocuklardan daha zor bir hayat yaşamaları demek değildir *Lasko* (1954) bazı analaın, ikinci çocuklarına karşı daha az sevgi vc yakınlık gösterdiklerini ortaya koymuştur.

NORMAL YA DA OPTİMUM ANABABA BAKIMINDAN SAPMALAR

Genellikle en iyi çocuk bakımının şu dört şekilden biriyle sağlandığı kabul edilmektedir: (1) evde; (2) anne yerine geçen bir kişinin yanında; (3) ana ile babanın ayrı olmadığı, sağlam bir aile çevresinde; (4) çocuğun yetişmesinin lıer aşamasında sürekli sevgi ve kabul gördüğü bir aile atmosferinde. Ancak bu modelden birçok sapmalar olmaktadır.

Bilimsel yazılarda üstünde durulan bu sapmalar da şöylece sıralanabilir: (1) annenin, babanın yada ikisinin birden çocuğu reddettiği evler; (2) sürekli analığın geçici bir ayrılıkla, örneğin annenin has- tahaneye yatmasıyla sekteye uğradığı evler; (3) dul bir ananın yönettiği, ana-erkil (matriarchic) evler; (4) ayrılık yada boşanma ile dağılmış evler; (5) babanın Ölümü yada uzun süre ayrılması ile babasız kalmış evler; (6) çalışan bir annenin günün birçok saatlerinde evde bulunmadığı ve bu yüzden kısmen anasız sayılabilecek evler; (7) ortada birçok ananın bulunduğu evler yada ev yerine geçecek yerler; (8) bir bakımevine konulmuş çocuğun durumunda olduğu gibi evsizlik.

Bu koşulların birkaçı birarada bulunabilir. Bakımevine konulmuş çocuk çolc kez doğru dürüst bir yuva nedir bilmemiş bir insandır; böyle bir yuvada bulunmuşsa bile bundan ayrılmıştır ; genellikle birçok ananın (!) balamı alımdadır. Bunların yamsıra, evlât edinilmeden, üvey evlâtlıkta ve yakınları yaıımda büyüyen yetimin durumunda olduğu gibi daha birçok sapma çeşitleri vardır.

"REDDEDEN" ANABABA

Çocuk psikolojisi konusunda yazılan eserlerde, sık sık, "anababamn reddedişi" yana "reddeden anababa" deyimlerine rastlanmaktadır. Dar anlamda kullanıldığında bu deyimler, devam!r ihmal edilen çocuktan, devamlı hor görülen, itilip kakılan çocuğa kadar uzanan ve istenmeyen, sevilmeyen, iyilik yüzü görmeyen çocukların durumlarını içine almaktadır. Böyle bir durumla karşı karşıya kalan çocukların işi gerçekten de güçtür. Fakat, gerçekten "reddeden" bir anababa da, aslında, acınacak yaratıklardır. Onların reddedişi kendi ha- yatlarrndaki trajedilerin ve uğursuzlukların, çocuklarının hayatına da yansıtılmasından başka birşey değüdir.

Anababayr "reddeden" sınıfına sokmadan önce dikkatli davranmak gerekir. Kabuletme ve reddetme davranışları çok kez içiçedir

çiinkü. Çocuğuna kendini yineleten adamış bir anababa bile ilk baîıs- ta reddediyor görünebilir. Ayrıca, günlük hayatın baskısı ile bir çocuğun beklediklerini ya da yapabileceklerini sınırlayan, sınırlamak zorunda kalan bir anababa. çocuklarının gözünde, çok kez, reddeden bir an ab ab a d ı r „ Anıı a Fre u d' a (1955) gö re. / *eddede 11 ana* k a vra m ı s i nı d i ye kadar çok sorumsuzca kullanılmıştır. Bu yazar, çeşitli reddetme davranışlarını sınırlandırmış ve "bir ana ne kaçlar kendini adarsa adasın, gene de. çocuğunun sınırsız isteklerini karşılayamayacaktır." görüşünü savunmuştur.

Bir anababamn çocuğunu reddettiğinin aşın belirtileri, bu konuya ilk parmak basanlardan biri olan Fitz-Simoıis'a (1935) göre şöylece sıralanabilir: Çocuklarım disipline sokmak yada kendi başlarını dinlemek için, yatılı okula, askerî okula yada benzer kurumlara atanların yaptığı; çocukların yalnız kabahatlerini gören ve onlara ağır ceza verenlerin yaptığı reddetmenin aşın belirtileri arasındadır. Diğer belirtiler, çocuğu durmadan eleştirme, terketme tehditleri, helaya yada bodruma hapsetme, durmadan gözdağı verme gibi davranışlardır'. Daha hafif bir reddetmenin örnekleri arasında da. durmadan kusur bulmayı, ikide bir hırpalamayı, gereği kadar özen ve dikkat göstermemeyi, oyuncak almamayı, harçlık vermemeyi, üstünlük sağlamak için çaba göstermemeyi, başkalarıyla kıyaslamada çocuğu hep aşağı görmeyi, doktor, öğretmen ve diğer yetişkinlerin yardımı ile onu içinde bulunduğu bir kötü durumdan çıkarmak, hiç değilse durumunu iyileştirmek İçin çalışmamayı sayabiliriz.

Daha hafif olarak nitelediğimiz bu reddetme davranışlarının bir tanesi tekbaşma, anababamn "reddettiğini" kanıtlamaya yetmeyebilir'. Fakat bunlardan birkaçı birarada bulunuyorsa ve anababa iyilikle davranmayı bir yana bırakıp hep bu yollan başvurmayı seçiyorsa, o zaman, bu anababamn, çocuklarına sevgi göstermekte geri kaldıklarını değil, doğrudan doğruya, çocuklarına düşman bir tavır içine girdiklerini söylemek m ü m kün dü r.

Bir çocuğu reddetmenin çeşitli yolları vardır. Korkusuna yada okulda gördüğü kötü bir işleme aldırmama yoluyla da bir çocuğu reddetmek mümkündür. Bir çocuğa, ancak, uslu durduğu, üstünü başını temiz tuttuğu yada okulda çok başarılı olduğu zaman sevileceğini söylemek de bir çeşit reddetmedir. İstediği lıer şeyi vererek, onu susturmak yada başımızdan defetmek içiı bir dediğini iki etmeyerek ve bu nedenlerle üstüne toz kondurmaktan kaçınarak da bir çocuğu reddedebiliriz.

Aslında, çocuğa aşırı düşkünlük ve üstüne toz kondurmama, ilk bakışta bir aşırı korumadır ve reddetmeyle uzak yakın bir ilişkisi yoktur. Oysa aşırı koruma, çocuğa kendi gücünü geliştirme ve kendini savunma yeteneğini sağlamlaştırma fırsatını vermemek demek olduğu için bir çeşit reddetmedir. Büyürken kendi güçlerini geliştirebilmesi için, çocuğun kendi başına hareket edebilmesi, düşünebilmesi ve günlük hayatın ortaya koyduğu tehlikelerin hiç değilse bir kısmına göğüs gerebilmesi gerekir,.

Şu davranışları ise "reddetme" olmayan ' aşın koruma" davranışları saymak mümkündür: ana ile çocuğun aşırı yakınlığı (aynı yatakta yatma, daima göz önünde bulundurma gibi); bebeklikten soma da bebek işlemine devam etme; anababa denetiminin yokluğu yada aşırılığı; çocuğa aşın düşkünlük ve onun fiziksel ihtiyaçlarını fazlasıyla gidermek.

REDDEDİLMENİN SONUÇLARI

Sevgisiz büyüyen bir çocuğun hayatı güçlüklerle doludur. Küçük ve çelimsiz olduğu zamanlarda ihtiyacr olan koruma ve yardıma güvenemez. Kendi başının çaresine bakmak zorundadır'. Uzun zaman, aç, bakmışız, öfkeli, korkulu, arkadaşsrz ve yalnız kalabilir.

İhmal edilmekle kalmayıp bir de horgörülen çocuklar (bazıları için bu durum ta bebeklikte başlar) kendilerini savunacak gücü bulamazlar. Tek silahları ağlamaktır. Fakat öfke, üzüntü ya da korkuyla ağladıkları zaman, bu durum onlara bir teselli getirmekten çok, yeni yeni üzüntülere yol açacaktır. Şiddetle reddedilen çocuk, savaşa girmeden yaralananın bir askere benzemektedir.

Kctü arkadaşların, öğretmenlerin ve zulmetmeğe eğilimi olan diğer insanların yaptıkları kötülüklerin açtığr yaraları saracak bir büyüğü yoksa bu, ilerde çocuklar için ağrr bir yük olur. Kendi yarasmr kendi sarmak ve savunmasını tek başına yürütmek zorunda bırakılmıştır. Kendi içine çekilecek olursa, ararsa bulabileceği dostluklardan da, daha bunlar başlamadan bağlarım koparmış olur. Savaşmaya devam ettiği zaman, daha geniş ölçüde reddedileceğini söyleye bil iriz.

Başarıları dikkate alınmayan, hataları ise durmadan yüzüne vurulan bir çocuk, başkalarının gözünde her zaman bir başarısızlık örneği olup çıkar, Hiç kimse bu başarısızlığı ortadan kaldırmanın çaresini düşünmez, Sevgi nedir bilmeyen bir çocuk başkalarını sevmekte de güçlüğe uğrar. Önünde başkalarına güvenebileceği, onların merha

metine sığınabileceği ve onları sevebileceği bir sevgi ve iyi niyet modeli yoktur ki ona uyabilsin. Sevgi görmeye görmeye kimseden sevgi beklemez olur. Hiçbir şey beklemez olur yada her zaman en kötü sonucu bekler. Bîr kez bu yola saptımı da yanma yaklaşan herkesi düşman gözüyle görür. Kendini başkalarına karşı devamlı olarak koruma zorunluluğunu duyar ve zorunluluk arttıkça başkalarıyla, hatta kendisine dostluk elini uzatmak isteyenlerle arasına bir duvar çekilir ve bu duvar durmadan büyür. Başkalarıyla sağlam ilişkiler kurmakta çok önemli olan dostluk duygusu akımı kesilmiş olur. Onunla diğer insanlar arasında artık bir uçurum vardır. Zamanla kendi kendisine karşı da bir uzaklık duyacaktır. Bu reddedilme ve başarısızlık çarkı içinde kendi değerine inanması güçtür. Kimseden saygı görmeyen bir insanın kendine saygı beslemesi de güçtür.

Bütün bu güçlüklere rağmen reddedilen çocuğun durumu büsbütün ümitsiz de değildir. Yoksun bırakılmasının etkileri üstüne yaptığı araştırmalardan bilinde Goldfarb (1945), *reddedilen* çocuğun *ihmal edilen* çocuğa kıyasla birtakım üstünlükler elde edebilmesini sağlayacak yöntemlerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Reddedilen çocuk bir düşmanlıkla karşı karşıyadır ama anababamn yüzde yüz reddetmemesi ve birtakım karışık duygular içinde bulunması da bir gerçektir. Böyle bir çocuk, ihmal edilen çocuğa kıyasla, atılganlık yönünden daha üstün bir durumda olabilir, çünkü çocuğa kötü davranmak bile onunla hiç ilgilenmemekten iyidir. Hiç olmazsa bir ilişkiler sistemi içinde bulunacaktır. Hayatla olan alışverişinde yeteneklerini denemesini öğrenecek ve "alış" zalimce, "veriş" acı da olsa insan ilişkilerine girme isteğini duyacaktır. Ayrıca, kendini savunma zorunda kalışı, zihnî gelişimini kamçılayabilecektir. Her halde, düşmanına karşı silahlanmayı Öğrenmek zorunda kalan bir çocuk, hayatı baştan sona bir ihtimalin hikâyesi olan bir başka çocuğun geliştirdiği o vurdumduymazlıktan çok daha güçlü bir kaynaktan içerek büyüyecektir,

ANABABADAN AYRILMA

Normal gelişimde birçok çocuk an abadan ayrılınca korku ve diğer üzüntü belirtileri göstermektedir. Çarşıda yada lunaparkta kaybolan çocuğun bağırarak ağlayışı bunun en canlı örneğidir. Sokağa çıkmanın, gezmeğe gitmenin ne demek olduğunu bilen birçok çocuk, anababa başlarına bir bakıcı bırakıp gittiklerinde yaygarayı basmaktadır. Çocuk bunu korktuğundan değil, gezmeye götürülmediğinden

yapar çok defa; çünkü anababamn ayak sesleri duyulmaz olunca o da, sanki, hiç birşey olmamış gibi bakıcısının yanma sokulacaktır. Bazi çocuklar[1] da anaları ya da kendileri hastahaneye düştüklerinde derin bir üzüntüye kapılmaktadır. Bazı çocuklar ise, analarının, uzun süre bir ev kadınlığı döneminden sonra yeniden çalışma hayatına dönmeleri olayını büyük bir üzüntüyle karşılamaktadır.

HLmen her çocuğun hayaunda, tanımadıkları bir ortamda, ana- babadan kısa bir süre için ayrılmış olmanın verdiği bir korku hikâyesi vardır. Çocukların çeşitli amaçlarla yalnız bırakılma ve anababadan ayrılma karşısında gösterdikleri tepkiler de farkh oluyor; anababamn geçici olarak uzaklaşması, hastahaneye yatmalar ve çalışan bir ananın gündüz saatlerinde yokluğu çocukta başka başka sonuçlar veriyor. Eğer bütün bu ayrılmaların bıraktığı iz gelip geçici değilse, o zaman, çocukta zaten varolan duygusal sorunlar büsbütün ciddi bir anlam kazanmaktadır.

BAKIMEVİNE KONULMUŞ ÇOCUK

Bakımevine konulmuş çocuklar araştırmacdarm özel dikkatlerine konu olmaktadır. Bir uçta, bakımevine konulmuş çocuğu acınacak, zavallı bir yaratık olarak görenler vardır. Bunların gözünde bakrmevi en yoksul yuvadan da kötüdür. Diğer uçta ise, bütün elverişsizliğine rağmen bakımevine uyulabüeceğini ve o ortamda pekâlâ rahat yaşa- nabüeceğini söyleyenler var.

Bakımevine konulmuş çocukların kaderi, gelişim ve toplum açısından büyük önem taşımaktadır» Bu çocuklar için ne kadar tasalan- sak yeridir'» Ayrıca bu çocukların incelenmesi, genel olarak çocuk gelişimini hızlandıran yada köstekleyen koşullan aydınlatması bakımından da ilgi çekicidir. Bu çocukların kaderi, bir bakıma, toplumun en yoksul kesimlerinde yaşayan ve toplum için devamlı bir tehlike kaynağı olan suçlu çocuklannkiyle birleşmektedir.

Bakımevine konulmuş çocuklarla ilgili bulguları gözden geçirmeden önce, bu çocukların kimler olduğunu görmeğe çalışalım. Zorunluluk yüzünden bakımevine konulmuş çocuklar (ki, İsrail'deki *kibbutz*[1] larda görüldüğü gibi toplumun bir karan ile bütün çocukların bakımevine konulması olayı bunun dışnıda kalmaktadır) asî nida baht- sız, kaı ayazdı kişilerdir[-]. Ya kaderlerinin kötü oluşu, ya yoksul bir kalıtım sonucu yada her iki nedenin birarada bulunuşu yüzünden yuvadan atılmışlardır» Anababa ya onlara bakmamakta, ya bakmak is

tenmemekte ya da yanına yerleştirilebilecekleri bir akraba bulunmamaktadır, Böylece, daha bakımeviıiin kapıları üstlerine kapanmadan önce bir seçme işleminden geçmektedirler; birçok halde bu işlem, bütün hayatları boyunca onların yakasını bırakmayacaktır. En yetenekli, en cana yakın ve sevimli çocuklar evlât edinilmek üzere seçilirler, Geride, ikinci bir defa elemeye tabi tutulup ikinci bir defa reddedilmiş çocuklar kalır. Anababaları onlara bir yuva kuramamış yada kurmak istememiş, şimdi de evlât edinmek isteyenler bakımevine gelip bir başka çocuğu beğenip seçmişlerdir. Geride kalanların bundan sonraki gelişimleri, bir yandan doğal yapılarına, bir yandan da emanet edildikleri bakımevinde görecekleri ilgi ve bakıma bağlı olacaktır[5].

Bazı araştırıcıların bu çocuklar için karanlık bir gelecek tablosu çizmerine karşılık, diğer bazıları daha iyimser bir tablo veriyorlar.

Anadan koparılıp bir bakımevine konulmuş çocuklar üstündeki en yıkıcı etkileri konu edinen araştırmalar arasında Spitz'iıı yaptıkları başta geliyor, (bkz. Spitz, 1951 ve bu araştırında kaynak gösterilen dalıa eski raporlar), Spitz, anayı kaybetmenin yarattığr sonuçlar arasmda, duygusal şok, apati (duygusuzluk), endişe ve fizik bir neden olmaksızın, duygusal açlık yüzünden çocuğun eriyip bitmesi hali olan *marasmm* gibi hastalıkları saymaktadır. Spitz'iıı. anlattıkları, bir bakıma insanı anasız kalmış çocuğun hüznünden daha büyükbir üzüntüye sokacak kadar acıklı bir filme benzemektedir. Okuyucu, Spitz'iıı çocuğun kalıtımı üstünde yeteri kadar durmadığını ve bakımeviıiin ne çeşit bir yer olduğunu belirtmediğini farketse bile, çizilen karamsar tablonun etkisinde kalmadan edemiyor. Oysa, çocuğun içinde bulunduğu durumun dokunaklılığım azaltmasa bile, bir araştırıcı bu gibi etmenler üzerinde de durmalıdır.

Çocuğu bakımevine koymanın etkileri, ana sevgisinden uzak kalış mutlaka kötü sonuçlar verecektir, gibi *a prîoribiî* varsayımla değerlendirilemez. Bakrmeviıideki hayatın ev hayatından hangi yönden farklı olduğunu bilmek gerekir. Sağladıkları hayat bakımından kurumlar arasmda bir fark yok mudur, eğer bir fark varsa, bakım yöntemleri birbirini tutmuyorsa bunun etkileri nelerdir?

Rheingold'un (1959) yaptığr bir araştırmada, annelerince balaları beş çocukla, bakımevlerhıden alman beş çocuğun dikkatlerinin

Kötü bakımevlerine konulmuş çocukların gelişimi ile ilgili bulgular acıklı hikâyelerle doludur. Ancak bu bulgular, aynı çocukların, yoksul evlerde ihmal ve yokluk içinde büyümeleri halinde nasıl bir gelişim gösterecekleri konusuna ışık tutmaktan uzaktır.

ölçülmesinde gayet iyi teknikler kullanılmıştır. Çocukların yaşlan 3, 2 ile 3, 8 ay arasında değişmektedir, Ev bebekleri annelerini, bakımevi bebeklerinin bakıcılarını gördüklerinden daha sık görmekteydiler. Bu araştırmada ölçülüp kaydedilen bulgulara göre, bebekler arasında büyük fark vardır; ancak gurup olarak ev bebekleriyle bakımevi bebekleri arasında değil, tek tek bebekler arasında. Her iki gurup arasında elle tutulur, somut farklar görülmemektedir» Rheiıigold'a göre, "İncelenen bebek davranışları arasında istatistik yönden anlamlı faikların bulunmayışı, bakım farklarının büyük olmadığım akla getirmektedir. "Oysa birinci guruba giren bebekler, bakımevi bebeklerinden dört buçuk kat fazla dikkat ve itina görmüşlerdir» Ev bebekleri, daha sık değiştirilmiş, beslenmiş, kucağa alınmış, eğlendirilmiş, sallanmış ve diğer sevgi gösterilerinden yararlanmıştır. Diğer taraftan, bakımevi çocuklarının odada yalnız kaldıkları zaman daha kısadır, odada çok kez bir iki bakıcı vardır» Ev bebeklerinin odasında ise topu topu bü anneleri bulunmaktadır, o da daha kısa sürelerle. (Rheingold, daha büyük yaştaki çocuklarla araştırması halinde ve bu araştırmada ölçülen davranışların dışında birtakım özelliklerin ölçülmesi halinde, her iki guıup arasında önemli farklar bulunabileceğini de kabul ediyor).

Dennis ve Najarian (1957) "Annelik ve diğer yetişkin-çocuk ilişkilerinin, personel eksikliği yüzünden çok düşük bir düzeyde olduğu" bir bakımevindeki bebeklerle arada bir çocuk sağlığı merkezine getirilen ev bebekleri üstünde yaptıkları karşılaştırmalı bir araştırmada şu sonuçlar elde etmişlerdir: standart bazı testler yardımıyla ölçülen "geliş-me katsayısı" balcımevindekilerde iki aylıkken 100 (normal), üç ilâ on iki aylıkken 63 olarak bulunmuştur. Araştırıcılar bundan, bakımevi koşulları altında, üç ilâ on iki aylıkken öğrenilecek şeylerin yeterli fırsatlarla bebeklere sağlanmadığı, sonucunu çıkarıyorlar. Bebeklerde bu yüzden bir gerileme görülmektedir. Bu zaman içinde bakımevindeki bebekler günlerini çoğunlukla sırtüstü yatarak geçirmektedirler. Oysa onlara oturma olanağı verilseydi, nesneleri gözleriyle izleme ve elleriyle yakalama çabalan sırasında yeni birtakım hünerler kazanabi- lulerdi. 4, 5 ilâ 6 yaşlan arasında aynı teste tabi tutulduklaı ı zaman ise, ortalama gelişme katsayıları 90'a yükselmektedir. Yazarlarımız, bundan "Çocuk oldukça sınırlı bir çevrede yaşamağa devam ettiği halde,

ilk yaşın son dokuz ayında görülen gerileme genellikle 5 ilâ 6

yaşları arasında da bir gerilemeye yol açmıyor." sonucunu çıkarmaktadır.

Çocukların duygusal tepkileri üstündeki (ağlama, gülme, arkadaşlık, korku gösterme eğilimi gibi tepkiler) gözlemlerine dayanarak

Dennis ve Najarian, "davranışlardaki geriliğin, duygusal sarsıntıya, annelik eksikliğine ve diğer duygusal-bozukluk koşullarına atfedilemeyeceğini" belirtiyorlar- Asgarî bir kişisel bakım sağlayan yuvalarda yaşamanın gerilettiği çocuklar üstündeki bulgular, bunun, .. bebeğin öğrenmesini sınırlayan özel sınırlamalarla açıklanabileceğini" göstermektedir.

Rhsingold ve Bayley (1959), hayatlarının yaklaşık olarak ilk dokuz ayını bir bakımevinde geçiren 16 bebek üstünde bir araştırma yapmışlar. Bu çocukların yarısı, altıncı ve sekizinci aylar arasında, günde 7,5 saat bir kişi tarafından bakılmışlar, (Bu guruba deney gurubu adı veriliyor). Bu çocuklar oldukça iyi bir kişisel bakım ve itina görmüşler. Kontrol gurubu olarak nitelenen diğer sekiz çocuk ise sıradan bir bakım görmüşler. Birinci gurup, toplumsal tepki ve uyanıklık bakımından, daha ileri bir düzey göstermiştir. Araştırmada uygulanan testlere bakılırsa iki gurup arasında büyük bir fark yoktur. Araştırma bittikten sonra, bu çocukların 14'ü 19 aylıkken yeniden incelemeye alınmıştır. (Bu sırada çocuklar, evlerine, yatılı yuvalara yada süt analarına teslim edilmiş bulunuyorlardı). Bu yeni incelemede ilk bakımevinde özel ilgi ve itina görmüş olan çocukların sadece çalışma açısından diğerlerinden ileri oldukları, aralarında gelişme süreci ve toplumsal uyanıklık bakımından başka önemli bir fark bulunmadığı görülmüştür, Her iki guruba giren çocuklar, bakımevi hayatının ve anneden ayrılmanın etkileri üstünde yapılan başka araştırma sonuçlarının belirttiği gibi, duygusal bozukluklar ve zihnî gerilikler göstermemişler, gayet uslu ve normal çocuk izlenimini bırakmışlardır.

Sözünü ettiğimiz bu bulgular ve diğer araştırmalar[6], çocuğu bakımevine koymanın tek başına sarsıcı bir duygusal etki yaratmağa yetmediğini ve bakımevine konulan çocukların, gelişimlerinin diğer yönlerinde de bir gerilik göstermelerinin zorunlu ve kaçınılmaz olmadığını göstermektedir. Yarrow'un (1961) belirttiği gibi, bakımevine konulmanın etkilerim doğru değerlendirebilmek için, çocuğun buraya teslim edildiği tarihte içinde bulunduğu gelişim aşaması, kaldığı süre ve daha önceki yaşaması ile burada kaldığı zaman içindeki incelemek gerekir.

Bununla birlikte, bebeklikte yeteri kadar duygusal dürtünün bulunmayışı ve çocuğun kendisine bağlı bir nedenden ileri gelen sınırlamalar onun gelişimin ilk aşamalarında geri kalmasma yol açabiliyor. Bu konuda yazarlar arasında görüş birliği vardır. Bu geri kalış geçici

Bkz, Gavrin ve Sachs (1963); Castler (1961; ve Yarro\v (1961),

olabilir. Hangi çeşit yoksunluğun çaresiz, hangi çeşidinin zamanla ortadan kalkabilir bir geriliğe yol açabileceğini kestirebilmek için uzun dönemli araştırmalara ihtiyaç vardır. Çocuk bebekliğin ilk basamaklarından ilk çocukluğa doğru tırmandıkça, normal duygusal, toplumsal ve zihnî gelişimi için uygun bir ortam isteyecektir. İster bakımevinde ister ana kucağında olsun böyle bir ortamın yaratılması şarttır. Bir bakime\< inin mutlu bir aile yuvasının sağladığı olanakları verip veremi- yeceği konusunda son sözü söylemek için daha pek çok sayıda ve derinlemesine araştırmaya ihtiyaç vardır.

Skeels, Uptegraf ve yardımcıları (1938), yeterli bakım sağlayamayan bir yetimhanede büyüyen çocukların içinde bulundukları kötü durumu sona erdirmek ve bu durumun yarattığı izleri silmek için neler yapılabileceğini yana yakıla anlatmaktadır. Bu çocuklar sürekli bh' öz-savunma davranışı içinde yaşıyorlafmış, kendilerine nasılsa uzanan bh dost elini tutmakta bile çekingen davranan çocuklar; bu balamdan bunlarla ev çocukları arasmda önemli farklar var. Gelişimlerinin her yönünde, fizik çevreye uymakta, dil yeteneğinde, toplumsal ilişkilerde geri kalmış oldukları görülmektedir.

Sonradan yetimhaneye bağlı bir ana okulu kurulmuş. Başlangıçta, yetimlerin okula karşı normal çocuk davranışlarım göstermedikleri anlaşılmış. Kendilerine çekidüzen vermekte, fizik ihtiyaçlarını gidermekte, normal çocuklara göre, epeyce geri olduklarr dikkati çekmiş. Parçalan birleştirip e\ yapmakta (Iego oyununda) tekerlekli oyuncakları ve diğer malzemeyi kullanmakta beceriksiz olduklarını; eşyanın büyük kısmını kırıp döktüklerini görüyoruz. Dikkat süreleri krsa oluyor; başka biri oyunlarını bozduğunda yada bh başka biçimde canlarını sıktığında lcendüerini lcaybediveriyorlar. Bu gibi davranışlar, ö- zellikle kırıp-dökücilük, ölçüsüzlük ve saldırganlık, ihmale uğramış çocukları konu edinen başka araştırmalarda da gözlenmiştir.

Bu çocuklara yardım babında yapılacak ilk işlerden biri, "onları kendi kişiUklerinin bilincine vardırmaktadır ." Onlarda başarı elde etme gücünü ve başkalarının görüşlerine önem verme, söz dinleme yeteneğini geliştirmeğe çalışmak da yapılacak işlerin başında gelmekteir. Ana okulunun olanaklarından yararlanabilmeleri için tam altı ayin geçmesi gerekmiştir. İşin sevinilecek yam, ana okuluna konulan bu çocukların, yetkili ve gayretli öğretmenler elinde bir süre sonra, motor, toplumsal ve duygusal davranışlarrnda bir hayli yol katetmiş olmalarıdır, Ayrıca ana okuluna konulan çocukların zekâ düzeyleri ay m kalmış, buna karşılık yetimhanenin okula gitmeyen ve deneyde kontrol

gurubu olarak kullanılan çocukların IQ'larııda bir gerileme görülmüştür.

Bakımevine konulmuş küçük çocuklar üstünde yapılmış araştırmaların sonuçlan o kadar farklıdır, bazılarında çocukların geçmişleriyle ilgili bilgiler o kadar derme çatma ve eksiktir ki, bunlara dayanarak, bakım evlerinin çocukları, geriletip geriletmedikleri, geriletiyorsa hangi özel etmenlerle bunu yarattığı ve giderek çocuğun kendini ger-çekleştirme olanaklarına ne dereceye kadar sekte vurduğu konularında bir genellemeye gidilemez. Genelleme yapılsa yapılsa, çocuğun, yoksul bir ortamda gerileyeceğini kabul etmekle yapılır. Bu gerilemenin, zamanla, belli bazı davranışlarda ve uygun bir ortamda, çocuğun gelişim yolunun belli bir kavşağında apaçık ortaya çıkması mümkündür.

Emekleme çağına gelmiş bir çocuk, yumuşak bir yatağa sırtüstü yatırılır, sert bir zeminde yuvarlanmasına izin verilmezse ve böylece emekleme ahştırmalarıyla bu yeteneğini mükemmelle şt irme si engellenirse bu aşamayı atlamakta geri kalacak (belki de hiç emeklemeyecek- tir). (Dennis, 1960). Bu durumdaki bir çocuk dik duıma gelişiminde de gecikmeye uğrayacaktır. Dolayısıyle dile oturması, bir yere dayanmadan oturması da gecikmiş olacaktır. Bir de el gelişiminin engellenmesi olayı buna eklenecek olursa çocuğun zihni gelişimi de gecikecek (belki de büsbütün engellenerek çocuğun zihnen sakat kalmasına yol açacak), böylece ortaya tatsız bir durum çıkacaktır. Dile durmayı beceremeyen çocuk el-göz işbirliğini de gereği gibi yürütemiyorsa, bebeklere verilen testlerde hayli gerilerde kalacak, bu testlerde öngörülen işleri yapamıyacaktır. Puanı düşük olacağı için, çocuk, zihnen geri izlenimini verecektir. Çocuk ilerde bu eksiklerini giderir, gerekli uyum ve işbirliklerini sağlarsa bu izlenimi silecektir. Deıınis ve Najarian (1957), ilk senelerinde verilen testlere göre geri kalmış sayılan çocukların beş yaşlarında verilen başarı testlerinde (Goodenough İnsan - Çizme Testi) eskisi gibi geri olmadıklarını görmüşlerdir. Bununla birlikte, sürekli olarak yoksul bir çevrede kalma, çocuğun motor hünerlerini geniş ölçüde geriletmektedir. (Skeels, Updegraf ve arkadaşları, 1938). Böyle bir çevrede büyüyen çocukların dil, zekâ, toplumsal uyum ve duygusal gelişimleri engellenmektedir.

Eldeki bulgular, bakımevlerinin çocuğu duygusal gelişimden yoksun kılan tek neden olduğunu kanıtlamak için yeterli değildir. Buna bir etmen daha eklemek durumundayız - çocuğun bakımevine konulma zamanı duygusal gelişimi etkilemektedir (Casler'in derlediği bulgulara göre, 1961), Sevginin de ne demek olduğunu anlayacak bir çağa gel-

m iş, bir ya da birden çok kişi bağlanmış bir çocuğu bakımevine koymak, daha küçük yaşta bh bebeği böyle bıı kuruma yerleştir mekten daha etkili oluyor. Sevgi bağlan kon usunu yukarda 6. Bölümde ele almıştık, tik yrlm üçüncü çeyreğinde ortaya çıkmaya başlayan bu bağların, çok kez, yabancılardan korkma ile birlikte geliştiğini ve algrsal gelişim ile arasında önemli bağlantrlar bulunduğunu da belirtmiştik, Ayrıca yabancr-lardan korkma konusunda olsun, sevgi bağlarını açığa vurma biçimlerinde olsun çocuklar arasmda büyük farklar görüldüğünü de söylemiştik. Gerek bu konularda, gerekse gelişimin diğer yönlerinde çocuklar arasmda büyük farkların bulunmasr olgusu, kötü bakımevlerinde bile bazı çocukların başarılı olabilmeleri olasılığının bulunduğunu gös-teriyor.

ÇOCUKLARDA VE LABORATUVAR HAYVANLARINDA YOKSUN BIRAKILMA VE DÜRTÜ

Çocuklarda yoksun bırakılmanın yarattığr etkilerle laboratuvar hayvanları üstünde yapılan bazı araştırmalarda kaydedilen etkiler arasmda paralellikler görülmüştür. Yoksun bırakılma, gerek hayvanların gerekse çocukların, uyumsal (yada zihnî), toplumsal ve duygusal gelişimlerini etkiliyor. Bununla birlikte, elimizde, teşvik ve dürtülerin yetersiz olduğu nokta ile yoksun bırakılmanın başladığı noktayı birbirinden kesin olarak ayırmağa yarıyacak sağlam bir ölçünün bulun- madığmı da belirtmeliyiz.

Çocuklarla hayvanlar arasmda kurulan paralelliklerin de bir sınırı vardır'. Çünkü, çocukları, hayvanlarla yapılan deney koşulları al- trna almak ne mümkündür, ne de arzulanan birşeydir. Çocukları öyle uzun boylu, sonuna kadar yoksun bırakmak da ne mümkündür, ne de arzulanan birşeydir. Böyle araştırmalarda, insanları, deney koşullan altında tutmak yerine, alıuyazılarına ve çilelerine bakarak bh ön seçmeye tabi tutmak yani gözlemek mümkün oluyor. Ayrıca zamaıı etmeninin de denetim altma alınamadığını ve eşitlenemediğiıii belirtelim. Bebeklere kıyasla hayvanların "çocukluğu" yıllarla değil, haftalarla, günlerle, hatta saatlerle ölçülmektedir. Çocuğun "oluşum yılları" hayvanlarda çok daha kısa sürelere denk gelmektedir.

İnsanlara ihtiyaçlarından daha az dürtü vermek için çeşitli beşerî stnırlamalar vardır. Oysa onlara kabul'edebileceklerinden daha çok dürtü vermek konusunda bh sınır düşünülemez.

Çocuklara fazla dürtü vermenin sonuçları konusundaki bulgular araştırmadan araştırmaya değişmektedir. Uzun dönemli bir araştırmada, Gesell ve yardımcıları (1929), iki Özdeş ikizden birine, ta bebekliğinden başlayarak özel birtalcım olanaklar sağlamışlar. Bu ikizlerin yetişkinlik çağlamadaki niteliklerindn söz ederken Gesell (1941) şun-

îarı söylüyor: "Bu ikizlerden biri, motor hareketlerinin uyumunu, zevkini, yapıcılığını, dikkat süresini ve daha birçok davranış yeteneğini geliştirmesi için yüzlerce saat özel ve tercihli bir eğitimden geçirildi. Bütün bu çabaların, onun temel zihni yapısına yada kişiliğinin temeline küçük bir katkıda bulunduğuna dair bile bir kanıta, b·r belirtiye rastlanmadı -., Bu kız çocuğunun 50 yardalık koşudaki gözüpekliği, olsa olsa, 46 haftalıkken, yani oldukça kritik bir çağda ona verilen merdiven tırmanma derslerinden ileri geliyor, diye düşündük. Fakat bu konuda bile kesin bir kanı öne sürmüyoruz, (s.. 118) Bu araştırma vc benzerleri, uzun bir yoksunluğun etkilerini gereği gibi ölçmüş değillerdir, Bunlar, çoçuğun, aşın teşvik ve dürtii sonucu birtakım yararlar, birtakım üstünlükler elde ettiklerini görmezlikten gelmişler ya da üstünde yeteri kadar durmamışlar. Aşırı teşvik ve dürtü çocuğun olgunluk düzeyine göre aşın olmalıdır. 2. Bölümde söz konusu ettiğimiz diğer araştırmalar, belli bir olgunluk, düzeyinde olan çocukların, belli bir alanda gördükleri özel teşvik ve dürtülerin sonucu, başka bir alanda dikkate değer bir[1] gelişim gösterdikleri sonucuna varıyordu. Normal ve yeterli bir çevrede, özel itinanın miktarı değil, zamanında yapılıp yap 11 m am a s ı ö n e m 1 id i r.

Ourth ve Brown*un (1961) yaptıkları bir araştırma, yeıii doğmuş çocuklarda dürtii ve teşvikin zamanında yapılması konusuyla ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük sonuçları bakımından değişik bir yaklaşım getirmiştir. Bu araştırıcılar, doğumun, çocuğun çevre koşullarında ani ve köklü bir değişiklik, olduğu gerçeğinden hareket ediyorlar, Fakat bazılarının yaptığı gibi, yeni doğmuş çocuğun çevresinde gereğinden fazla teşvik ve dürtü bulduğunu varsaymak yerine, tam tersini, yeni doğmuş çocuğun eski durumuna kıyasla yeterli dürtüden yoksun bulunduğunu kabul ediyorlar. Doğumdan önce sinir sisteminin gelişimi, gebeliğin ileri aşamalarında bebeğin ana karnındaki hareketleri ve doğumda çocuğun çevresindeki çok sayrda uyarana karşı gösterdiği tepkiler konusunda bildiklerimiz gözönüne alınırsa, rahimde sımsıkı zaptedilen çocuğun aslında gayet teşvik edici bir ortamda bulunduğu anlaşılacaktır. Cenin, ananın hai eke t ler i ne bağlı olarak, durmadan durum değiştirmekte, değişik basınçlar altında kalmaktadır ve bunlar önemli dürtüler olmaktadır. Gebeliğin sonlarına doğru cenin, dışardaki seslere tepkide bulunmakta ve hatta ana kalbinin atış seslerini bile duymaktadır. Ana karnından kovulunca, gözleri kapalı ebenin kucağında yatarken bütün bu dürtülerden yoksundur, Bunları düşünen Ourth ve Brovvıı, doğumdan önce varolan dürtüleri doğumdan sonra da devam ettirmeğe çalışarak bir deneye girişmişler. Her çocuğa, mama saatlerinde özel bir analık programı uygulanıyor. Ana ço

cuğu sıkı sıkıya kundaklayıp kucağına alıyor ve sallamağa başlıyor. Kontrol gurubunda yer alan bebekler ise normal bir hastahane bakirlimin gerektirdiği bakımın ötesinde bir ilgi görmüyor. Birinci guruptaki çocuklar, kontrol gut ubundakkler den daha az ağlıyorlar. Özellikle iki mama saati arasında ve karınlarının iyice acıktığı zamanlar dışında. Bu araştırmayı yapanlar, çocuğun doğum öncesi ve sonrası koşulları arasında ne gibi bir ilişki bulunması gerektiğini saptamak için daha birçok araştırmaların yaprlmasr gerektiğini kabul ediyorlar. Doğumdan sonra, doğum öncesi koşullarını sağlamakla çocuğun neler kazandığı konusunda bir karar vermek için de çocuğa daha ileri çağlarda gözlem konusu yapacak uzun dönemli araştırmalara ihtiyaç olduğu da bir gerçektir.

YOKSUN BIRAKILMA KARŞISINDA KİŞİSEL TEPKİ FARKLARI

Yoksun bırakılma ve bunun tam tersi olan teşvik ve dürtü genellikle köklü sonuçlar doğurmaktadır. Bununla birlikte bunların her çocukta aynr etkiyi yarattığı da söylenemez. Çocuklar, yararlanabilecekleri minimum dürtü bakımmdan da, katlanabilecekleri maksimum yoksunluk bakımından da büyük farklar gösterirler. Bebekler üstünde yaprlan bazı araştırmaların bulguları ile 6. Bölümde gözden geçirdiğimiz ve hayvanlar üstünde yapılmış araştırma bulguları arasında uygunluk görülmektedir: çeşitli ırklardan gelen, kalıtımsal yükleri farklı köpeklerin yalnız bırakılma karşısındaki tepkileri farklı oluyordu. Bunların bir sahibe alışmaları arasındaki farklar ise o derecede büyük olmamaktaydı (Fuller, 1966).

İki çift bebek üstünde yaptığı bir araştırmada Escalona (1963), benzer ana dikkat ve itinasırun, çocuklarda farklı sonuçlar verdiğini bulmuştun Çocuğun kendi kararıyla başlattığı eylemlerin ilerİliği, dürtüye yada dürtünün bulunmayışına karşı gösterdiği tepkiye bağlı olarak değişmektedir. Schaffer'in bir araştrrmasr (1966) bu sonucu doğrulamaktadır. Schaffer, iki gurup çocuk almtş; bunlardan birincisi yedi ilâ otuz bir hafta hastahanede kaldıktan sonra tamamen iyileşip taburcu edilen çocukları, diğeri ise ev-bebeklerini kapsamaktadır. Hastahanede kalmrş olan bebekler, oldukça değişmez, bir örnek koşullar altında kalmışlar ve ev-bebeklerine kıyasla çok daha az toplumsal dürtü olanaklarından yararianmrşlar. Bir bebek testi ile yaprlan ölçmeye göre, hastahanede kalmış olmak bazı bebekler üstünde önemli bh gerileme etkisi bırakmış, bazılarında ise bu etki ya hiç görülmemiş yada gayet silik kalmrş. Etkinin büyüklüğü ile hastahanede yatma süresi arasmda bir bağlantı olmadığr anlaşılmıştır. Fakat birin

ci unsur üe bebeklerin eylem düzeyleri, hareketlilikleri arasmda bir bağıntılı olduğu belirtilmektedir. Bebeklere, gerek hastahaneden çıkarken, gerek evlerinde bir süre kaldıktan sonra verilen testlerden anlaşıldığına göre, en hareketli çocukların lıastahanenin geriletici ortamından en az etkilenenler oldukları bir gerçek, Çok hareketli bir bebeğin, hareketsiz bir bebeğe kıyasla, yüksek bir dürtü-tepki düzeyini korumakta daha ileri olduğu da bir gerçek. Hareketlilik sinir sistemini devamlı bir canlılık içinde tutuyor. Ayrıca çocuk, çevresine katkılarda bulunup onu zengüıleştirebiliyor, Yönünü değiştirerek, aldığı görme uyarımlarını da değiştirmekte ve böylece Schaffer'in *kavramsal monotonluk* adım verdiği durumdan sıyrılarak görüş ve eylem ufkunu genişletmektedir, Hareketsiz bir çocuk ise kavramsal monotonluğun etkisinden kurtulamıyor, Bu araştırma da böylece, daha önce sözünü ettiğimiz bir olguyu, çocuk çevresindeki önemli özelliklerden birinin bizzat onun katkıları olduğu gerçeğini doğrulamaktadır,

AŞIRI YOKSUNLUĞUN SONRADAN ORTAYA ÇIKAN ETKİLERİ

Slceels ve arkadaşlarının araştırmalarında belirttikleri cinsten aşırı yoksunluğun etkileri zamanla daha iyi anlaşılır.

Yoksunluğun uzun dönemli etkileriyle ilgili bulgular bizi bakımevleri konusunda açık seçik bir sonuca götürmeğe yetmiyor,, Çünkü, çocuğun geçmişi gibi, evlâtlık verilip verilmeyeceğine karar verdiren etmenler gibi değişik unsurlar da işin içine girmektedir. Uzun süre ihmal edilmiş, bir bakımevine atılmış çocuğun durumunda neyin sebep neyin sonuç olduğunu açık. bir biçimde ayırmak bize bu yüzden mümkün görünmüyor, Sebep ve sonuç unsurları ne olursa olsun çocuğun durumu içler acısıdır.

Goldfarb'a (1945) göre, yoksun bırakan bir bakımevine konulmuş bir çocuk, dar bir yaşantı çerçevesi içinde dönenip duracaktır. Kendini özdeş kılabileceği biri yoktur; güvenebileceği biri yoktur; arkasından gidebileceği bir model yoktur; kendi kişisel olanaklarını harekete geçirmesini zorlayan bir güç bulunmamaktadır. Huzursuz olması, kendini bir işe verememesi, yoğunlaşanı aması olağandır. Duygusal bir bağlantısı olmadığı için, bir başka insana gerçek bir sevgiyle bağlanması da söz konusu olamaz. Dostluk duyguları besleme yeteneği dumura uğramış, belli toplumsal alışverişlere katılma yeteneği kö- ıel mistir,

Karşımızdaki çocuk başkaları tarafından terkedilmiştir, O da

başkalarına yüz vermemektedir,. Eşyaya karşı bile kayıtsızdır» Hayat hakkını öne sürebileceği dayanakları bir bir bırakmıştır» Goldfarb'a göre yoksun bırakılmış çocuğun özelliklerinden biri de, sağlam kavramlarla ve terimlerle düşünemez oluşudur,. Normal çocuğun aksine ayrıntılara saplarup kalmakta, somuttan bir türlü kur t ulam anlaktadır» Büyük düşünceleri yoktur, mümkün olanın, akla yakının ve hayal edilebilirin bulunduğu soyutlar dünyasına bir türlü yükselernez, somut olanda, bölük pörçük olanda, takılır* İhmale uğramış ve yoksun bırakılmış bir çocuk, Goldfarb'a göre, reddedilmiş çocuğa da benzemez; çünkü birincinin eli boştur; misilleme yapması için gerekli silâhlardan yoksundur, kurmak için elinde boşluktan başka, hrçlikten başka bir malzeme bulunmaz.

Yoksun btrakılmanın uzun dönemli etkileri konusunda Skeels'in bir araştrrması daha var (1966)» Yetimhanenin belli çevresinden gene yetimhane içinde daha elverişli ve daha uyarıcı bir çevreye konulmuş olan on üç çocuk, yirmi bir yıl sonra yeniden incelenmiş; bu arada bunların 011 biri evlât edinilmiş. Bunlarla, yetimhanenin uyarrcr olmayan ortamında yaşamış "karşıt gurup" arasında kıyaslama yapılmış'» Araştırmanın başında bu "karşıt gurup"ta bulunanların zekaca daha ileri olduklarını belirtelim.

Yetişkinlik yaşlarına eriştiklerinde, gerek yetimhanede kalmış olanlar gerekse evlâtlık olarak ayrılmış bulunanlar oldukça olumlu bir gelişim çizgisi aşmış bulunuyorlardı. Hepsi kendi yağında kavru- labilen ya da ev kadını olarak işleri çevirebilen kişiler olmuşlardı. Hiçbiri hapise düşmemiştir» Bunların yarısı liseyi bitirmiştir, dördü ise bir iki yıl üniversiteye devam etmiştir. Oysa yetimhanede kalan "karşıt gurubun" durumu daha üzüntü vericidir. Bunlardan biri, erginlik çağında, uzun süre bir devlet akıl hastahaneshıde yattıktan sonra öldü; dördü hâlâ akıl hastahanesinde, biri deli, diğer üçü geri zekâlı, Gurubun yarısı üçüncü sınıfın üstünde öğrenim göremedi. Bir kişi istisna edilirse, geriye kalanların tümü de kol işçiliği yapmaktadır.

Bu ilci gurup arasındaki farklar, ilk çocukluklarının yedi ayını yada iki yılını düşük standartlı bir bakımevinde geçirdikten sonra daha o- lumlu, daha uyarıcı bir çevreye yerleştirilen ve ana yerine koyabileceği bir insana kavuşan yetimlerin hayatında köklü bir değişiklik olduğunu açıkça gösteriyor.

Bu araştırmadan çıkan sonuca göre, fakirliğin ve toplumsal, kültürel yoksunluğun ve aıasızhğm ortasına doğan çocuklar ın daha zengin bir çevreye konulmalarını öngören bir programın ölçüsüz denebile

cek faydalar sağlaması mümkündür, Bu işin insani yanı. İşin bir de toplumsal ve ekonomik yanı var, Skeels, aslında bir hapishane demek olan yetimhanede kalan çocukların devlete verdikleri malî zarar, araştırmada deney gurubu olarak yer alan çocukların mali yükünden beş kat dalıa fazladır, sonucuna varıyor.. Karşıt gurupta yer alan çocuklardan 011 ikide dördü devlet kesesine yük olmakta devam ediyorlar,

ÇOK ANNELİ LİK VE YAR**I-KURUMSAL BAKIM**

Yetimhaneler üstünde yapılmış araştırmaların yamsıra, ana yoksunluğunun ve çok anneli ligin etkileri konusunda birtakım bilgi kaynaklan daha vardır. Bunlar arasında, üniversite ev ekonomisi bölümlerinin şurada burada görülen ev-yönetimi bakım merkezleri ile İsrail'deki *kibbutz'*ları anmak mümkün.

Bebekliklerinde bir üniversite ev-yönetim merkezine konulmuş çocukların sonrak.i gelişimleri konusunda Gardner ve arkadaşları (1961) bir araştırma yapmışlar. Sonradan evlât edinilen bu çocuklar, sekiz ilâ oıı yedi yaşlan arasındaki sınıf arkadaşları ile karşılaştırılmışlar. Bu sonucularm hayatları kesintisiz olarak babaevinde geçmiş bulunuyor. Ev-yönetim merkezindeki çocuklar, evlât edinme işlerini düzenleyen bir kuruluştan alınmış. Bu çocukların bebekliklermdeki durumu, ev bebekleriyle karşılaştırma olanağı bulunmadığından, kıyaslama, sonraki yaşlarda ve !Q. yaş, anababa yaşı ve sosyo-ekonomik duıum üzerinde yapılmıştır.

Ev-yönetim merkezindeki bebekler buraya ortalama beş aylıkken konmuşlar, burada ortalama beş aydan biraz fazla bir süre kaldıktan sonra ortalama bir yaşında evlâtlık verilmişler. Demek ki, bazı araştırıcıların bebek hayatının en kritik dönemi olarak gördükleri aşamayı (ilk yaşın üçüncü çeyreği ki sevgi bağlan bu yaşta teşekkül etmekte, yabancılarda korkma bu yaşta belirmektedir) geride bırakmış bulunuyorlar.. Ev-yönetim merkezindeki çocuklardan bir kısmı kötü koşullar altında kalmış. Ana kucağmdan ayrılmışlar, önce bir kuruma, oradan bir merkeze oradan da evlâtlık olarak bir eve gönderilmişler, Ev-yö- neyim merkezinde bulundukları sırada çok anneli olmakla birlikte sürekli bir annelik yüzü görmemişler, çiiakü bir takrm öğrenci annelik stajlarını bitirdikten sonra başlarına bir başka takım geliyormuş. Başka bir deyimle, bu çocukların hikâyesi, kuramsal olarak en iyi bakım olan ana kucağında büyüyen çocukların hikayesinden büsbütün farklı olmuş.

Daha sonraki yıllarda, kontrol gurubu ile karşılaştırıldığında, kişilik testi, olağandışı bir yetiştirme hayatı görmemiş olan çocukların lehine bir fark göstermişse de bu fark istatistik açtdatı fazla önemli de ohnamış; her iki gurubun okul başarısı, kişisel ve toplumsal uyumları, endişe dereceleri (bu özel bir' endişe cetveline göre, çocukların verdikleri cevaplar esas alınarak ölçülmektedir) ve hayal kırıklığı karşısında tepkileri arasında büyük bir fark görülmemiş»

Bu gibi bulgular irdelemeğe değer. Ev-yönetim merkezi için seçilen bebekler ne dereceye kadar temsilcilik niteliğine sahiptir ? Kullanılan kryaslaııa ölçütü, aradaki farkları, ne dereceye kadar silmiş, belirsiz hale getirmiştir? Bütün bunlara rağmen, eldeki bulgular, bebeklerin hayatrn cilvelerine uyumda gösterdikleri büyük esnekliği bilenlere ve bir ev-yönetını merkezinde hangi tip öğrencilerin "analık" görevini üstlendiğini öğrenmiş olanlara gerçeğin bir yüzünü de olsa gösterecek nitel üçtedir,

İsrail'deki *kibbıttz*, ilgi çekici bir araştırma alanıdır. Çocuklarla gerçekten ilgilenenler ve bu konuda bir sürü kuruma bel bağlanmış olanların gerçeği görmeleri için geniş bir gözlem alanı olarak değerlendirilebilirler.

Kibbutz, insanlarm gönüllü olarak katıldıkları, ekonomik ve sosyal hayatın kollektif olduğu ve çocuk bakımının toplumsallaştığı bir yerleşme biçimidir» Rabin'e (1965) göre, siyasal ideoloji bakımından aralarrnda farklar bulunsa da *kibbutz'lax,* aşağı yukarı aynı yaşantr biçimine sahiptir» Çocuklar, başlangıçta, kendi özel yerlerinde, ayrı bir bebek evinde yaşarlar, sonraları, aileleri dışında or taklaşa kullanılan evlere geçerler » Başlangıçta, anne, çocuğunu emzirmeğe gelir, daha sonraları, çocukla anababası arasındaki ilişki ancak belli zamanlarda yeralrr: anababamn serbest olduğu saatlerde, iş saatleri dışında.

Kibbıttz, çocuklara, kuramsal olarak elverişsiz sayılan koşullar altında bir bakım sağlamaktadır» Kısmî bir ana-yoksunluğu vardır, öz ana her zaman çocuğunun yanında değildir, çok annelilik vardır, günlük saatlerin büyük kısmında ana yerini alan bir kişinin bakımı söz konusudur, bu kişiye *metaplete* adı verÜmektedir» *Kibbıttz'*da çocuk bakımının ayrıntıları da, dünyanın, çocuk bakımı ile ilgili kuramları değiştikçe az çolc değişikliğe uğramıştır, denilebilir.

Bulgular arasmda fark olmakla birlikte (ki bu krsmen, *kibbutz**un özelliğine ve araştırıcıların önyargılarına bağlı olarak değişmektedir) genellikle, çocukların bebeklikteki ölçülere göre, zihnen ve toplumsal

olarak belli bir gerileme içüıde oldukları söylenebilir; sonradan bu gerileme değişmektedir; ileri yetişkinlik çağında kişi oldukça dengeli bir insan olarak gelişimini tamamlamakta ve diğer insanlara kıyasla, daha az rekabetçi, daha çok toplumsal çıkarı gözetmekten yana, uzun dönemli büyük ve ihtiraslı hedefleri olmayan ve cinsel konularda daha az sakin ve daha çatışmah insanlar haline geliyorlar.

A7£/w?rlardaki çocuklar üstüne yazılan raporlarda ilgi çekici noktalar göze çarpıyor. Freud'un klasik Oedipus üçgeni kibbutz'da belir- sızleşiyor. Aynı odalarda yatıp kalkan, banyoları kullanan (ondört yaşma kadar) çocuklar, bazılarının vaktiyle korktuğu gibi, içinden çıkılmaz bir yığın sorun çıkarmıyor ortaya.. Cinsel yakınlaşma konusundaki sert tabular, kızların özelliğe önem verişleri ve alçakgönüllülük derecesinin her iki cinste de ileri oluşu gibi etmenlerle birleşince, diğer koşullar altında görüldüğünden daha az kışkırtıcı bir ortam sağlanmış oluyor,,[7]

ÇALIŞAN ANALARIN **ÇOCUKLARI**

Bazı araştırmalarda, anaları çalışan çocukların, anaları ev kadını olan çocuklarla tıpatıp aynı gelişimi gösterdikleri öne sürülmüştür. Ananın bir işte çalışması, tekbaşına, olumsuz etkiler ortaya çıkaracak bir etmen değildir. Çalışan anaların çocukları birtakım güçlüklere uğ- ruyorlarsa, bunlar, anaları eve bağlanıp kalmış çocukların üstünde de olumsuz etkiler yapabilecek etmenlerden ileri gelir., Bunlar arasında, yoksulluğu, evlilik uyumsuzluğunu ve anababamn boşanmalarım sayabiliriz,"

ÇOCUKLAR VE BOŞANMA

Boşanma, karmaşık bir aile durumunun sonucu olduğu için, bunun çocuklar üstündeki etkilerini ortaya koymak o kadar kolay değildir, Boşanma birdenbire ortaya çıkmamıştır ama ani bir kırılma, bir şok etkisi yapabilir. Psikolojik bakımından çoktan boşanmış çiftlerin, birtakım yasal formaliteleri tamamlayarak evliliğe son vermeleri olan bu olay. büyük bir rahatlama olarak da görülebilir.

Kibbıztlaıâa yetiştirilmiş çocuklar üstüne araştırmalar: Rabin (1965); Golan (1961); Fried (1960); Armon (1961); ve Kaffman (1961).

Bu konudaki araştırma ve İncelemeler için bkz. Nye (1959), Stolz (1960); Peterson (1961); Thomas ve ark. (1961); Burchinal ve Rossman (1961); Peny (196Î); Radke-Yar- row (1963): ve Siegel ve ark. (1963).

Burchinal'm (1961) yaptığı bir araştırmaya binlerce anababa katılmıştır. Amaç, boşanmanın çocuklar üstündeki etkilerini incelemekti. Araştıı manın bulgularına göre, boşanmayla yıkılmış ailelerden gelen çocukların ayrı bir sınıf teşkil etmediklerini, bunları diğer çocuklardan aynan ortak özellikler bulunmadığını göstermiştir. Genellikle çocuklar arasında ne kadar fark varsa, bunlar arasında da o kadar fark vardır. Bununla birlikte, eski yuvalarını mutlu bir yer olarak gören çocukların, eski yuvalarrnr anlaşmazlıklarla cehenneme dönmüş bir hayat köşesi olarak gören çocuklardan farklı oldukları ve boşan-madan daha çok etkilendikleri de anlaşılmıştır (Laıidis, 1960).

Boşanmanın arkasından anababamn yeniden evlenmesi normal ve yaygın olduğundan, çocuklar, bir de üvey anababaya alışma gibi bir sorunla karşr karşıya kalırlar. Diğer koşullara karşı tepkilerinde olduğu gibi, çocukların üvey anababaya alışma tepkilerinde de farklar, kişisel özellikler görülür . Bu nokta, iki binden fazla ve yedinci ilâ onikinci sınıflarda okuyan üvey çocukla, binlerce öz anababa çocuğu arasında karşılaştırmalı olarak yapılan bir araştırmada or taya çıkmıştır (Bovverman ve Irish, 1962). Üvey çocuklar, ruhî baskıdan, ikizli duygulardan (amvilance) ve eve bir türlü tanı anlamıyla ısınıp bağlaıama- maktan daha çok şikayetçi olmuşlar. Gurup olarak kızlar, üvey anababaya karşı daha sert bir tepki gösteriyorlar.

KARIŞIK DUYGULAR

Anababa çocuk ilişkileri içinde bütün insan duygularım, öfkeyi, koıkuyu, üzüntüyü, sevgiyi ve neşeyi görmek mümkündür, Herşey yolunda ise sevgi üstün gelecektir. Fakat çok defa anababamn çocuk hakkındaki duygulan ve çocukların anababa hakkındaki duyguları karışıktır. Çocuklarda ve anababada, öfke ile sevgi, korku ile sevgi gibi çatışan duygular birarada ise aralarında bir anlaşmazlık başgös- terecektir. Öfke ile sevgi yada korku ile sevgi bir arada bulunuyorsa bu duruma "ikizlilik" yada "ikizli duygular" admın verildiği de olur.

Çocuğun Hayalleri İle Açıklanan İkizli Duygular

Çocuğun anababaya kaışr geliştirdiği ikili duygular, çok defa hayal oyunlarında açığa vurulur. Örneğin, bebek oyunu oynayan bir kız çocuğunun, anne rolünde, bebeklerinden birini kıyasıya dövdüğü, birini kenara atıp ötekini sevip okşadığı yada birini "besleyip" Ötekini aç bıraktığı çok görülmüştür. Burada anne, ceza veren, adil olmayan biri olarak temsil edilmektedir. Gerçek anne İse bunu çocukça bir davranış olarak görecek, üzerinde fazla durmayacaktır. Bazan

da (bu kitabın yazarının bazı annelerle dertleşirken gördüğü gibi) anne gizli bir yara alır yada çocuğunun yanlış bir iş yaptığını kendisine söyler. Örneğin bıı anne bize şöyle sormuştur: "Kızım bebeklerine niçin huçm davranıyor? Onları durmadan niçin dövüyor? Ben kızımı hiçbir zaman böyle dövmedim ki!"

Böyle bir hayal oyununu değerlendirirken gözönünde bulundurulması gereken üç nokta vardır, Birincisi, çocuk oyunu, çocuk hayatında çok önemli bir olayı yansıtıyor olabilir. Bu oyunun sadece dış görünüşüne bakmamak gerekir,, İkincisi, çocuk oyunu, büyüklerin gözünde, çok defa fazla mübalağalıdır., Bebeğini döverken kendisine yapılanın çok daha ağırını yapıyor olabilir. Fakat bebeğini döverken, kendisine layık görülen, hafif de olsa, bir cezayı kaba bir biçimde ortaya çıkardığını söyleyebiliriz. Üçüncüsü, içinden gelen saldırganlık dürtülerine uyan bir çocuğun, bunlara uymayan ve bunları açığa vur-mayan bir çocuktan daha sert olduğu her zaman öne sürülemez. Elimizde başka bilgiler bulunmadan, yalnız çocuklarının bebeklerine karşı giriştikleri işlemlere dayanarak, bebeklerini döven bir çocuğun annesinin, bebeklerini dövmeyen bir çocuğun annesinden daha sert bir insan olduğunu söyleyemeyiz.

Bu alanda klasik bir değer taşıyan ve Griffiths (19.35) tarafından yapılmış olan bir araştırmada, çocukların anababalarına ve ailenin diğer üyelerine Icarşı, karışık ve ikizli duygularını oyunlarla nasıl açıkladıklarına dair pelcçok örnek verilmektedir, Londra ve Bıisbaıie'de oturan beş yaşındaki çocuklar üstünde yaptığı bu araştırmada Griffiths, hikâyeler, resimler "hayalgücil testi", rüyaların anlatılması ve mürekkep lekesi testleri yardımıyla bilgilerini toplamıştır. Bu araştırıcıya göre, "çocukların hayalleri ve özel düşünceleri", "açığa vurdukları düşüncelerinden" farklıdır ve duygusal hayatlarına nüfus etmek isteyenler için önemli ipuçları verecek niteliktedir.

Çocukların anababalarıyla ilgili hayal oyunları hem olumlu, hem de olumsuz duygularını ortaya çıkarır, "Kaba ve zalim anababa hayali yalnız yoksun ve kalabalık evlerde değil, zengin evlerde yaşayan çocuklarda da görülmektedir," Griffiths'e göre ikizli düşünce, evde çocuğun en sevmediği insana (örneğin rakip saydığı kız kardeşine) karşı değil, genellikle en çok sevilen ve ikizli duygu için en çok şaşırtıcı olabilecek kişiye karşı beslenmektedir,

Bir örnek olmak üzere Griffiths, babasına (atları ustalıkla kullanan bir arabacı) karşı hem hayranlık duyan, hem de ondan çok korkan Londra'n bir çocuğu göstermektedir. Çocuk ihtiyar bir adamdan

söz ediyor: "İhtiyar bir adam, beni yakalamak isteyen bir ihtiyar a- dam... seni de yakalarsa evine götürür, seni de pişirir yer., Bana da bunu yaparsa tencereye bir tekme atar kaçarım,.» Babam da beni döverken zaten böyle yapacağım... Fakat babam hiç de o ihtiyara benzemez." Başka bir oğlan ise evdeki iki bebeği pek seviyormuş» Fakat, "bebek merdivenlerden yuvarlandı»». askerlerin öldürdüğü bebek..." gibi birçok hayallerini dile getiriyormuş. Yazar bir üçüncü oğlandan daha söz ediyor: zengin bir evde büyümüş bu "kibar" çocuk, büyük bir mutluluk içinde "annecilik-babacılık" oynuyormuş. Fakat şu hikâyeyi anlatırken içindeki bir düşmanlığı da açığa vurmadan edememiş: "Adam pencereden düşüp öldü. Derken bir polis çıka- geldi," elinde içi yengeç dolu bir kova vardı, bunları adamın kafasından aşağı boşalttı, onlar da adamı son lokmasına kadar yiyip bitirdiler,"

KARIŞIK DUYGULARIN VERDİĞİ RAHATSIZLIKLAR

Gerek anababa, gerekse çocuklar, birbirleriyle olan ilişkilerine yön veren duygulardan hoş olmayanları anlamazlıktan gelmeğe çalışırlar, Rahatsızlık veren duygularla başa çıkmanın bir yolu, bunlar yokmuş gibi davranmak yada hiç değilse bunları küçümsemektir» Bir anababaya, "Çocuğunuz sizi seviyor mu"? diye soracak olsak, "Evet, sanırsam öyle, hiç değilse Öyle umarım," cevabını alırız» Fakat, "Çocuğunuz sizden nefret ediyor, sizden korkuyor mu?" diyecek olsak, karşımızdaki, soruyu atlatmağa çalışacak yada çocuğunun zaman zaman öfkelendiğini hatta korku duyduğunu fakat bunların gelip geçici duygular olduğunu söyleyecektir. Şüphesiz hepimiz, ana-baba-çocuk ilişkilerinde hoşa giden duygular bulunacağı gibi hoş olmayan duyguların da bulunabileceğini, bunların içiçe bulunmasının kaçınılmaz olduğunu kabul etmek ve bu durumun müthiş bir hata değil, hayatın basit gerçeklerinden biri olduğunu teslim etmek gibi bir tutum içinde girecek olursak çok daha iyi olur.

ÇOCUK ANABABAYI NASIL GÖRÜR?

Anababa-çocuk ilişkilerinin anlamını derinlemesine kavrayabil-' rnek için, yalnız anababamn ne yaptığını yada ne yapmak istediğini değil, fakat aynı zamanda çocuğun durumu nasıl değerlendirdiğini de bilmek zorundayız. Şüphesiz, çocuğun görüşü, anababamn kafasında yeralan değerlendirmeden çok farklı olabilir. Ausubel ve yardımcıları (1954) bu konuyu şu varsayımla dile getirmişlerdir: " „ „ »anababa davranışı gerçek dünyada nesnel bir olaysa da, çocuğun ego gelişimini

öznel olarak, algılanma biçimine (çocuk tarafından) ve algılanma derecesine bağlı olarak etkiler. Demek ki, algılanan anababa davranışı, kişilik gelişimini, doğrudan doğruya \e somut biçimiyle değil, çocuğa bağlı olarak, yaklaşık olarak, çocuğun algısı ile ilişkili olarak etkileyecektir.[9]

Çocukların anababa özellikleriyle ilgili görüşleri kabaca iki guruba ayrılabilir: ananın yada babanın nasıl insanlar olduklarını belirleyen genel bıı görüş ve daha özel, dalıa ayrıntılı bir görüş.

Çeşitli araştırmalar, çocukların babayı, genellikle, dalıa güçlü, daha egemen, ceza vermeğe daha yatlan ve anneden daha çok korkulması gereken bıı i olarak gördüklerini ortaya koymuştur» Bu görüşler önemli ölçüde, cinsiyet konusundaki görüşleri andırmaktadır: erkek sert bir yaratık, dişi ise yumuşak bir nesne. Eğer çocuğun böyle görüşleri, önyargıları varsa, bunlar, günlük hayatın alışverişi içinde anababamn eylem ve niyetlerini yorumlamasında geniş ölçüde etkili olacaklar demektir. Belli bir olayda, aynı tepki babadan gelirse öfke, anadan gelirse affetme ve hoşgörü anlamı taşıyabilir. Eğer çocuk babayı haşin, anayı yumuşak başlı görüyorsa (tabi bunun aksi de geçerli olabilir), babanın öfkesini kabartan, ananın da gönlünü hoş eden deneylere girişecektir. Bu husus, güçlü bıı inancı olan kişinin o inancını haklı çıkaracak kanıtları aramasını andıran özel bir eğilim olarak değerlendirilebilir.,[10]

Günlük hayatta, çocukların anababayı algılayışları, anababamn belli eylem ve tutumlarım tek tek görmelerine dayanır,, Bu eylem ve

17— Çocukla anababamn birbirlerini nasıı gördüklerini konu edinen diğer araştırmalar arasında şunları sayabiliriz: Davidson ve ark, (1958); Hcnry (1957); Jackson (1956); Kağan (1956, 1960, 1961); Emmerich (1961); ve Matsumoto ve ark . >1961)

18— Anababa davranışına birtakım önyargılarla karşılık verme konusunda şu hikûye ilgi çekicidir. Şimdi yetişkin olan bir oğlan küçüklüğünde, babasını haşin ve sevgi nedir bilmez bir İnsan, anasını ise bir melek olarak görüyor. Birgün babasıyla ilgili üzüntülerini anarken, birden, nasıl olmuşsa, evde birgün içinde olup bitenleri gözüönünden geçirmeyi akıl etmiş Her gece yatmadan Önce babasını öpmeğe gittiğinde, sabahtan beri traş olmamış olan babasının yanağı çocuğun canını acıtırmış. Sonra gene nasıl olmuşsa çocuğun aklına gelmiş: annesi yatmadan önce onu lıİç öpmezmiş. Sonra da şunu hatırlamış: babasının yanağını öptükten sonra adam "Kızmadın ya bana?" diye sorar, sanki bir kötülük etmiş de Özür dileyen bir adam tavrı takımrmış, Çocuk geçmiş olayları bir bir hatırladıkça rahatlıyor, üzüntüleri kafasından kovabiliyormuş. Bir gün de, evin, çocuğun pek sevdiği ineği satılırken babası hiç yapmadığı birşeyi yapmış; çocuğa on kuruş vermiş, Bütün bu düşünceler ve anılar çocuğa yeni bir görüş açısı kazandırmış. Bütün hayatı boyunca tersini düşünmüş olmasına rağmen, asıl iyi yürekli olan, asıl melek annesi değil babasıy- mış,

tutumları bir bütün halinde görüp, aralarında kıyaslamalar yapıp, birini ötekine tercih gibi bir davrantş çocuklardan kolay kolay beklenemez, Örneğin çocuk, anababayı, olmak istediklerinden çok daha eleştirici insanlar olarak görebilir. Aıababada sık gcıülen bir yanlış değerlendirme de, çocuğun kardeşini kendinden daha çok seviliyor, daha çok hayranlık topluyor görmesi olayında ortaya çıkar.

Çocuğun belli bir durumda anababasrıı algılayışı kendi duygularının bir yansıması, bir uzantısı olabilir: örneğin yaptrğı birşeyden dolayı kendisini suçlayan bir çocuk, anababasmr başka bir olayda olduklarından daha suçlu görebilir»

Çocukların ana babalarına verdikleri biçim, onları nesnel olar ak değerlendirmekten oldukça uzak bulunabilir; Jeıııy'nin annesi, her- gün, evden uzaklara çalışmaya gidiyor» Janet'in annesi ise haftada yarım gün bir hastaneye gönüllü olarak çalışmaya gidiyor. Bağımlı ve mızmız bir çocuk olan, durmadan birşeyler isteyen Jeııny, annesinin her zaman evden uzak oluşuna içerlemekte, buna karşılık daha doyumlu olan, daha kendisine yeterli Janet annesinin her zaman, lıer istediğinde elinin altında olduğunu bilmektedir»

Eğer anababa, soruşturmaya İstekli ve cesaretli, çocuklar da içten ve yalansız karşılık vermeğe gönüllü iseler, birçok anababa çocuklarının (kendileri hakkında) çizdikleri portreler karşısında hayrete düşeceklerdir. BİR keresinde bü baba yetişkin oğluna sormuş: "Geçmişe döndüğünde, sana karşr yaptığım en büyük kötülük nedir diye düşünüyorsun?" Bu sırada babanın kafasında, çok haşin ya da çok sabırsız davrandığı günlerden bir hikâye dinleme endişesi vardır. Çocuğun cevabı ise şöyle: "Okula başladığını günlerde seninle oturur dertleşirdik, öğretmense bir türlü konuşmağa yanaşmadı benimle. Okula alışmam bu yüzden çok zor oldu, İşte bana yaptığın en büyük kötülük budur,"

ÎDEALLEŞ TÎRILMÎŞ ANABABA

Anababa sim algılarken çocuk, bir yandan onları olduklarından daha kötü, bir yandan da olduklarından daha asil, iyi ve düşünceli insanlar olarak görmektedir. Yanlış kavramlaştırma, her iki halde de, aralarındaki alışverişi güçleştiriyor. Eski bir araştırmamızda, annesine öğretmenin verdiği cezadan yakman bir çoculc görmüştük. Sebebi sorulduğunda çocuk, öğretmenin kötü sözler kullanmış olduğunu söylüyordu» Annesi, "Ne gibi kötü sözler ?" diye sorduğunda, "Sana bunları söyleyemem, bunlar bir kadının kulaklarına göre değil" cevabını almıştır. Oysa öğretmen de kadmmış. Onun kaba kulaklarına

uygun gelen kelimeler, böyle kelimeleri duymak için çok saf sayılan bir annenin önünde söyleııemezmiş..

Çocuk, anababayı, gözünde ne kadar idealleşUrirse, bir sıkıntısı olduğu zaman onlardan vardım istemesi de o kadar güçleşmektedir. Hele onları çok erdemli, çok yüksek nitelikli kişiler olarak görüyorsa, bir suçunu itiraf etmeyi, günahkârlık duygularına kapılıp, bir türlü beceremiyecektir.. O kadar iyi insanlardan bu kadar kötü bir çocuğun nasıl çıktığına kendisi de şaşmaktadır. Burada ilgi çekici bir paradoks ile karşı karşı yayız,. Anababa, bir doğruluk timsali olunca, çocuklarıyla aralarına bir engel koymuş oluyorlar. Dünyada küçük bir hırsızlık yapmamış, yada yapmayı aklından geçinmemiş bir çocuk düşünülemez, Fakat anababa asla hırsız olamazlar! Böyle birşey yapsalar yada yapmak isteseler çocuk bunun farkına varmak bile istemez. Böylece psikolojik olarak çocuk anababadaıı ayrılmaktadır. Böylece iki hırsızın dertleşmesi biçiminde bir yakınlaşmaya imkân kalmaz. Çok küçük yaşlardan başlayarak, bir cinsel oyun oynamamış yada yasak cinsel davranışlar konusunda hayalgücüıiii işletmemiş sağlam bir çocuk yoktur, Anababasmı sadece düşüncede değil, uygulamada da cinsel konularda saf sanan çocukla anababası arasmda bir duvar bulunduğu söylenebilir,

Görüntünün Canlı Tutulması

Çocuk o andaki ilgi ve isteklerine ve zaman geçtikçe ihtiyaçlarına bağlı olarak anababamn takındığı tavırlardan esinlenerek onları algılamaya kalkacak, buna göre sözlerini dinleyecek yada dinlemiye- cektir. Bu balamdan, büyiik bir çocuğun yada yetişkinin, annesinden yada babasından görmüş olduğu bir işlem konusunda, kendi algıları yönünden haklı ve tutarlı, olayın gerçek yönü açısından ise haksız ve tutarsız olması mümkündür. Birçok yetişkin, gözlerindeki aıiıie ve baba görüntüsünü korumak ve savunmak için ellerindn geleni yaparlar, Sert bir baba, her yönden hayranlık uyandıran bir mitoloji kahramanı olarak görülebileceği gibi olduğundan daha sert yada olduğundan daha az yumuşak görülebilir. Aynı şekilde anne de, parlak bir idealizm ışığı içinde görülebileceği gibi, olduğundan da kötü görülebilir, hiç de hoş olmayan terimlerle anlatılabilir.

Büyüdüğümüzde, aklımızda yer eden anababa görüntüleri, yalnız çocukluk anılarımızı süslemekle kalmaz, anababa yerine koyduğumuz diğer insanları görüşümüzü de etkiler. Bir öğrencinin gözünde harika bir insan olan öğretmenin, başka bir öğrencinin gözünde çe

kilmez bir insan olmasını, kısmen de olsa, çocukluktan kalan bu görüntülerin farklı oluşuyla açıklayabiliriz.

Çocukluktan getirilen algılar ve bu algdarı koruma isteği, çocuk psikolojisi konularmdan çıkardığımız anlamları da, bu konuların dayandığı bilimsel araştırmaları da etkilemektedir Örneğin, bilginler, anababa-çocuk ilişkileri konusunda farklı kuramları savunuyorlar yada birbiriyle çelişen araştırma bulguları öne sürüyorlarsa, bunun başlıca nedeni, kafalarında çatışan bazı güçlerin varoluşu ve bu ilişkilerin gerçekten zor kavranabilir oluşudur. Fakat, bunun bir nedeni de, bilginin kuram yaparken, sorunun niteliğini belirlerken, araştır-, masını planlarken ve sonuçlarım yorumlarken, kendi kişisel tercih ve Önyargılarının etkisinden kurtulamayışıdıı»

ÇOCUK-ANABABA İLİŞKİSİNDE KENDİNİ ÖNESÜRME

Bağımsızlıklarını kazanmağa çalışırken birçok küçük çocuğun, özel bir direniş gösterdikleri ve "olumsuz bir tutum takındıkları" belli bir gelişim aşamasından geçtikleri görülüyor.

Birçok çocuk, büyükleriyle ilişkilerinde daha onsekiz aylıkken bir direniş gösterir. Bu dört yaşında bir tepe noktasına ulaşır (Reynolds, 1928). Bu çağda, birçok çocuk, "kendi iradesini" kazanmak ve öne sürmek çabası içindedir.

Büyümenin Geniş Kapsamı İçinde Direniş

"Direniş" yada "olumsuzluk" döneminde olan bir çok çocuğun sırf inatçılık olsun diye inatçılık etmeğe çalıştıkları sanılabilir, Oysa direniş çocuk gelişimdeki çok daha geniş kapsamlı sorunlarla ilişkilidir. İki yaşma gelip de direnişi iyice ortaya çıkan çocukta önemli bir gelişme oluyor demektir, "Hayat-uzayı" yani içinde yaşadığı dünya, bebekliğin sınırlarını çoktan aşmıştır. Artık yürümekte olduğu için, eskiden giremediği birçok işe burnunu sokabilmektedir. Başkalarımn söylediklerini daha iyi anlamakta ve başkalarımn kendisinden ne beklediğini, neyi yapıp neyi yapmama sini istediğini eskisinden daha iyi yargılayabilmektedir. Konuşmağa başlamıştır, dil gelişimi hızlanmıştır. En çok kullandığı kelimelerden biri "Ben" (yada "Bana", "Benim") ise öteki de "Hayır" kelimesidir. Bu kelimeler onun kendi girişimlerine çok önem verdiğini ortaya koyar»

"Olumsuz" çocuk, birçok bakımlardan, eylem alam geniş bir bebektir daha. Kendini göstermenin birçok yolu açıktır ona» Büyük bir ülkede yaşayan, fakat birçok konuda eli kolu bağlı küçük bir kral gibi

dir, İçinde bulunduğu birçok sınırlamaya karşı direnmekle, itiraz etmekle kalmaz, bu sınırlan zorlamayı dener ve bu denemeyi yaparken kendi yeteneklerini de sınamış olur; Bu açıdan bakıldığında "direniş" aşaması, önce kendi büyüklerine karşı çıkmaktan başlayarak, çocuğun hayatta karşılaşacağı güçlüklerle savaşa girişmeğe hazırlandığı bir dönemdir.

Direnişin Anababa Üstündeki Bazı Etkileri

Çocuktaki direniş, bir bakıma, onu büyütenlerin öz-saygılarına bir tehdit teşkil eder. Kendilerini düşünceli, akıllı insanlar sayaıı anababamn, bu sanılan reddedilince, kendilerini bir çeşit sınavda bulacakları söylenebilir. Aynı şekilde, kendisini alçakgönüllü ve dayanıklı bir kişi olarak gören bir büyük, çocuğunun dikkafalıhğı karşısında öz-saygısını yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kalacaktır ki bu da bir anababa için azım sanacak bir tehlike değildir, Diğer yandan, sonuçlarına katlanması zor da olsa, çocuğun direnişi anababaya büyük bir doyum da verecektir. Daima haklı çıkma ve doğruyu herkesten önce ve kolay bulma tutkusuna kapılmamış kişilerse, çocuklarının kendisini göstermek isteyişinden oldukça büyük bir kıvanç duymaları mümkündür,

DÎRENÎŞ BİÇİMLERİ

Küçük çocukta direniş, bir ricayı bile bile yerme getirmemesi, duymazlıktan, anlamazlıktan gelmesi, yemekte, diğer ihtiyaçları gidermekte söz dinlemeyip inatçılık etmesi gibi biçimler alır. Çocuklar bazan da, altlarına kaçırana kadar çişlerini bekletmekte, morarırcaya kadar nefes tutmakta, ağızlarına aldıkları lokmayı yutmamakta direnç gösterirler.

Direnişin, sürekli didişme, tartışma, bir sorunun arkasından hemen ötekini sorma gibi biçimler aldığı da olur., Tartışmaya son derece meraklı iki buçuk yaşında bir çocuk bunun güzel bir örneğidir, Birgün babalan, bu çocukla diğer iki kardeşine, bir zamanlar dedelerinin bir tavuk çiftliği olduğunu anlatmrştrr. Tavukların bir kısmı beyaz, bir kısmı da siyahmış, çocuk hemen atılıp, "Hayır, beyaz ve siyah değildiler işte, diyor, maviydiler." Aklrsrra babasının yalanını hemen yüzüne vuruyor. Didişme ve çekişme eğilimi kısa zamanda yeni bir biçim alır. Bu davranışın altında yatan nedenler çok çeşitli olabilir. Bunların baş- lıcalan arasında, çocuğun başkalarrnı tartma ve kendini, kendi fikirlerini öne sürme yoluyla bir çeşit deneye girişme eğiliminin geldiği söylenebilir.

Değişik Direnme Alanları ve Dereceleri

Reynolds'un (1928) bir araştırmasında "olumsuzluk" (direniş) birkaç yoldan yaklaşıldığı, birkaç yöntem denendiği halde çccuğun bir ricayı anlamayı reddetmesi, olarak tanımlanmıştır. Bu aıaştırmada, çocuklar, öğretmenleri ve anababaları tarafından değerlendirilmiş, ayrıca deney koşulları altına konulup incelenmiştir. Deney koşulları (sayılan tekrar etmeyi reddetme, oynaması yasaklandığı halde bazı oyuncaklarla oynama gibi) on üç direniş yolunu kapsamaktaydı. Bu deneyde, "direniş" notları, sıfır (her denileni yerine getirme) ile on iki (söylenenlerden yalnız birini yerine getirme) arasında değişmekteydi. Ortalama not ise 4,38 olarak bulunmuştur»

Deney sırasında elde edilen olumsuzluk notları ile, gene aynı çocukların anaokulundaki öğretmenleri ve evde anneleri tarafından yapılan değerlendirmeleri arasında önemli ve anlamı bir benzerlik görülmemiştir'. Günlük gözlemler de bu sonucu doğrulamaktadır» Birine karşı gayet inatçı olan bîr çocuk, bir başkasına karşı gayet yumuşak başlı olabilir. Bir durumda alabildiğine inatçı bir çocuk, başka bir durumda, bir bakarsınız yumuşayıvermiş. Evde sözdinlemeyen bir çocuk, okulda yada misafirlikte ktızü gibi olabilir. Ayrıca, anababamn ve öğretmenin, çocuğun direnişi yada söz dinlemesi konulanndaki görüşleri arasında fark bulunabilir» Çok defa görülen, çocuğun kime karşı, ne zaman ve nerede kendini öne süreceğüi keşfetmiş oluşudur.

Çocukların bazı durumlarda direnip, bazılarında direnmemesi, bazı hatalı sonuçlara varmamıza da yol açabiliyor. Öğretmenleriyle yada akrabalarıyla ilişkiler inde tam bir melek, anne ve babasıyla ilişkilerinde tam bir şeytan olaıı bir çocuğun bu durumu, öğretmen ve akranlarının gözünde onun iyi bir insan olduğu izlenimi yaratacak ve bunlar bütün sorunun, çocuğa nasıl davranılacağmr bilmekten ibaret olduğunu söyleyerek, anababamn bu işte mutlaka bir yanlışlık yaptık- ' larını öne süreceklerdir. Oysa çocuk kendilerinin olsaydı yada çocuğa onlar baksalardı da anne ve baba zaman zaman ziyaretlerinde geliyor olsalardı, bu defa da anababa, hem çocuğa iyi görünecekler, hem de çocuklarını uslu bulacaklar dr.[11] İlgi çekici bir nokta da, çocuğun, bü-

Kendilerini öne sürmeye çabalayan çocukların, İleri yaşlarda da, hep kendi seçtikleri savaş alanında çarpışmak istedikleri görülüyor. Bunun sonuçlarından biri, çocuktaki "uyumun" farklı insanların gözünde değişik oluşu, adamına göre değişmesidir. Kraus (1956) tarafından, okul çocukları üstünde yapılan uzun dönemli bir araştırmada, evde uyumsuz sayılan pekçok çocuğun okulda uyumlu, okulda uyumsuz sayılan pekçok çocuğun da evde uyumlu olduklan anlaşılmıştır. Şüphesiz, hem evde hem de okulda uyumsuz sayılan çocuklar da vardır. Ancak, daha çok çocukların evi yada okulu kendilerini gösterebilecekleri bir alan olarak seçtikleri ve sorunlarını seçtikleri bu alanda eylem biçiminde açığa vurduklarını görmekteyiz.

y ilklerin rolle rinde ki değişmeyle birlikte onlara karşı tepkilerini değiştirmekte oluşlarını görmektir. Yine, birgün, zaman zaman eve gelip giden bir konuk olmaktan çıkıpta, annenin yokluğunda onun yerini almaya başlayan biri haline geldi mi. çocuk da ninesine karşı bir melek olmaktan çıkıveriyor.

Bazı Yardımcı Etmenler

Direnişi etkileyen nedenler arasında, çocuğun kendini önesürme çabası drştnda daha birçok etmenler' vardır.. Hiç de gereği yokken işine karışılırsa, bir emri yerine getireceği sırada kendisine birdenbire engel olunduğunu görürse, cam istesin istemesin kucağa alınıp sevil irse, ka- baca yada kibarca canı yakılacak olursa direniş göstermesi mümkündür. Birçok durumlarda, karşısına hep aynı kişi yada olaylar çıkıyorsa, bu kişi yada olaylar da direnmesine yol açabilir.

Bazı insanlar, çocuğun dikkatini toplama yeteneğinin sınırlı olduğunu unuttukları zaman, direnişin şiddetlendiğini görürüz., Bazı anababa, çocuklarıyla oynarken onların dikkatlerini yorarlar Örneğin, konuşmağa yeni başlamış çocuklarım önlerine alır, kelimeleri tekrarlatır, yada yeni kelimeler öğretmeğe çalışarak çocuğu baskı altında tu- tarlar, Bazan da çocuğun dikkatleri üstüne çekmek için direndiği görülür.

En iyi evlerde bile bir sürü "hayır"Iar, "yapmaklar vardır. Bu yasakların bir kısmı sözle, büyük bir kısmı ise yasaklayıcı ve korkutucu davranışlarla yada başka tekniklerle ifade edilir. Çocuk belli bir yasak bölgeyle karşılaşır ve ondan uzak durmak zorunda bırakılır. Eğer hesabı tutulacak olursa, çocuğa yöneltilen "hayır'lar ve "yapma'Mar, çocuğun karşılık olarak sarfedeceği "hayıfları ve "yapacağım işteşleri kat kat aşacaktır. Bir yetişkinin gözünde doğru hatta yüzde yüz doğru olan kurallar ve sınırlamalar çocuk için hiçbir anlam taşımamaktadır,, Gerek evde, gerekse okulda kendilerine konulan yasaklara bakılacak olursa, şaşılacak olan husus, niçin direniş gösterdikleri değil, niçin bu kadar az direndikleridir

İleri Yaşlarda Direnme

Çocuklar büyüdükçe yukarda anlatılan kaba direnme biçimini bırakmağa başlarlar; bunun istisnaları özellikle ergenliğe girerken ve ergenlikte görülür. Açık direnme zamanla azalmıştır'. Bunun birçok nedenleri vardır. Büyük çocuk kendisinden bekleneni daha kolay anlar, uyumu daha kolay olur, artık içinden gelsin yada gelmesin, başka-

larınm isteklerinin yerine gelmesinde kendisi için de rahatlık olduğunu kavramıştır. Çocuk, gerek kelimelerle kendisini daha iyi anlatmanın yollarını İcavradıkça, gerekse bağımsızlığını elde etmek için daha ince yollardan gitmesi gerektiğini anladıkça açık direniş biçimleri de azalacaktır» Anababamn daha yakından tanınıp öğrenilmesiyle de direniş azalır. Aynı şekilde, anababamn çocuklarını daha yakından tanıyıp öğrenmesi de direnişi azaltan bir etmen olur. Çünkü artık onlar da direnişi kamçılayabilecek durumları daha bir ustalıkla anlatmayı öğrenmişlerdir.

Başkaldırmanın Siirüpgiden Belirtileri

Açık direniş, dört yaşından sonra azalmağa başlarsa da, şu yada bu biçimde, hayat boyunca sürüp gider ve hiçbir zaman tamamen ortadan kalkmaz. Çocuk büyüdükçe, direniş yöntemleri de daha ince bir biçim alır. Duymazlıktan, görmezlikten, sorunu anlamazlıktan gelmeğe başlar, artık kapanmış sandan bir konuyu yeniden ortaya atmakta İsrar eder, emirlerin yerine getirilmesinde kayıtsızlık ve dikkatsizlik gösterir, karşısındakiyle alay eder, dolaylı suçlamalara girişmeğe kalkar ve daha buna benzer nice yöntemler kullanır» Ergenlik çağında birçok genç, adına bazan *ikinci olumsuzluk aşaması,* bazan *açık bir başkaldırma* denilen bir direniş dönemine, bir isyan dönemine girmektedir. "Direnen" ergin, tıpkı 2-3 yaşmdaki çocuk gibi, kendi bağımsızlık savaşını yürütmekte, bunun sonucu olarak da başı bazan büyük belalara girmektedir.

Diğer bütün normal davranışlarıyla normal sayılan yetişkinlerde bile, çocüklarınkini andıran direniş eğilimleri görülmektedir» Öğütlere, sürekli olarak karşı çıkan, giyilmemesi gerekeni giyen, yememesi gere keni yiyenve keıidişine tersi söylenmiş olmasından başka hiçbir nedene dayanmaksızın birtakım acayip tavırlar takman yetişkin işte böyle bir direnme biçimini sürdürmektedir.

SALİK VERİLEN KAYNAKLAR

Readings in the Psychology of Parent Child Relatîons, derleyen Gene **R»** Medinnus (1965), çeşitli yazarların özgün araştırmalarını bir- araya getiren bir kitaptır.

Alexander 7'homas ve yardımcılarının kalema aldıkları **Behavioral Individuality in Early-y Childhood** (1963) ve Stella Chess ile yardımcılarının yazdıkları **Your Child is a Person: A Psychological Approach**

to Parentfıood Without Guılt *(1966),* aııababa-çocuk ilişkilerinde doğru bir değerlendirme yapabilmek için çocuğun kişiliğe ağırlık verilmesi gerektiği tezini savunuyorlar. Jolıı Levy ve Ruth Moııroe'nun 1938 yılında yayınlanan The **Happy Fanıîly** adlı kitapları ise aıababa-çocuk iIişKileriıde ortaya çıkabilecek doyumları ve çatışmaları, değeri zamanla değişmeyen, uygulamaya dönük ve kolay okunur bir biçimde okuyucuya sunulmuş bir eserdir.

1 2 - ANABABA DAVRANIŞ! ÖRNEKLERİ

Bu bölümde, çocuk büyütmenin bazı ö inekletin i ele alacak ve anababa davranışı ile çocuğun kişilik gelişimi arasındaki bağıntı konusundaki bulguları ve görüşleri irdeleyeceğiz,

Anababa ile çocuk arasındaki ilişkiler konusundaki bilgilerimizin büyük kısmı, anababa ve çocukların doğrudan gözlemine dayanıyor. Gözlemlerimizin çoğu da, anababaıın, soru kâğıtlarına, karşılıklı görüşmeye, anketlere ve öz-değeılendirrne cetvellerine verdikleri cevaplardaki betimleme ve savlara dayanmaktadır. Aşağıda göreceğimiz gibi bütün bu araştırma yöntemlerinin belli yetersizlikleri vardır. Fakat önce, kullanılan bazı yaklaşımları irdelemek ve ortaya çıkan bazı bulguları gözden geçirmek yerinde olacaktır.

GÖZLEM YÖNTEMLERİ

Doğrudan gözlem yöntemi kullanıldığında, araştırıcı evlere yollanıyor ve buralarda, çocuk ve anababanm karşılıklı ilişkilerinde yaptıklarını ve söylediklerini kaydediyor* Elinde yalnız bir kâğıt, bir kalem bulunan gözlemci, belli, bir zaman süresi İçinde, bütün gördüklerini, bütün duyduklarını en ince ayrıntılarına kadar yazıyor ve sonra bunları "baskı yapıyor", "azarlıyor", "övüyor", "sevgi gösteriyor", "sorulara karşılık veriyor" gibi başlıklar altında sınıflandırıyor. Yada, belli bir ön araştırmadan sonra hazırlanmış bir anket formuna işitip gördüklerini bir bir işliyor. Kâğıdın özel bir bölümüne, gözlediği davranışın değerlendirmesini kaydediyor.

£\deld anababa davranışları, Champıiey (1941) ve anababa ile çocuklar arasındaki etküeşimi değerIendiimek için özel bir test geliştirip uygulayan Baldvvin ve yardımcıları (1945, 1949) tarafından incelenmiştir. Bu incelemelerde, anababanm çocuğa karşı işlemlerim belli kümeler, belli seıidromlar etrafında toplamanın mümkün olduğu anlaşılmıştır. Bazı anababa, "demokratik" uygulamaları tercih etmekte

dir. "Merak,h" anababa olarak snııCIandırabijcceğimiz diğerleri, çocuklarının kişiliklerini kendi kişiliklerinden ayıramıyorlar, onlara, aşırı bir düşkünlük gösteriyorlar, onların bir çeşit koruyucu meleği kesiliyorlar Şefkatli olup olmamalarına, reddedip etmemelerine bakılarak yapılmış sınıflandırmalar da var. Crandall ve Preslen (1955) ise "zorla denetim" adını verdikleri bir kategori daha tanımlama gereğini duymuşlar..

Öğretmenleri gözlemleyerek de, büyüklerin çocuklara karşı tulumları konusunda bazı ipuçları ekle etmek mümkün (H.H., Ander- soıı ve ark., 1937a, 1937b. 1945), Bazı öğretmenler, araştırıcıların "egemenlik" adını verdikleri bir yaklaşımla hareket ederken, diğerleri araştırıcıların "toplumsal uyuşma" dedikleri bir yaklaşım içinde davranmışlardır» Öğretmenler, heı yıl bir başka öğrenci gurubunu, bir başka sınıf okutsalar da bu özellikleri değişmiyor. Başka bir deyişle öğretmenlerin, sert ve anlayışsız yada sevimli ve anlayışlı oluşları çocukların niteliklerine bağlı değil, bizzat öğretmenlerin yapısına bağlıdır.

Bir araştırıcı, yirmi bir annenin ısrarlarına dayanamayıp evlerine gitmiş ve buralarda anababanın kullandıkları yöntemleri ve çocukların davranışlarını inceleme olanağı bulmuştur (Lafore, 1945), Hiçbir ailede tek bir yetiştirme yöntemi kullanılmamaktadır.. Buna karşın, La (bre, başka özelliklerine dayanarak bu aileleri dert ana guruba ayı-rabilmiştir:

"Diktatörler": Otoriteye ve boyıineğmeye Önem veren, çocuğuna diklatöıce davranan anababa.

"İşbirlikçiler": Başat özelliği dostça davranış olan anababa., Çocuğuna. karşılıklı saygı havası içinde davranan, herşeyi açıklayan ve biılikte hareket edildiği zaman kayıtsız şartsız boyun eğmenin gerekli olmayacağına inanan kişiler,

"Kararsızlar": Çocuğuna, "duruma göre" davranan, davranışını duruma göre değiştirebilen anababa. Bunların belli davranış biçimleri yoktur, her yeni durumda başka bir[1] tavır takınırlar. Durum iyiyse mesele yok, anababa da iyidir ; durum kötüyse şaşırıp kalırlar; ne yaptıklarını, ne yapmaları gerektiğini, ne yapacaklarını bilemez ve kararsızlığa düşerler,

"Yatıştırıcılar": Başat özelliği, uzlaşma ve bir dereceye kaclaı da olsa çocuktan çekinme olan anababa^ Denetim çocuğun elindedir. Böyle anababalar, bir bakıma, zorluklardan kaçman, zorluklar karşısında yan çizmeğe kalkan kişilerdir., Bir sorunu ele almaktan çekinirler; başları belaya girmesin de ne olursa olsun!

"Diktatör" yada "yatıştırıcı". Bunlar elbette kulağa hoş gelmeyen terimler. Lafore, inceleme konusu yaptığı kişilere bu terimlerle hitap etseydi elbette hoşlarına gitmezdi. Oysa bu araştırmaya katılan anababaların tümü "iyi" insanlarmış, işbirliğine de bayılıyorlarmış; zaten araştırıcıyı da kendileri davet etmişler. Fakat evlerinde ona oldukları gibi görünmekten çekinmişler; Lafore de bu aÜelerden sempatiyle söz ediyor, her ailede bulunan belli baskı ve soıunları anlamış görünüyor. Evlere yaptığı ziyaretlerde, her anababa ve çocuğun elinden gelen yardımı yaptığına inanıyor. Ancak, amaçlarının çatıştığım da ("belli bir acıma duygusuna kapılıp") görmezlikten gelememiş tabii.

KARŞILIKLI GÖRÜŞME VE SORU KAĞIDI YÖNTEMLERİ

Çocuk yetiştirme örnekleri konusunda yaptıkları bir araştırmada Sears ve yardımcıları (1957), iyi hazırlanmış bir soru kâğıdı kullanarak, çocuk yetiştirmede anababanm, temizliğe, saldırganlığa, cinsel davranışa, tutumluluğa, gürültücüIüğe ve çişini söyleme konusuna verdikleri önemi ölçmeğe çalışmışlardır. Ayrıca farklı sosyo-ekonomik koşullara sahip anababalar arasında kıyaslamalar yapmışlardır.[1]

Sears ve yardımcıları, annelerin, çocuk bakımının çeşitli yön ve aşamalarında benzer davranışlar gösterdiklerini ortaya koydular. Saldırganlığa karşı hoşgörüyle hareket eden bir annenin, cinsel davranış, temizlik, tutumluluk, çişini söyleme ve terbiye için cezalandırma konularında da aynı hoşgörüyü gösterdiği anlaşılmıştır. Her konuda hoş-görü derecesi aynı olmasa bile aralarında bir paralellik bulunduğu su götürmez. Bunun bir istisnası, başkalaıma ve bizzat anneye saldırma konusunda annenin gösterdiği tepkide görülmektedir. Annelere karşı girişilen saldırganlığa karşı hoşgörü ile, diğer kardeşlere ve diğer çocuklara karşı girişilen saldırganlıklara gösterilen hoşgörü arasında, "hemen hiçbir paralellik" görülmemektedir. Birçok anne, çocuk-çocuk ilişkilerinde başka, anne-çocuk ilişkilerinde başka ölçüler kullanmaktadır.

Sears'in (ve burada sözü edilen diğer araştırıcıların) belirttikleri gibi, anababa davranışlarının ortak yönleri bulunmakla birlikte, bu ortaklığa dayanarak, anababa davranışının ve kişiliğinin bir yöni hakkında bilinenlerden diğer yönleri hakkında yargılar verebüeceğimiz

Anababa davranışlarını incelemekte kullanılan diğeı yöntemler ve araçlar için bkz. Shoben (1949); Schaefer ve Bell (1955); Markley (1958).

anlamı çıkmaz, Sears ve arkadaşları, Örneğin hoşgörülü bir annenin "her zaman sıcak ve sevimli bir anne olmadığını" belirtiyorlar.

I

Anababalık görevlerinin yerine getirilme biçimleri üstünde yaptığı bir araştırmada G.B. Watson (1957) "hoşgörülü" anababa ile "sert" aıababayı iki ayıı gurup halinde toplayarak., bunların çocuk kişiliği üstündeki etkilerini incelemeğe çalışmıştır. Watson ve yardımcıları, gelir ve eğitim açısından ortalamanın üstünde olan aileleri incelemişler;. sadece "iyi" evlerde oturan, "istenen, sevilen ve iyi bakım gören" "normal" çocukları ele almışlardır. Beslenme, uyuma, giyinme, çişini söyleme ve temizlik gibi otuz beş kalemden oluşan bir soru kağıdı kullanmışlardır.. Her sorunun, hoşgörüden sertliğe doğru değişen iiç cevabı vardır. Değerlendirmeler 35 puan (otuz beş soruya da "sert" cevap verme hali) ile 175 (her soruya hoşgörüyle cevap verme hali) arasında değişmektedir.

Anababanm kendi görüşlerine, yani kendilerine göre "sert" yada "hoşgörülü" olup olmamalarına verilen puanlar da 55 ile 158 arasında değişmektedir . Her iki değeılendirme arasında tam bir tutarlılık yoktur;

Watson daha sonra aşırı derecede hoşgörülü anababalar üstünde ikinci bir araştırmaya girişmiştir. Bunları diğerleri ile karşılaştırmak amacındadır. Bu ikinci araştırma o kadar kolay olmamıştır. W al- son'un kendi deyişiyle, "Karşılaştığımız ilk sürpriz, aşırı derecede hoşgörülü olan ve bunu böyle kabul eden anababaları bulmakta uğradığımız güçlük oldu."

YETİŞTİRMEDE GÖRÜLEN TUTUM VE UYGULAMALAR KARŞISINDA ÇOCUKLARIN TEPKİLERİ

Davranışlarında belli başat ezellikler görülen anababaya karşı çocuklar ne gibi bir tavır takınırlar? Doğru cevaplamak için eıı iyisi bu soruyu ilciye bölmek: Anababa davranışı ile çocuk davranışı arasında, eğer varsa, günlük, kısa dönemli ilişkiler nelerdir? Anababa davranışı ile çocuğun kişilik gelişimi arasında uztıı-dönemli bir sebep sonuç bağıntısı kurmak istediğimizde ne gibi sonuçlar elde edebiliriz?

Baldvvin ve yardımcıları, anababalarınıii evdeki davranışları gözlenmiş ve değerlendirilmiş yuva çocuklarının davranışlarını öğretmenlere ve gözlemcilere inceletmiş ve değerlendirme sonuçlarını böylece -elde etmişler, Watson'uıı araştırmasında da, hoşgörülü ve sıkı evlerden gelen çocuklar öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş.

Bu iki araştırmanın sonuçlarından, belli bir anababa davranışı mutlaka belli bir çocuk tipi ortaya çıkarır', gibi kaba bir karara varmamız mümkün olmuyor,. Ancak, şöyle bir genelleme yapabiliyoruz: hoşgörülü ve demokratik evlerde büyüyen çocuklar, arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha etkin, daha girişken, yaratıcı fikirler öne sürebilen, atılganlığa yatkın, fikirlerini serbestçe söyleme eğiliminde ve kurallara daha az uyan çocuklar oluyorlar . Buna karşılık, daha sert bir denetim altında tutulan çocuklar işe, oyunculuk, baş eğmeme yada saldırganlık gibi yollarla kendilerini öne sürmekte ve açıklamakta daha tutuk davranıyorlar, Evlerinde sıcak bir kabul ile demokrasinin birleş-tiğini gören çocuklar, en etkiıı, özgür ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde başarılı çocuklar oluyorlar.

Watson'un araştrrmasmda, hoşgörü içinde büyütülen çocukların, sonradan ortaya çıkan kişilik özellikleri bakımından genellikle diğerlerinden büyük bir farklılık göstermedikleri, sadece belli bazı nitelilerinin diğerlerinden farklı olabileceği sonucuna varılmaktadır. Mutluluk-mutsuzluk açısından incelendüçlerinde, hoşgörülü evlerde büyü-müş çocuklardan, "mutlu" kategorisine girenler de, "mutsuz" kategorisine girenleı de diğerlerinden biraz fazla. Ancak bu farklara güvenmek, ölçme güçlüklen yüzünden, zor ; "Güvenlik-endişe" açısından incelediğimiz zaman da her iki gurup arasında büyük bir fark göremiyoruz. Her iki guruptan altılar çocukta "aşırı derecede endişe" eğilimi görülmüş, gene her iki guruptan altışar çocuğun "rahat ve güvenlik içinde" oldukları bulunmuştur. Watson'a göre, çocuklarda endişeye yol açan nedenleri, ailelerin sert yada yumuşak olmalarının dışında aramalıdır.

Watson, vardığı sonuçlan özetlerken, araştırmasında gördüğü kişilik farklarının her çocukta ayrı ayrı görülmediğini kaydediyor. "Belli bir kişilik özelliği, sert ailelerden gelenlerde de, yumuşak ailelerden gelenlerde de görülebilmektedir. "Watson", iyi bir ailede uygulanan sert disiplinin, hiç bir açık kişilik üstünlüğü yaratmadığını hayretle gördüm." demektedir. "Hoşgörü içinde büyümüş çocuklarda ise kişilik farkları oldukça belirgin."

Kişiliğin gelişmesinde rol oynayan etmenlerle, çocuk yetiştirme yöntemleri arasındaki etkileşim konusunda da V/atson şöyle diyor: "Bu araştırma, bazı üstünlükleıin, anababanın yumuşak davranmasından mı, yoksa bu tür davranışların kalıtım ve kültür etmenlerine bağlı olarak çocuğa sözü geçen üstün nitelikleri vermesinden mi ileri geldiğini açrlcça cevaplandırmıyor.. - Belki de, çocuğuna yumuşak

davranan anababa, kalıtım ve kültür yoluyla ona değişik bir nitelik ve yaşama tarzı aşılamış oluyorlar. Bu yüzden daha önce sert olan anababanm birden yumuşaması ile çocuklarının daha bağımsız ve işbirliğine yatkın kişiler haline dönüşmesi mümkündür, gibi bir varsayım yapmıyoruz.. Böyle bir sonuç ortaya çıkabilir de, çıkmayabilir de. Bilindiği gibi, korrclasyon (bağıntı) var demek, nedensellik (se- bep-sonuç ilişkisi: causality) var demek değildir," (Watson, 1957).

Lafore*un araştırmasında, çocuklarına her zaman dikte eden, her işlerine karışan anababalarm, onlardan büyiik. bir düşmanlık gördükleri anlaşılmıştır. Azarlamaya, itiştirmeye, cezalandırmaya, tehdide ve karışmaya sık sık maruz bırakılmış çocukların çoğu her fırsatta ağlayan, sulugöz insanlar olmakladır. Sık sık tehdit gören çocuklar çok korkak, oluyorlar. Üstlerine devamlı kol kaıat gerilen çocuklar ise ilerde kendi girişimleriyle zenginleşemiyorlar,

Lafore, annesi ile "işbirliği yapan" babası ise "diktatör" olan iiç yaşında girişken bir çocuktan söz ediyor. Çocuğun adı Michacl. Önce M. ile baban arasındaki ilişkileri görelim:

M. ile bir arkadaşı, küçük bir masanın başına oturmuşlar, hem oynuyorlar, hem de yumurtalardan söz ediyorlar. M., "Yumurtalar pembe olur" diyor, arkadaşı Tom da "Yumurtalar mor olur" diye karşılık veriyor. M. devamla, "Yumurta dediğin yeşildir," deyince, M.'nİn babası dayanamayıp atılıyor: "Yumurta ne zamandan beri yeşümiş, ha? Söyle bakalım, Micbael, yumurtanın rengi ne?" "Yumurtalar, yeşil, mavi ve kıımızı olur." deyince baba gene atılıyor: "Hayır. Michael, yumurta ne renk olur sen söyle!" Bu sırada oğlunun yüzüne dikkatle bakan baba, çocuğun cevabına fırsat vermeden, "Dur bakalım, ne yaptın sen öyle, dudaklarını mı boyachıı yoksa? Aç ağzını bakayım!" diye öfkeleniyor» "Gel, gel yanıma, gel de göreyim! Kalk ayağa! Bunu Ağzına soktun demek! Aç ağzını bakalım!" M "Hayır"! diyor.

Babasının onu kendisine çekip zorla ağzına bakmak isteyişine karşı bir' direniş göstermiyor. Serbest bırakıldığı zaman ise durun değişiyor. M, dırdır etmeğe, olur olmaz sorular sormağa başlıyor. Sonra gene arkadaşı ile oturup suluboyalarla oynamağa devam ediyorlar. Baba gene işe karışarak, o kadar çok sulandırmamasını, kâğıdı fazla ıslatmamasını tembihliyor, fincan yerine kavanoz kullanmasını, çok su almamasını, o fırçayı değil bu fırçayı kullanmasını ihtar ediyor. M. yaptığı resmi babasına gösteriyor, takdir yerine azar işitiyor. Olay bu

minval üzerine, devamlı karışma, emir ve azarlatla sürüp giderken, birden, iki çocuğun birbirlerini model macunu yağmuruna tuttukları ve babanın konuk oğlanı kovduğu görülüyor. M, önce ağlıyor, sonra babası ile ağız dalaşma girişiyor. Baba, legoları kaldırmasını, kapıyı da kapamasını emrediyor. Sonra da bu emri geri alıp, legolarîa oynamasını emrediyor. İyice öfkelenen çocuk, babasını tekmelemeğe ve çimdiklemeğe başlıyor. Bunun nedeni babanın çocuğu soymak istemesidir. Soyup yatağına yatırmak istediği zaman yanlarına evin kedisi yaklaşıyor, baba kediyi kovuyor. Bunun üzerine çocuk babasına. "Artık seni sevmiyorum!" diyor. Baba lafın altında kalır cinsten değil: "Asıl ben seni sevmiyorum!"

Şimdi de aynı çocuğun annesiyle ilişkilerini görelim:

Anne, çocuğun işlerine fazla burnunu sokmayan, yalnız bir iki emir vermekle yetinen, çocuğuyla birçok alışverişe giren bir insan. Çocuk birkaç defa, yapmak istediklerini annesine söylemiş, fakat hiçbir zaman, "Hayır, yapmıyorum işte!" ifadesini kullanmamış. Şu kısa kayıt, aralarındaki ilişkileri gayet iyi özetlemekte: Anne, "Qel buraya! Bu ellerinin hali ne böyle? Hadi gel bakalım, doğru musluğa!" Oyununa devam etmek ve kendi işini kendisi görmek isteyen çocuk, "Ben kendim yıkarım", Anne, "Pekâla, yanlız üstünü kirletme! Elbette yıkarsın. Sonra da iyice kurulan, emi! Hadi bakalım!"

Anne, baba ve Michael beraberken, baba tam on üç defa çocuğun işine karışmış; anne ise sadece üç defa. Babanın on dört emrine karşı, annesinin bir tek emri var. Baba iki, anne altı kez çocuğu övmüşler. Baba üç defa çocuğu sıkıya koymuş, zorlamış, anne böyle birşey yapamamış. Baba üç kez azarlamış, anne hiç azarlamamış. Baba dört kez, sebep söylemiş, anne yedi kez., Diğer birçok davranışlarında ise anne ile baba arasında büyük fark görülmemiş.

Sears ve yardımcıları, çocuk yetiştirme konusunda endişeli olan annelerin, oldukça saldırgan çocuklara sahip olduklarını öne sürüyor lar. Aynı şekilde, çocuk yetiştirmenin kendileri için bir zaman kaybı olduğunu düşünen, kocalarını ve kocalarının çocuk büyütme konusundaki görüşlerini beğenmeyen kadınların çocukları da, genel olarak, hayli saldırgan oluyorlar.

Buraya kadarki tartışmalarımızda, anababanın çocuk yetiştirme konusunda, bir dereceye kadar da olsa, bazı başat tutum ve eğilimlerin içinde olduklaunı göstermeğe çalıştık. Anababa davranışlarının, çocuklardaki belli kişilik özellikleri üstündeki etkilerine değin bilgileri

de gözden geçirdik. Gördük ki, anababa tutum ve davranışları ile çocukların kişilik özellikleri arasında, ister öz-değerlendirme, ister istatistik değerlendirme yöntemleri kullanılsın, şu yada bu yönde belirli ve tutarlı bir ilişki bulunmamaktadır,

Anababa tutum ve davranışlarının çocukların kişilik gelişimleri üstündeki etkileri konusunda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda, ulaşılan sonuçlar arasında büyük farklar olduğunu görüyoruz. Bazı araştırıcılar, anababa davranışına ait ölçmelerle, çocuğun kişilik uyumu konusundaki ölçmeler arasında ya çok az bir ilişki vardır, yada hiç bir ilişki yoktur, yargısına varırken, bazıları da bu iki olgu arasında önemli bir ilişki bulunduğu görüşünü savunuyor. Genel olarak iyi ailelerde yetişmiş normal çocuklar üstünde, anababa davranışlarının etkisi, kötü çevrelerden gelen çocuklara kıyasla daha azdır. Belki de oldukça "iyi" bir ailede, anababanın, çocuğa bir üstünlük yada gerilik verebilecek davranışları arasındaki fark. o kadar küçüktür ki, kul- landığımız araştırma yöntemleri bunları ortaya çıkaramıyor, (Daha kesin araştırma yöntemleri kullanılacak olsa, sonuçlar büsbütün farklı olabilirdi; bu konuyu kısaca gözden geçireceğiz). Suçlu çocuklar gibi atipik guruplar üstünde yapılan araştırmalar daha belirgin sonuçlar veriyor. Bu mutsuz kişilerin hayat hikâyeleri incelendiğinde, yıkılmış yuvalar, ihmale uğramalar, reddedilmeler ve diğer olumsu2 koşullar dikkati çekiyor (Koppitz, 1957).

Akıl hastalığına tutulmuş kişiler üstündeki araştırmalar da son derecede olumsuz anababa-çocuk ilişkilerinin varlığını ortaya koymaktadır. Fakat, anababa davranış ve uygulamaları ile akıl hastalığı arasındaki ilişki konusundaki bulgular, yalnız yetersiz değil, aynı zamanda çelişkilidir (Frank, 1965).

ÇOCUK YETİŞTİRME YÖNTEMLERİNİ DEĞERLENDİRMEDE KARŞILAŞTIĞIMIZ SORUNLAR

Anababanın çocuklar üstündeki etkilerini değerlendirirken birçok sorunla karşılaşıyoruz. Anababa gerçekte nasıl davranıyorlar, ne yapıyorlar? Davranışların belirlenmesi, bir dereceye kadar bu soruyu cevaplandırırsa da, şu soru gene açıkta kalıyor: anababanın bu davranışları altında yatan tutum ve niyetleri nelerdir?

Çocuk anababanın davranışını nasıl algılamaktadır? Bundan önceki bölümde de belirttiğimiz gibi, anababa eylemlerinin çocuk tarafından algılanma biçimi, bu eylemlerin üçüncü şahıslar gözündeki nesnel biçimlerinden daha önemlidir.

Anababa, çocuğuna karşı davranışlarını nasıl algılamaktadır? Daha önce de sözünü ettiğimiz gibi, soru kâğıtları, anketler, görüşmeler v.b, yardımıyla anababaya, bizi aydınlatmaları için başvursak bile, alacağımız karşılıklar, gene bir üçüncü şahsın durumu değerlendirmesiyle ne ölçüde tutarlı olacak, başka bir deyişle, anababanm kendi davranışlarını değerlendirmesi ne ölçüde nesnellik payı taşıyacaktır? Bir araştırmada (Crandall ve Preston, 1955) bazı anneler hem kendilerini değerlendirmişler, hem de bir klinik psikolog tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuşlar. "Açık davranışlar konusunda, annelerin kendilerini değerlendir mesi ile psikologun gözlem yoluyla yaptığı değerlendirme arasında orta karar bir tutarlılık var." Yirmi iki nitelik üzerinden hesaplanan korrelasyon katsayıları, 0.59 ile 0.16 arasında değişmektedir (Katsayıların yarısı 0.23 ile 0J6, yarısı da 0,26 ile 0.59 arasındadır).

Anababanm kendi davranışları konusunda söyledikleri ile bir dış gözlemcinin söyledikleri arasında çok az bir tutarlılık varsa, kime inanacağımızı bilemeyiz. Anababa (her insan gibi) açıkladığı kadarını da saklamaktadır. Sonra, hem anababa, hem de dış gözlemci yanılabilirler. Öfke ve düşmanlığa ait konular konuşulurken öfkelenmeden duramayanlar ve kendini bu öfkeye "kaptırarak" herşeyi söyleyenler olduğu gibi, böyle duygularını saklayabileıı, ciialayabilen insanlar da vardır. Kendini duygularına kaptıran anababa, gene kendi gözünde, ters huyludur ve bunu açıkça söyleyebilir. Dıştaki bir' gözlemci de böyle bir anababayı, cezaveren insanlar olarak damgalayıverir. Düşmanlığını saklayabileıı anababa, kendisine, sabırlı ve dayanıklı insan gözüyle bakar, dıştaki gözlemci de ona bu konuda hak verebilir. Ne var- lci, uzun dönemde, Öfkelerini ve düşmanlığını açığa vurabilen anababa ile yaşamak, bunları gizleyebilen bir anababa ile yaşamaktan daha kolaydır. Ayııı şekilde huyunun ters olduğunu bilen ve bunu açıkça kabul eden anababa evde daha az gerginliğe yol açacak ve bunalımı gerek kendisinden, gerekse başkalarından saklamak isteyenlerden, bunun için büyük bir çaba harcayanlardan daha rahat bir ortam yaratmış olacaktır.

Hiç de saldırgan görünmeyen bir anababa, gerçekte saldırgan olabilir ve böyleleri, bunu, gerek öz-değerlendirme araçlarından, gerekse evlerine arada bir uğrayan bir gözlemcinin kayıtlarından saklayabilirler. Örneğin, "Ben o işte birinciydim!" diyen bir anababa saldırgandır: çocuk daha sınıf takımında oynadığı güzel oyunun hikâyesini bitirmeden, baba atılarak, kendisinin eskiden ne yaman bir futbolcu olduğunu anlatmağa başlar. Bu arada son derecede hoşgörülü de gözü-

kebrlir: oğlunu, çimenleri biçmediği için, azarlamaz da, dövmez de, falcat akşam sofrasından sonra, ilk iş olarak, kendi çocukluğunda ne kadar geniş bir alanın çimenlerini biçtiğini, ballandıra ballandıra anlatacaktır. Gerek kendi kendini değerlendirmede, gerekse gözlemcinin değerlendirmesinde bunalımı gizlemiş olan baba, bir bakarsınız, havalar hakkında filozofça yorumlar yaparken, birden, bir hafta sonra yağışların kesileceğini söyleyerek bunalımını ve bundan doğan endişesini açığa vurur ve "Belli olmaz, belki de bu yıl iyi bir hasat yapamıyoruz!" diye dövünmeğe başlar.. Sıkıntıya düşmüş bir çocuk, cesur bir çıkışla korku ve üzüntülerini öğretmenine anlattığı ve "Üzülme çocuğum, yakında herşey düzelir", karşılığını aldığı zaman da ağababasının bir bunalımından dolayı sıkıntıya düşmüş ve bunu açığa vurup çare arıyor olabilir.

Anababa ile çocuklar arasındaki karşılıklı ilişkilerde neyin sebep neyin sonuç olduğunu tayin etmeğe çalışırken de birçok sorularla karşılaşmaktayız. Anababa ve çocuklar mükemmel kişilik özellikleri gösterdikleri zaman acaba bunu ortak kalıtıma mı, ortak çevre koşullarına mı bağlamamız daha doğru olur? Anababa da çocuk da hayatta başarılı olamadıîarsa, bunu, ortak kalıtımla mı, yoksa ortak çevre koşullarıyla nu açıklamak uygun olacaktır?

Benzer bakım yöntemleriyle yetiştirilmiş çocuklar arasındaki farklara, çeşitli araştırmalarında değinmiş olan Escalona (1963) şunları yazıyor: "... annelerin çok. farklı davranışları (yada çevre üstündeki etkilen), çocuğun davranışına yansıyan deneyi (yaşantısı) üstünde aynı etkiye neden olabileceği gibi, bunun tam tersi de görülebilir; yani, benzer yada özdeş dış uyarımlar, çocuk üstünde, değişik hatta taban tabana zıt sonuçlara yol açabilir, başka bir deyimle, çocukların davranışlarına farklı yönler verebilir." (s, 242).

Benzer yada farklı balam yöntemlerine çocukların farklı tepkiler vermelerinden ötürü, eğer bir çocuğu doğru bir gelişim çizgisinde geliştirmek istiyorsak ona mutlaka iyianalrk olanakları sağlamalıyız yada hayatındaki sorunların nedeni kötü analık koşullarmdandır, gibi yargılar vermemiz yanlış olacaktır, Escalona, kendisine normal anneler gibi davranmayan bir annesi, olduğu için bir çocuğun başkalarına karşı normal bir davranış göstermemesinin mümkün olduğunu belirtiyor.. Eğer böyle bir durum varsa bu, çevrenin bozukluğundan ileri gelen bir eksikliktir. Fakat, annesi, normal bütün annelerin çocuklarına veridiklerini verdiği halde gene de ııoımal tepki göstermeyen çocuklar da vardır. Çocuğun öyle bir yapısı vardır ki, normal etkileşim

ile, bir türlü gereken tepkiyi gösteremez, Bu da doğuştan gelen bir eksikliktir. Böyle bir çocuk, Escalona'ya göre, annesiz normal bir çocuk kadar " ..annesiz" sayılmak gerekir.

ÇOCUKLARIN HUYLARI VE ÇOCUK ANABABA ETKİLEŞİMİ

Bazı çocukların bakımı, saf huylarından ötürü zor, bazılarmki kolaydır. Yukarda 7. Bölümde sözünü ettiğimiz Thomas ve arkadaşları çocuklardaki ilkel tepki örnekleri" yada huylan" konu edinen araştırmalarında bu noktaya parmak basmışlardır.

Bakılması *kolay çocuk'*ta (ki böyle bir çocuk "anababa, çocuk hastalıkları uzmanı ve öğretmen için bir neşe kaynağıdır.") genellikle birçok iyi nitelik birarada bulunur: fizik hareketlerinde bir düzenlilik, yani uykusunda, boşaltımında ve yiyecek isteklerinde bir kararlılık; yeni bir yiyecek verüdiğinde yada günlük işlerinin düzeni değiştirildiğinde yani yeni koşullar karşısında kaldığında buna karşı olumlu bir yaklaşım göstermek; zamanla bu gibi değişikliklere büyükbir uyum göstermek ve her zaman gülümsemeye hazır, sevildiğini bilen, titizliğe ve huysuzluğa kaçmayan bir çocuk olmak (Thomas, 1966),

Bunun tam karşı ucunda bakılması *güç çocuk* bulunur: vücut fonksiyonları düzensiz; her yeni şey karşısında bir çekingenlik duyan; değişikliğe karşı düşük yada yavaş bir uyum gösteren; sık sık huysuzluk eden ve genellikle sert tepkileri olan çocuk (ki bu gibi tepkiler arasında yüksek sesle gülmeyi ve yüksek sesle ve ilcidebir ağlamayı sayabiliriz). Bu gibi çocukları doyulması da, uyutması, yıkaması, giydirmesi de zordur ve bunlar yeni yiyecekle, suratla, eylemle yada diğer yeniliklerle karşılaştıklarında direnişe geçerler yada ağlamanın ucundan tutarlar. Çevrelerindeki değişikliklere uymakta başarılı olamayan bu çocuklar, başka bir çocuğun öne geçmesine ve örneğin yeni bir şeyi hemen eline almasına da sinirlenirler. Şurası da bir gerçek ki, çocuk huy ve nitelikleri bu saydıklarımızdan ibaret değildir, daha nice davranışlar vardır.

Thomas ve yardımcıları, güç çocuklarm anababalarının diğer anababalardan temelde farklı olduklarını kanıtlayabilecek yeterli ipuçları bulamadıklarını" yazıyorlar. Araştırmaları, "... çocuk huylarına anababanm sebep olduğunu" da göstermemiş, yalnız şurası açıktır ki, davranış bozukluklarından korunmaları için huysuz çocukların anababaları adamamakıllı sabırlı ve akıllı kişiler olmak zorundadır. Sonuç, ister iyi ister kötü olsun, eninde sonunda, çocukla

anababa arasındaki etkileşime bağlı olacaktır, Thomas, kolay bir çocukta rahat ve tutarlı bir yetiştirme yöntemi uygulayan anababanm, güç bir çocuk karşısında, kısmen kendilerinin baskıya karşı tepkilerinin sonucu olarak, üzgün, suçlu ve zavallı bir duruma düşmelerinin mümkün olduğu kanısındadır..

ANABABANIN ALGISI VE DAVRANIŞIN HATIRLANMASI

Çocuk davranışının anababa tutum ve uygulamalarıyla ilişkilerini ortaya çıkarmağa çalışan birçok araştırma, anababadan, sözle yada yazıyla elde edilen bilgilere dayanmaktadır. Bilgi ednıme yollarından biri de, anababanm hikayeyi kendi açısından anlatmasının kaçınılmaz olduğu ikili görüşmedir. Genellikle yapılan, aıababaya bir takım sorunlar yada cümlelerle dolu bir kâğıt uzatmak ve bunu *evet- hayır* ve *aynı fikirdeyim-aynı fikirde değilim* gibi sözlerle doldurmasını istemektir. Kâğıtta, davranırlarla yada fikirlerle ilgili soru ve cümleler bulunmaktadır.

Bu şekilde elde edilen bilginin anlamı nedir? Bu bilgiler gerçeği doğru yansıtır mı? Anababanm çocuk üzerindeki etkilerini değerlendirmeğe çalıştığımızda, yaptığımız araştırmalım niteliği açısından son derecede önemli sorunlardır bunlar. Bu sorular kişisel açıdan da, uygulama açısından da önemli sayılmalıdır. Çünkü, bu şekilde elde edilen bilgiler, "uzman"m vereceği Öğütlere, rahatsızlık varsa bunu teşhise, rehberliğe dayanak olacaklardır.[2]

Anababanm, gerçeği, mümkün olduğu kadar doğru yansıttıklarını varsaysak bile (ki bu oldukça iddialı bir varsayımdır), elde edilen bilgi, onların tavır ve uygulamalarıaı olsun, çocuklarının davranışlarını olsun yeteri kadar açık bir biçimde ortaya koymak için elverişli olmayabilir. Çünkü verdikleri karşılıklar, o andaki tavır ve uygulamalarını yansıtmakta, bunların ne ölçüde değişebilecekleri konusunda birşey söylememektedir. Anababanm, evdeki çocuk sayısının artışıyla birlikte, çocuk yetiştirme yöntemlerini de değiştirdiği öne sürülmektedir. Eğer bu böyleyse, onların, Örneğin üç yaşındaki çocuklarını düşünerek, onu nasıl büyüttüklerini hatırlayarak vere-

Friedman'm bir araştırmasında (19fi4), ilk tepkilerinden güç yada kolay çocuklar olacakları tahmin edilen çocukların annelerinin değişik davranış biçimlerine örnekler verilmektedir. Olağanüstü sabırlı, becerikli ve zeki bir anne, çok az bir baskıyla huysuz bir çocuğu yola gelirmiş. Buna karşılık, doğuşta "kolay" olan bir çocuğun başı anası yüzünden belaya girmiş

çekleri karşılıklar, daha önceki çocuk büyütme uygulamaları konusunda doğru bilgi veımemiş olacaktır.

Anababa, elinden geldiği kadar doğruyu söyleme çabası içinde olsa bile, acaba gerçeğin ne kadarını ve hangi yönünü açığa vurabilecektir? Bu konuda, rngraham ve Videbeck'in (19ö5) yaptıkları ilgi çekici bir araştırma vardır. Kayıtları, bir ilâ iiç çocuklu on ailenin yemek sofrasındaki eylemlerine bakılarak yapılmış bir araştırma bu. Aile yemek yerken film kamerası ve ses alma makinası işletiliyor, bütün hareketler ve sesler kaydediliyor. Bu sırada bir gözlemci de, ışığı tek yönlü geçiren bir camın ardından olup bitenleri seyretmektedir. İki yemek süresince bu kayıtlar tutulmuş. On aileden sekizi, bu durumdan rahatsız olmamış ve ses kayıtlarının da gösterdiği gibi, yemek sırasında kameraya aldırış eden olmamış. (Ancak, aletlerin varlığı, ne de olsa, hareketler üstünde bir miktar etki yapmış olabilir).

İkinci yemekten üç ilâ altr haftalık aralardan sonra, anneler ve babalar görüşmeye alınmış, başlangıçta birkaç ipucu vererek (mümkün olduğu kadar az) olup bitenleri anlatmaları istenmiş, daha sonra önlerine özel sorularla dolu ilci kâğıt uzatılmış ve bu sorulara karşılık vermeleri istenmiş, bu kâğıtlardan birinde, Sears ve arkadaşlarının (1957) yukarda sözünü ettiğimiz araştırmasında sorduğu soruların bir listesi varmış. Yalnız sorular, her iki yemek sofrasında olup biten lere uygun hâle getirilmiştir. (Bu listedeki somlar arasrnda, sofra terbiyesine, yeteri kadar yeyip yememeğe yada doğru yemeği yeyip yememeğe değgin olanlar vardır). Araştırmaya konu olan ailelere verilen ikinci kâğıtta da elli soru bulunmaktaymış. Bu sorular, yemek sofralarında görülebilecek davranışlarla ilgilidir (çocuğun ağzına fazla miktarda yemek alıp almaması gibi).

Gerçek davranışlarla (kayıtlarda görülen davranışlar), doğru olarak hatırlananlar arasında yapılan kıyaslama, anababanın gerçek davranışlardan yüzde 56,5'ini (üstelik ipuçları verildiği halde) hatırlamadıklarım göstermiştir. Buna karşılık, anababa, gerçekte olmayan davranışların yüzde 22'sini "hatırlamış"[3] "Problem davranış" olarak anılan davranışların anababa tarafından hatırlanıp hatırlanmadığı da ayrı bir hesaplama konusu olmuş ve bu konuda hatırlama yüzdelerinin düşük olduğu görülmüştür.

Bütün bu bulgular, anababa belleğinin belli bir aile olayının hatırlanmasında en azından zayıf ve yamlabilir olduğunu göstermekte

Eğer yanlış bir cevap doğru cevabı götürseydi anababaların toplam notları sıfıra yaklaşırdı.

dir. Yetişkinlerin, çocuklarıyla ilgili olmayan konulardaki hatırlama güçlerini, buraya kadar ulaşılan sonuçlarla kıyaslamak da ilgi çekici olsa gerektir. Bu alanda da, olup biten şeylerin ayrıntılarıyla, hatırlananlar arasında büyük bir fark ortaya çıkacağa benzer.. Sözünü ettiğimiz bu araştırmanın bulgularının, anababanın çocuklarının hayatındaki olayları hatırlamasını konu edinen diğer araştırma bulgularıyla tutarlı olduğunu belirtelim. Thomas ve arkadaşları (1963), anababanın çocuklarının davranışlarıyla ilgili olarak söyledikleri ile, daha sonra gene çocuklarının davranışlarıyla ilgili olarak, ani attıkları anılar arasında da büyük farklar bulunduğuna işaret ediyorlar

Anababanın oldukça uzun bir dönem içinde, çocuklarının geçmiş eylemleriyle ilgili anılarına son derecede değerli bir araştırma yöntemiyle eğilen Radke-Yarrow (1963) önemli sonuçlar ortaya koymuş bulunuyorlar. Bu araştırmaya konu olan anaların çocukları, psikolojik ve tıbbî muayenelerde tutulan sistemli kayıtların ve öğretmen de-ğerlendirmelerinin yer aldığı bir anaokuluna gidiyorlar; araştırıcılar ayrıca analarla ikili görüşmeler yaparak bilgi ediniyorlar. Analarla görüşmelerin yapıldığı ve onlara geçmiş anılar sorulduğu zaman çocukları 6 ilâ 32 yaşında bulunmaktadır. Araştırmada, yaklaşık olarak, ana-bakımı ve çocuk davranışının çeşitli yönlerini kapsayan seksen kadar değişken üzerinde durulmuştur.

Araştırma bulguları, annelerin geçmişe ait sözlerine genellikle güvenilemeyeceğini gösteriyor. Gerek geçmişteki çocuk bakımı uygulamaları, gerekse çocuklarının geçmişteki belli bir davranış özellikleri konusunda annelerin genellikle yanıldıkları söylenebilir.

Anne şefkati, anababa sertliği, anababa uyuşması ve akıllı davranış gibi konularda, "temel kayıtlarla" (anaokulunda tutulan kayıtlarla), annelerin sonradan hatırladıkları arasındaki tutarlı irk yalnız yüzde 40.1 bu maktadır. Fizik ceza verme konusunda tutarlılık ise yüzde 63 ile yüksek bir düzeyi bulmaktadır., Çocuğun saldırganlık, bağımsızlık ve başkalarıyla ilişki kurma yeteneği gibi niteliklerinde, eski kayıtlarla annelerin sonradan hatırladıkları arasındaki tutarlılık ise yüzde 38 ile yüzde 25 arasında değişmektedir. Bunlardan yalnız bir alandaki kıyaslama (çocuğun utangaçlığı konusundaki) korrelas- yoıun yüzde 40'tan yukarı olduğunu göstermiştir,

Anababanın geçmişteki uygulamaları ve çocuğun nitelikleri konusundaki anılar ve gerçek durum konusunda yapılan diğer araştırmalarda da benzer eğilimler elde edilmiştir, Robbins (1963), üç yaşındaki çocukların anababa!arımn anılarıyla, daha önce anlattıkları

ve kayda geçmiş bilgiler arasında oldukça büyük bir tutarsızlık olduğunu ortaya koyan uzun dönemli bir araştırma yapmıştır. İlk çocuk bakımı uygulamaları konusunda sorguya çekilen anababalar, genellikle, bu konuda uzmanların öğütlerini dinlediklerini ve ona göre hareket ettiklerini öne sürüyorlar. Wenar ve Coulter (1962), bir ilk görüşmeden iiç ilâ altı yıl sonra yeniden görüşmeye alman annelerin büyük çoğunluğunun çocukları hakkında farklı bilgiler verdiklerini görmüşlerdir. Annelerin söylediklerinde yüzde 43 bir tutarsızlık vardır ki bunun da önemli bir yüzdesi (yüzde 40) tamamen çelişik ve ters yönlü sözlerdir.

İster çok eskiye, isterse yakın geçmişe ait olsun, annelerin kendilerinin Ve çocuklarının davranışlarıyla ilgili anılarında büyük yanılmalar olduğu ve dolayısiyle bunlara güvenilemiyeceği, çeşitli araştırmaların benzer sonuçlarından anlaşılmaktadır ki bu da ilgi çekici olsa gerektir. Anılarla gerçek arasındaki tutarsızlık oranı, ortalama olarak yüzde 35 ile yüzde 60 arasında değişmektedir. Eğer istatistik yöntemleri açısından bir ayıklama yapmak mümkün olsaydı da, yalnız çıkarılan bazı tarihsel ayrıntıların hesaba katılması değil, değiştirilen (eski sözlere göre) yada çarpıklaştırman (eldeki nesnel kayıtlara göre) ayrıntılar da işin içine katılması mümkün olsaydı bu ortalama büyük ölçüde düşerdi.

Geçmişe ait kayıtların zayıf oluşu ve çocuk bakımı ile ilgili anıların bu zayıf ve az güvenilir kayıtlarla karşılaştırılması da oldukça can sıkıcı bir durum yaratmaktadır/

Eğer bilgi bir bunalım anında elde edilmişse, gerçeği yansıtma derecesi büsbütün şüpheli bir hâl almaktadır. Ailelerle ilgili bilgilerin çoğu, akıl hastalığı, çocuğun okul başarısızlığı, çocuk suçluluğu ve diğer felâketler gibi birtakım trajediler olup bittikten sonra elde edilmiştir; Bir karmaşa, bir bunalım anında bulunan kişiden anılarına başvurma yoluyla elde edilecek bilgi de, haliyle, normal koşullar altında elde edilecek bilgiden daha az güvenilir olacaktır. Anababa ve çocuklar ne söylerse söylesin, ne anlatırsa anlatsın, sözleri, pişmanlık, suçluluk, üzüntü, öfke, savunma ve benzeri duyguların etkisinden kurtulamayacak, bunların rengine, biraz da olsa, bürünecektir.. Böyle bir durumda, açıkça yada ima yoluyla kınama yanlış"olur; daha kötüsü kınamanın, gerçekliği hayli su götürür bir eski kayıttan elde edilen bir bilgiye dayanmasıdır. Çocuk hayatında bir güçlük orta

Bugün hangi anneye, çocuğunu nasıl yetiştirdiğini sorsanız, bu konuda Benjamin Spock'un öğütlerinden dışarı çıkmadığını iddia ediyor.

ya çıkmışsa, bunda, ya anababanm bir kusuru, ya çocuğun bir zayıf noktası söz konusudur yada hem çocuk hem de anababa aynı kader ağının pençesine düşmüşlerdir. Geçmişe ait sözlerin, anıların bu kader ağının nasıl örüldüğüne dair aydınlatıcı bilgi vermesi ise pek mümkün görünmüyor.

AİLE İÇİNDEKİ ROL VE İLİŞKİLERİN FARKLİ OLUŞU

Çocuğun aile içi ilişkileri nasıl etkilediğini göstermek için, daha önce bir araştırmadan (Burlingham, 1952) söze t mi ş ve çift yumurta ikizleri örneğini yakından görmüştük. Şimdi aynı araştırmanın bulgularını daha ayrıntılı olarak görelim, Doğumda daha gürbüz ve sağlıklı olan kardeş, yiyecek konusunda, ikiz kardeşinden "daha sabırsız ve daha atılgan" görünüyor. Daha aç gözlii olan bu birinci çocuk zamanla daha saldırgan oluyor. Başka bir çift ikizi ele aldığımızda (ikiz kızkardeş), bunlardan Bessie'nin "yiyeceği için her zaman ağladığım", sonradan da "daha hırslı bir insan" olduğunu görüyoruz, "Yiyecek konusunda başlayan bu fark" Bessie'nin annesiyle ve ikiz kardeşiyle ilişkilerinde ve inatçılığında sürüp giden bir fark haline geliyor. Burlingham'a göre, "Bessie ile Jessıe olayında, annelik ilişkileri açısından arada bir fark olmadığı kısa bir gözlemle anlaşılmış, çünkü her iki kardeş de kendi çocuklarına karşı benzer davranışlar göstermişler, yalnız, Bessie çocuğundan çok şey isteyen bir anne olmuş, yani farkı gene Bessie'nin hırslı oluşu yaratmış."

İlci yada daha çok çocuklu bir ailede her çocuğun bir rolü vardır. Bu rol ailedeki diğer üyelerin etkisiyle gelişir ve giderek onları etkiler. Eş ikizlerde bile oynanan rollerin tamamen aynı olmadıkları görülür. Bunlardan biri diğerinden daha girişken ise, bu küçük fark bile aralarında, önderlik ve uyrukluk, boyun eğme yada kafa tutma yönlerinden önemli farklar haline dönüşebilir. Böyle bir farkın yarattığı etkiler o kadar küçük olabilir ki, bir gözlemci bunları farkedemez: İkizler birbirinin o kadar ayın görünür, o kadar benzer işler yaparlar ki onları birbirinden ayırabilmek mümkün olmaz.

Geniş bir ailede roller ve ilişkiler çok karmaşık bir örnek de teşkil edebilir. Kendisinden bir küçüğünü rakip olarak gören oğlan, onu atlayarak, daha küçük kardeşini benimser ve ağabeyliğini onunla gerçekleştirir, Evin en küçüğü, eğer ağabey ve ablalarından çok küçükse, onlardan da anababa işlemi görmeğe başlar , böylece adeta çift ana- babalı bir çocuk olur.

Geniş ailelerde çocukların birbirlerine adlar taktıkları da olur.

ICiiçük kızkardeşini ablası adiyle çağırmaktan hoşlanmaz da ona baby (bebeğim) yada honey (balım) der. Ağabeyi hariç herkes Şam'a Sammy derken, ağabey onu "Tootzie"diye çağırmaktan hoşlanır; ta ki Tootsie büyüyüp de buna itiraz edene kadar.

Ailede herkesin oynadığı değişik roller konusunda Bossard ve Boll tarafından yapılmış bir araştırma (1957) var, Bazı çocuklar, sorumluluk duygusu ile hayatı ciddiye alır, diğer kardeşlerine ağalık eder. Bossard ve Boll'a göre bu rolü oynayan çocuklar, genellikle evin en büyüğü olanlardır. Özellikle de oğlan olanlar bu rolü oynarlar Bir de sevimli, cana yakın çocuk rolü vardır, bu rol de çok kez evin ikinci çocuğu tarafından oynanmaktadır. Çocukların oynadıkları diğer roller arasında şunları saymak mümkün: toplumsal kelebek, yalnız çocuk, hastalıklı çocuk, şımarık çocuk.

Hiçbir anababa, ikinci çocuğun birinci çocuk üstündeki, ailenin diğer üyelerinin yada üçüncü çocuğun ve dördüncü çocuğun diğerleri üstündeki etkilerini önceden kestiremez. Ancak, bil çocuk üstünde başka çocukların varlığı mutlaka etkili olur. Çünkü anababa davranışları başka çocukların doğmasıyla mutlaka etkilenir. Gerek ailede her çocuğun anababa tarafından algılanma biçimi, gerekse anababanın çocuklar tarafından algılanma biçimi her yeni çocukla .birlikte değişmektedir.

BAŞKALARININ ÇOCUK ÜSTÜNDEKİ ETKİSİ

Çocuk büyüdükçe, arkadaş, öğretmen ve diğer insanların da etkisinde kalmakta ve anababanın ilk etkileri değişikliğe uğramaktadır. Kişilik gelişiminin bu yönü üstünde duran araştırmalardan biriiü Mc Guire (1953) yapmıştır.

Evdeki standarlarla, toplumdaki diğer anababa ve çocukların standartları arasında fark varsa, bu, hem anababa hem de çocuk için büyük sorunlar ortaya çıkarır. Bu durumu tatlıya bağlamak için bazan çocuklar, evde başka, dışarda başka davranma yolunu seçerler.

- Örneğin evde doğru konuşan çocuk, dışarda,diğer arkadaşlarına uyarak yanlış konuşmağa başlar. Özellikle iyi bir aileden gelen, fakat yoksul çocuklarıyla birlikte okula giden çocuklar bu eğilimi gösterirler.

Öğretmenin çocuk üstündeki etkisi de geniş ölçüde, anababanın denetimi dışında kalır. Amatora ve yardımcılarının (1954) yaptığı bir araştırmada, öğretmen ve öğrenciler, iyilik, sempati, bağımlılık, başkalarını düşünme gibi yirmi İki kişilik özelliği açısından incelenmiş

ve her iki gurup arasında paralellik bulunmuştur,. Amatoıa'ya göre bu bulgular, öğretmenlerin çocuk kişiliğini biçimlandirmekte baş rolü oynadıklarını göstermeseler bile, hiç değilse, öğretmenlikte kişiliği sağlam insanları görevlendirmemiz gerektiği konusunda bize ışık tutmaktadır.. Öğretmenler ile çocuklar ve kişiliklerin birbirini karşılıklı etkileyişlerini konu edinen bir başka araştırma daha var: H..H Aıı- derson ve yardımcıları (1949), Bir de Henick'in araştırması var (19- 45), Bu araştırmaların sonuçları da, sert öğretmenlerin, öğrencilerinden sert işlem, yumuşak ve işbirliğini seven Öğretmenlerin de yumuşak işlem gördüklerini belirtiyorlar.

ANABABA UYGULAMALARINDA KÜLTÜREL ETKİLER

Kendi kişisel eğilimleri dışında, (bu eğilimler ne olursa olsun), anababa ister istemez, içinde yaşadıkları toplumun örf ve adetlerinin etkisinde kalırlar.. Toplumun çeşitli katlarında değişik çocuk bakımı uygulamaları görülür. Belli bir toplumsal gurup içinde bile, bir kuşaktan ötekine, hatta bir onyıldan otelcine, en doğru çocuk yetiştirme yolunun ne olduğu konusundaki fikirler birbirini tutmayabilir,,

ÇOCUK YETİŞTİRMEDE DEĞİŞEN YÖNTEM VE DÜŞÜNCELER

Bazan bu değişmeler o kadar hızlı olur ki, anababa, bir çocuğunu belli bir kuralın, öteki çocuğunu da başka bir kuralın baskısı altında büyütmek zorunda kalır.

Anababa bazan belli çocuk yetiştirme yöntemlerinin esiri olur, sonra da bundan üzüntü duyar. Henüz davranışçı (behaviorist) J B, VVatsoıı'un görüşlerinin revaçta olduğu bir çağda, yardımcılarımla birlikte yaptığım bir araştırmada (1949) henüz ilk çocuklarını doğurmuş annelerle görüşmeler yapmıştım, Watson kitabını 1928 yılında yayınlamıştı. Anababalan, aşırı sevginin zararları konusunda uyarıyor, çocuklarıyla gösteriş yapmağa kalkmamalarını ÖğiUlüyordıı, Görüştüğüm iki anne, ilk çocuklarını VVatsoıı'un öğütlerine uyarak büyüttüklerini üzüntüyle belirttikten sonra, ikinci çocuklarında başka bir modaya uyduklarını sözlerine ekledilerı. İkinci çocuklarında biraz da içgüdülerine uyup, içlerinden geldiği gibi hareket etmişler.

Çocuk yetiştirmenin bazı yönleri kültürden kültüre o kadar büyük değişiklikler gösteriyor ki, buna dayanarak bazı yazarlar, bir kül

türe mensup insanların başka bir kültüre mensup insanlardan huy ve kişilik bakımından mutlaka farklı olacakları gibi bir sonuç çıkarıyorlar. Böyle sonuçlar şu soruyu akla getirmektedir: Belli bir kültür çevresine ait çocuklarda görülen nitelikler onların "tabiatlarından" mı ileri geliyor, yoksa çocukların bu nitelikleri doğrudan doğruya "çevrecin bir ürünü mü? Tipik bir Amerikan topluluğundaki çocukların rekabet düşkünü ve saldırgan oldukları göz önüne alınacak olursa, bu niteliklerin, gelişimin doğal ve kaçınılmaz bir sonucu oldukları yargısına varmak kolaylaşır. Fakat aynı niteliklerin öteki kültür ortamlarında da görüldüğünü söyleyen antropologların karşısında, bu niteliklerin belli bir hayat tarzını yansıttıkları görüşünü savunmak güçleşiyor.[5]

Çok farklı görünen kültürlerin etkilerini değerlendirirken, kişiler arastndaki farkın (dostluk, rekafcst, saldrrganlık gibi niteliklerin açığa vurulmasıyla beliren), gerçek mi görünüşte mi olduğuna bakmak gerekir. Değişik kültürler de yaşayan insanlar , örf ve adetlerinde, açık eylemlerinde büyük farklılıklar gösterirler. Fakat bunların altında yatan temel güdüler arasında büyük bir fark yoktur. Başka bir kültür çevresini ziyaret eden bir kişi, görünüşe aldanıp acele yargılar verebilir. Gerçek olmayan, görünüşe ait bazı farklar, HallowelPin Win- nipeg Gölü doğusundaki Saulteaux toplumunda yaşayan kızılderili- ler üstündeki gözlemlerinde ortaya çıkmıştır (1940). HallovvelPe göre, "Bu toplumun görünüşüne aldanan bir insan için, Saulteaux'da- ki kişiler arası ilişkilere hâkim olan, işbirliği, neşe, uyum, sabrr ve özdenetimdir", Bu insanlar nadiren kavga ederler. Daima birbirlerinin yardımına koşarlar. Yüzeyden bakılınca burasr bir cennettir. Fakat, "Saulteaux'un gerçek psikolojik hayatı hiç de böyle değildir," Daha derinden bakılınca, burada da güçlü düşmanlıklar, salduganlıklar olduğu anlaşılır. Fakat bu duygular açıkça belirtilmiyor, daha çok habis ve zararlı yollara başvuruluyor. Örneğin Saulteaux'da dedikodu, bir insanın arkasından konuşma, skandallar yaratma işleri oldukça yaygın. Buradaki insanlar açık değil, dolaylı, dolambaçlı yollardan yürüyorlar. Örneğin düşmanlıklarını ortaya koymanın dolaylı yolu

Kültür farkları konusunda yaptıkları araştırmalarla dikkati çeken antropologlar arasında, Mead, Benedict, Gorer ve Kluckholn'u sayabiliriz. Bu konudaki buluşların tartışması için bkz: Whiting and Chiid (1953) ve Kerlinger (1953), H.H. Anderson'un (1960) başkanlığında yapılan bir bilimsel toplantıda benzer araştırma sonuçları irdelenmiştir, Bu araştırmalar çeşitli ülkelerde yapılmış bulunuyordu. Aİtı değişik kültür ortamında görülen çocuk büyütme yöntem ve uygulamaları B.B. Whiting'İn derlediği bir kitapla yayınlanan bir dizi araştırma İle ortaya konulmuştur (1963).

sihir ve büyüdür Hallo\vell, bu toplumda, resmî kayıtlara geçmiş cinayet olmadığını, fakat adam öldürme niyetlerinin hiçbir zaman eksik olmadığını ve bu niyetlerin gene sihir ve büyü yoluyla açığa vurulduğunu da belirtiyor..

Dışardan birinin, belli bir kültürün içinde yaşayanları değerlendirirken düşebileceği hatalar, özellikle çocuk büyütme ile ilgili uygulamaları değerlendirirken yapabileceği yanlışlar konusu Kerliıiger'in (19- 53) bir araştırmasına da konu olmuştur. Araştırıcı, Japonlar hakkında bazı genellemeler' yapan birkaç antropologun görüşlerini ele alıyor, Yazarın kendi gözlemleri de, Japonyada bir süre kaldıktan sonra değişmiş ve Japonlarla Amerikalılar arasındaki farklar konusunda kitaplarda okuduklarının büyük kısmının geçerli olmadığına inanmağa başlamıştır. Yüzeyden bakılınca, çeşitli kültür ortamlarında yaşayan insanlar arasında önemli farklar var; fakat işin derinine inil- dikçe, insan hayatının altında yatan temel güçlerin birbirine çok benzedikleri anlaşılıyor..

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

11. Bölümün sonunda sağlık verilen kaynaklar bu bölüm için de geçerlidir.

Robert R. Sears, Eleanor, E, Maccoby ve Harry Levin'in birlikte yazdıkları **Patterns of Child Rearing (1957)** adlı kitap, anababa ile ikili görüşmelerden elde edilen zengin bilgilerle, bu bilgilerin kuram ve uygulama açısından yorumlarını vermektedir. John W., Whıting ve Irvin L. Child ortak eseri **Child Traiıiing and Peısonality:** A **Cross- Cultuıal Study (1953)** ve Beatrice B, Whiting'in **Six Cultures** adlı eseri **(1963),** çeşitli kültür guruplarının çocuk bakımı ile ilgili uygulamalarını veren bulgu ve araştırma sonuçlarım derlemiş bulunmaktadır,, David **P** Ausubel in **Theory and Problems of Child Developınent (1958)** adlı kitabında, anababa-çocuk ilişkilerinin birçok yönleriyle ilgili tartışmaları bulmak mümkün. Bu kitap, özellikle, adı geçen bu ilişkileri kavramak için, yalnız anababa tutum ve davranışlarının değil, çocuk algılarının ve niteliklerinin de incelenmesi gerekmektedir, ilkesine ağırlık vermektedir.

Bu konudaki kaynaklan toplu olarak gözden geçirdiği, "The- Role of the Family ıı Psychopathology" (1965) adlı yazısında G,H. Frank, anababanın rolü konusundaki genellemelerin büyük bir ihtiyatla ortaya atılmaları gerektiğini söylemektedir,

13- ÇOÇUKLAR VE ARKADAŞLARI

TOPLUMSAL HAYATTA İLK ADIMLAR

Birçok çocuk, daha kendi yaşıtlarıyla oynamayı öğrenmeden, büyüklerle ilişkiler kurar. Hatta kendi yaşıtlarıyla rahat bazı ilişkiler kurduktan sonra bile, ikidebir büyüklerin yanına gelmek ve onları, yaşıtlarının dünyasına seferler yaptıktan sonra dönülen bir üs gibi kullanmaktadır. Büyüklerle kurduğu ilişkiler sağlam temellere dayanıyorsa, yaşıtları ar asında da kendisini daha büyük bir güven içinde hissedecektir,

TOPLUMSAL TEPKİNİN İLK BELİRTİLERİ

Daha önce de belirttiğimiz gibi, bebekteki toplumsal gelişimin en dikkate değer yönlerinden biri, diğer insanlara gülümsemesi olgusunda görülür. Hayatın ilk iki ayı içinde bebekler gözlerini annelerinin yüzüne dikebihnekte ve gülümsemektedıı. Üç aylık oluncaya kadar, birisi odaya girince ağlamayı kesmek, yaklaşan birinin yerini aramak için bakınmak, bakışlarını belli bir insana yöneltmek, seslere kulak vermek, yüzüne bakan insana gülümsemek, yalnız bırakıldığım anlayınca bağırmak yada ağlamak gibi toplumsal uyanıklığın birçok-belirtilerini gösterdiklerini biliyoruz. Bir zaman bebek, kendisine kızana da, dostluk gösterene de, güler yüzlüsüne de çatık kaşlısına da gülüm- semektedır. Sonraları, altı aylık olunca yada bu tarihten başlayarak bir İki ay içinde dostu düşmanı ayırmağa başlamaktadır.[1]

Bebekler gülümsemeye yeni başladıklarında karşılarmdakinin neşeli mi öfkeli mi olduğunu ayırmazlar. Sesler konusunda da aynı şey söylenebilir: dostça bir seslenişle öfkeli bir ifadeyi ayırmazlar (tâ ki sesteki öfke tonu kulak tırmalayacak kadar değişik olsun!). Çocu-

Bu değişiklik, 6. Bölümde de söylediğimiz gibi, algılama yeteneğinin artışı, yaban-cılardan korkma yada onlara karşı dikkatli olma ve bir yada birden çok insana karşı seçici bir sevgi geliştirme gibi nedenlere bağlanabilir.

ğun bu konudaki davranış değişiklikleri Birliler ve Hetzer'in bir deneyinde (1928) incelenmiş, sonradan Bükler tarafından yeniden gözden geçirilmiş (193.3), Deneyci çocuğa yaklaşıyor ve önce gülümseyip sonra öfkeli bir ifade ile sesleniyor; dostluk belirtisi olan sözlerin arkasından azarlama geliyor: Deneyci, eliyle de önce davet eden, sonra da tehdit eden işaretler yapıyor,. Üç-dört aylıkken bebekler öfkeli bir söz yada bakışa dostça bir davranışa göstedrkleri gibi olumlu bir tepki gösteriyorlar, Beş-yedi aylıkken, azarlanınca yada tehdit edilince ağlamağa başlıyorlar, Sekiz-onild aylık olunca bebekler, düşmanca davranışlar karşısında değişik bir tutum takınmağa çalışıyorlar: karşılarındaki insanların gerçekten düşman olmadıklarını, numara yaptıklarım anlamış bir halleri oluyor. Bu çağda çocuklar, birkaç saniyelik bir tereddütten sonra yeniden gülümsemeğe başlamaktadır. Bebekler, dostça olmayan sözlerin bir çeşit oyun olduğunu anlamağa başlamıştır artık,

DİĞER ÇOCUKLARA KARŞI TEPKİ

Çocuk kendi yaşıtlarını altı aylıkken farketmeğe başlar ve bu çağdan sonra, diğer çocuklarla ilgilenmesi gittikçe daha canlı bir hal alır. Bir yaşma basmadan önce, çocukların pek çoğu, başka çocukların ağlamasına fazla aldırış etmez. Bazıları da, yanlarında başka bir çocuk ağladığında, homurdanarak ya da ağlayan çocuğu çevresinden uzaklaştırarak dikkati kendi üstünde toplamağa çalışmaktadır. Diğer çocuklarla birlikte oyun kurma olayı çok daha sonraları ortaya çıkacaktır.

BEBEKLERİN KARŞILAŞMASI

Çocukların birbirine karşı tepkilerini ölçmek içiı, iki ya da daha çok çocuğu biraraya koymak suretiyle "bebek toplantıları" yapma tekniğinden yararlananlar olmuştur (Muadry ve Nekula, 1939) Bu yazarlar, yaptıkları araştırmada, biraraya konulan dokuz aylık bebeklerin toplumsal tepkilerinin çok az olduğunu, birbirlerine fazla aldırış etmediklerini görmüşler. Dokuz-ondÖrt aylık bebekler ise çevreleriyle daha çok ilgili, birbirleriyle değil oyuncaklarla oynamayı tercih ediyorlar ve karşılaştıklarında çok defa birbirlerini itip kakıyoılar.

On dört-on sekiz aylıklar ise, yavaş yavaş, olumlu bir toplumsal tepki göstermeğe çalışıyorlar. Yirmi beş aylık oluncaya kadar, toplumsal tepkiler ile oyuncaklara karşı ilgi duyma arasında oldukça sıkı bir biitünlenme görülmektedir. Gene bu çağda, dostluk gösterme ve işbirliğine girişme olumsuz davranışları gölgelemeğe başlıyor.

İki- yaşlarındaki çocuklar diğer çocuklarla ilişkilerinde gayet duyarlı. Mâudry ve Nekula'nm araştırmasına konu olan çocuklar, ötekiler tarafından kenara itildiklerinde müthiş üzülüyorlarmış Belli çocuklarla arkadaşlığı tercih etme eğiliminde olanlar da var. Gurubun önde gelen üyeleri olmağa başladıktan sonra aralarında güçlü dostluklar ve sevgiler de kurulmağa başlıyor. Ancak, henüz iki yaşma ulaşmadan'da çocukların arkadaş seçmeleri mümkündür. Büyükler arasında da ʳârkadaş seçme olayma rastlamaz mıyız ? Bunun nedeni bir insanın seçtiği arkadaşlar yanında kendisini daha rahat ve uçarı hisset-mesi olabilir. Ancak insan ilişkilerinin bu yönleri hem de çocukların hayatında son derece önemli ilişkiler. Içteıı, sıcak bir ilişkinin nitelikleri, "toplumsal uyum" yada "toplumda sevilme" testleriyle ortaya çıkarabildiğimiz kaba özelliklerden çok daha ince birtakım özelliklere sahiptir.

[1] GURUP DAVRANIŞININ BAŞLANGICI

İkil yaşlarındaki normal çocuklar diğer çocuklarla toplumsal ilişkilere mutlaka girişmişlerdir. Fakat iki yada daha çok çocuk arasındaki bu ilişkiler henüz kısa ömürlüdür. Bu yaşdaki çocuklar, belli bir oyun yerine toplandıkları zaman uzun süre birarada kalabiliyor, karşılıklı ilişkilere girişebiliyorlar. Ne var ki, eylemleri yöndeş ve bitişik olmakla birlikte, işbirliğiyle yürütülen sürekli eylemler henüz seyrek (Parten, 1932),[2]

TOPLUMSAL DÜNYADAKİ İLK ADIMLAR

Gurup halindeki eylemler, üç yaşından sonra, hem sayıca artmakta hem de süreleri uzamaktadır. Beş-altı yaşlarına kadar, beş-altı hatta daha çok üyeli guruplar halinde oyun kurabilmekle birlikte, daha çok üç" kişilik gurupları tercih ettikleri görülüyor (Green, 1937 b). Bu çağda, çocuklar, yalnız başma oynamaktansa, sevmedikleri, hoşlanmadıkları bir çocukla oynamayı bile yeğ tutuyorlar; arkadaş olsun da nasıl olursa olsun! Altı yaşındaki çocuk, işbirliği, dostluk, sempati, rekabet, kavga, ağız dalaşı gibi bir dizi toplumsal davranış içindedir artık.

Su bölümde sözü edilen araştırmaların çoğu 1930'Iara, 1940lara ait. Bu dönemde yapılan araştırmaların çoğu, ana okulu oyun alanı yada bahçesi gibi, çocukların serbestçe, akıllarına estiği gibi hareket edebildikleri, istedikleri arkadaşı seçebildikleri bir ortamda dolaysız, doğrudan gözlem yöntemine dayanıyor ve ilk toplumsal gelişim konusunu bu yöntemle aydınlatmağa çalışıyordu.

Çocuk, küçük toplumsal alışverişlerden büyük çevreye doğru toplumsal ilişkilerini geliştirirken, zaman zaman, çoktan geride bırakması gereken birtakım eski davranışlarına da dönmektedir. Bir gurupta oyuncu, başka bir gurupta seyirci olabilir; Gelişmenin her aşamasında, yeni bir toplumsal ortamda yeni arkadaş guruplarıyîa karşılaşan çocuk, ilk yaklaşım olarak, kendisini rahat hissedinceye kadar eski davranışlarını göstermektedir: önce yalnız seyretmekte, öteki çocukların yanında kendi kendine oynamakta, onlarla önce kısa süreli küçük ilişkiler kurmaktadır. Kendisini rahat hissedinceye kadar bu böyle olmaktadır.

TOPLUMSAL DAVRANIŞIN "DOĞAL" VE SONRADAN KAZANILAN YÖNLERİ

İlk çocuklukta belirmeğe başlayan toplumsal davranışların, zamanla, hem öğrenmenin hem de büyümekte olan çocukta görülen değişikliklerin etkisinde kaldığı bilinmektedir. Bühler (1933;, çocukların daha 6 haftalıkken insan sesi, bakış, diğer sesler ve nesneler karşısında tepki göstermeğe başladıklarını belirtiyor: her seferinde de gülüm-siiyorlar, gülümsemenin belki de bir geçmişi vardır; fakat Bühler, gülümsemenin " - - »insan sesine ve bakışma karşı gösterilen özgün ve temel bir tepki" olmasının akla daha yakın olduğu görüşündedir. Dennis (1938) ise araştırmasına konu olarak, 7 yaşma varıncaya kadar sınırlı, dar bir oltamda büyütülen bir çift ikizi seçmiş. Kendilerine iyi bakılmış ama fazla bir sevgi gösterilmemiş: kimse onlaragülümsemenıiş, kucağına almamış onları, okşamamış, onlarla oynamamış. Gene de bu bebeklerin normal gülümseme yaşma eriştiklerinde gülümsedikleri görülmüş. Gülme çağma geldiklerinde yalnız gülmeğe başlamakla kalmamışlar, bakıcılarına sevgi gösterilerinde de bulunuyorlarmış. Şüphesiz bu gözlemler, bu davranışların çevrenin etkisinde gelişmedikleri sonucuna varmamız için yeterli değildir. Bu gözlemler, küçük bir yaşta bile bebeklerin, insanca ilişkilere girişebildiklerine ve bunun için çevreden büyük bir yardım ve cesaret germelerinin gerekli olmadığına kanıttır.

Bebekler üstünde sürekli gözlem ve testlere dayanarak Shirley (1933a), tıpkı motor gelişimde olduğu gibi toplumsal davranış gelişiminde de birtakım aşamalar bulunduğun söylemektedir, örneğin, iki yaşında görülen utangaçlık ve öz-bilinç belirtileri o kadâr yaygın ki bunları öğrenme sonucu değil, normal gelişim sonucu olarak de- ğerlendiımelc mümkün oluyor. Bu gibi gözlemlerde, toplumsal tepki-

ilin çevre etkilerinden arınmış bıı gelişim biçimi gösterdiği sonucunun çıkarılamıyacağını bir kere daha belirtelim. Toplumsal çevre ve onun uyaranları olmasa, her halde hiçbir toplumsal davranış ortaya çıkamazdı. Fakat çocuğun oîgunlaşmasıyla birlikte toplumsal davranışın da yeni biçimler aldığım unutmamak gerek. Başka bir deyimle, belli bir tepki, çocuğun hayatına küçük bir parça olarak eklenmemekte, onda bir aşkmlık, bir aşama, bir sıçrama yaratmaktadır. Çocuğun, başka insanlar arasında kendi varlığını algılaması yani kendi öz bilincine ulaşması olgusu ile kendini aynada tanıması olgusu arasında, zaman bakımından bir benzerlik bulunması, yani her iki olgunun da aşağı yukarı aynı çağa rastlamaları da üzerinde ilgi ile durulması gereken bir konudur»

İŞBİRLİĞİNİN BAŞLAMASI

Küçük çocukların, işbirlikçi ve dost olma eğilimleri, rekabet ve düşmanlık duyguları besleme eğilimlerinden daha güçlü görünüyor. Dostluk-düşmanlık konusu çocuktan çocuğa ve durumdan duruma değişiklik göstermekle birlikte, küçük çocuklarda, terazinin dostluk kefesinin ağır bastığı, hem de epeyce ağır bastığı haller daha çok.

Kendi yaşıtlarıyla içli dışlı olmağa başladıklarında da gene dostluklar düşmanlıklardan ağır basmaktadır. (6, Bölümde belirtildiği gibi, bu çağdan önce, çocukların büyüklere karşı olumlu davranışları olumsuz davranışlarından daha sık görülmektedir). Mengert'iıı (1931) iki yaşında çocuklar üstünde yaptığı bir araştırmada, dostça davranışların düşmanca davranışları dörde karşı bir oranında aştıkları hesap-lanmıştır. Uç dört ve beş yaşlarındaki çocuklar üstünde yapılmış başka bir araştırmada da Walters ve yardımcıları (1957), gene çocukların davranışlarından, daha çok sevgi dolu ve saldırganlıklan uzak bıı tutumda oldukları sonucunu çıkarmışlardır. Özellikle kendi aralarındaki ilişkiler için bu böyle. Okul öncesi çocuklarda gözleme dayanarak yapılan bir araştırmada Smith ve Cornıor (1962) bağımsızlık ile yardımseverlik arasında bir paralellik bulunduğu şeklinde ilgi çekici bir sonuca ulaşmışlar. Yaşlarının artmasıyla birlikte çocukların daha az bağımlı hale geldikleri ve daha bağımsız hale geldikçe de, hem diğer çocuklarla hem de büyüklerle olan ilişkilerinde daha yardımsever bir tutum takındıkları anlaşılmıştır.

Bütün bu bulgular, çocukta dostça ve işbirliğine yönelmiş davranışların, başkalarının zararına kendini öne sürme davranışları kadar hatta onlardan daha kuvvetli bir gelişim gösterdiklerini ortayakoy-

muş bulunmaktadır. Küçük çocuklarda işbirliği duygusunun çok gelişmiş olduğunu söylerken, onların daha çok, işbirliğine ve kibarlığa doğru devamlı olarak itildiklerini de unutmamalıyız. Ancak, biraz sonra da değineceğimiz gibi, büyüklerin pek az teşvikiyle bile çocuklar kendi aralarında önemli ölçüde işbirliği gerçekleştirebiliyorlar,

ARKADAŞLAR ARASI TUTKUNLUK

Arkadaş tutunluğu özellikle ergeni ile öncesi ve ergenlik çağı çocuklarımı! klüp yada gurup kurmaları olayında ortaya çıkar. Yaşıtlar arasında sıkı örgütlenmelere daha küçük çocuklar arasında d a rastlanmaktadır. Küçük çocukların böyle kendilerine ait özel toplumsal ya- pılar kurma örneklerine Freud ve Danıı'ın (1951) yazılarında değinil- mektedir, Anababalan Hitler zamanında öldürülmüş altı Alman Ya- hudisi genci ele alıyorlar. Hayatlarının ilk yılında onun bunun elinde kalan bu çocuklar, sonunda, toplu olarak İngiltere'de bir bakımevine veriliyorlar. İlci ve üç yaşlarını da Bulldogs Bank of England adı verilen bu bakımevinde geçiriyorlar. Tabii bu arada aile yüzü gördükleri yok,

Freud ve Dann'a göre bu çocuklar, yalnız gözlem sırasında değil bütün hayatları boyunca ve tam anlamıyla anasız babasız olup, zihinlerinde anababa görüntüsünden bile eser yoktur. Onların sevgilerine konu olanlar kendi yaşıtları, arkadaşlarıdır. Bakımevine yerleştirildikten sonra, bütün dikkatlerini birbirlerine çevirmiş, çevrelerindeki bakıcılara soğuk bir kayıtsızlıkla hatta canlı bir düşmanlıkla bakmağa başlamışlardır., Hep beraber olmakta İsrar ediyorlar ve kısa zaman için bile olsa, ayrıldıklarında müthiş bir üzüntüye kapılıyorlar. Kişisel zevk ve tercihleri olmakla birlikte, paylaşmağa ve sıra beklemeğe doğru kendiliğinden bir eğilimleri var. "Kenetlenmiş bir gurup halinde, tam bir eşitlik içinde, hiçbirinin önderlik taslaması olmaksızın, birbirlerine önemli etkiler yaparak yaşamaktadırlar." Bakımevinde birkaç hafta geçirdikten sonra, bazılarının belli bakıcılara daha çok bağlandıkları görülüyorsa da "bu bağlar, hiçbir zaman, kendi aralarındaki bağlar kadar kuvvetli olamıyor."

"Toplumsal tavırlar sahibi olmanın normal yolunu, yaıii anababa ilişkilerini, deyim yerinde görülürse atılmış olan bu çocuklar" adeta birbirleıinde bulmuşlardır. Gelişimleri tıpatıp aynı olmuyor (zamanla, büyüklerin hayatlarında önemli roller oynamağa başlamasıyla birlikte aralarındaki farkı büyüten gelişmeler bile görülüyor). Fakat Freud ve Danıı'ın belirttiklerine göre, hiçbiri, yeteneksiz, suçlu yada psikopat dâ olmamıştır. Önceleri Çekçe bir iki kelimeyle karışık Almanca konu

şuyorlarmış. Sonradan İngilizce öğrenmişler. Freud ve Danıı'a göre, "Yeni bir dili öğrenebilmeleri bu çocukların çevreleriyle zararsız bir ilgi kurmuş olduklarım gösterir."

Biraz da kaderin oluşturduğu bu "deneye" giren çocuklar üzerinden Freud ve üann'm araştırmaları, çocuk psikolojisindeki diğer deneylere dayanılarak yürütülen araştırmalardan oldukça farklıdır. Çünkü diğer deneylerde her zaman bu kadar sert hayatları ele almıyoruz.[3]

Yetişmeleri adetâ kendi yaşıtlarının eline bırakılmış ve küçük yaştan beri anasız babasız büyümüş çocuklar üstünde yapılmış başka gözlemleri sayabiliriz. Bu yazarların gözlemlerine konu olan çocuklar da küçük yaşlarında anababa kucağından koparılmış ve bakıcıların üstünkörü bir bakım gösterdikleri bir yuvaya yerleştirilmişler. Birçok çocuğun, baba evine adetâ çivilendiği, evden kımıldamadığı bir çağda bu çocuklar, daha çok kendi yaşıtlarından oluşmuş bir dünyaya atrlmışlar. "Topluma karşı olmaları gereken bir çağda toplumsallaşmalardır." Yazarlara göre, "bu koşuîlarrn baskıları altında, bir dize şaşırtıcı tepki geliştirdikleri görülmüş: sevgi, nefret, kıskançlık, rekabet, düşmanlık, koruyuculuk, acıma, cömertlik, sempati ve anlayış."-Bir süre sonra, bu çocuklar küçük birimlere ayrılıp, birtakım ailelere evlatlık verilmiş. Kendilerine analık edecek insanlar da bulun- muş. Bu yeni durum davranışlarını değiştirmiştir. Dikkatleri, yaşıt- larındaii çevredeki yetişkinlere doğru kaymış. Aile hayatı çocukların gelişimlerinde çok olumlu etkiler yaratmışsa da bu, uzun sürmemiş, hayatlarında yeni yeni sorunlar, güçlükler başlamış," "Grup halinde yaşarken uyundu ve rahat hareketleri belirgin olan çocuklar, birden, çekilmez.ve olur olmaz şeyi isteyen, mantıksız yaratıklar haline gelmişler." Kıskançlıkları ve hele sevdikleri büyüklere düşkünlükleri sımr tanımaz bir durum kazanmış.

Normal şartlar altmda yaşamayan çocuklar üstünde yapılan bu araştırmalardan, anasız babasız büyüyen çocukların, bu boşluğu, yaşıtlarından yada kendisini evlât edinenlerden sağlayacakları destekle kapatabilecekleri gibi bir anlam kesinlikle çıkarılmamalıdır. Bütün bunlardan çıkan, olsa olsa, çocuklarrn kendi yaşıtlarım etkiledikleri ve onlardan etkilendikleri, birbirlerini desteklemekte büyük bir güce sahip olduklarıdır.

Bize özel olarak gönderdiği bir yazısında Alice Goldberg bu çocukların ilk yetişkinlik çağlarım anlatmaktadır. Bu gençlerin hayata uyumları yanlarına verildikleri aileye, girdikleri işe ve evliliğe uyumları gibi rastgele seçilecek ve çocukluğundan yetişkinlik yıl- larına kadar izlenecek herhangi altı çocuktan farksız görünmektedir.

KÜÇÜKLER ARASINDA ARKADAŞ TERCİHİ, ÖNDERLİK

VE DOSTLUK

Birbirleriyle oynayacak yaşa gelen çocukların, eğer yeterli sayıda arkadaşları varsa, bunlar arasında bir tercih yapmağa çalıştıkları söylenebilir., İki yaşından önce başlayan bu arkadaş seçme olgusu, üç dört yaşlarında kuvvetli bağlılıklar haline gelmeğe başlamaktadır. Bu bağlılıkların süresi, genellikle kısadır, birkaç gün ile birkaç hafta arasında değişir. Bu bağlılıklar arasında, her iki çocuk da, başka arkadaşlar edinmekten geri durmazlar. Çocukluğun en büyük mutluluklarından biri, güvenilir, yakın bir arkadaş sahibi olmaktır; en büyük üzüntülerinden biri de böyle yakın bir arkadaşı yitirmektir.

Bir araştırmamızda, arkadaşlıkları iki yaşlarında başlamış iki oğlana raslamıştık. Bu çocuklardan biri, altı yadına gelince, ailesiyle birlikte başka bir şehre gitmiş, iki arkadaş da bu nedenle birbirlerini ancak uzun zaman aralıklarıyla görür olmuşlar. Karşılaştıklarında artık o eski yakınlık, o eski kucaklaşmalar yoktur; gülümsemeleri bile seyrekleşmiştir; gene de kısa bir süre sonra yeniden kaynaşıyorlar, sanki hiç ayrılmamışlar gibi dostluklarma devam ediyorlardı.

Küçükler arası arkadaşlık, yaşıtlık, zekâ, toplumsallık, eski bir arkadaş yada kardeşlerden birine benzerlik ve işbirliğine girme yeteneği gibi belirli etmenlere bağlıdır. Her arkadaşlık yada görünüşte arkadaşlık, kendine göre özellikler taşımakta ve çok geniş bir ilişkiler dizisini temsil etmektedir. Gerçek bir sevgiye dayanabileceği gibi, karşılıklı çıkar üstüne de kurulabilir. Arkadaşlardan biri emredebilir, egemendir, diğeri boyun eğebilir. Biri önderdir, öteki izleyici.

Küçükler arasında önderliğin çeşitli biçimler aldığı görülür. Birinin önderliğine sebep, çok defa daha atılgan, konuşkan ve yetenekli olmasıdır. Başka biri, diğerinden daha saldırgan ve güçlü olduğu için Önderliği ele geçirmiş olabilir. Başka bir Önderliğin nedeni de, çocuğun yeni oyunlar kurabilmesi ve yeni arkadaşlıklar yaratmadaki üstünlüğüdür.

En iyi önder, her halde, peşinden gidilmesi insanı rahatsız etmeyen kişidir. İşte başarılı bir önderlik örneği: Kirk, diğerlerinin önemli kişiler olduklarına onları inandırdıktan sonra işleri kendi çekip çeviren bir çocuk. Birgün, bir arkadaşıyla bir kutu bulup gemicilik oynamağa başlamışlar. Kirk arkadaşını kaptan yapmış, kendisi de çarkçıbaşı olmuş. "En büyüğü kaptandır, seıı kaptan olursun, ben de çarkçıbaşı!" Fakat kaptan köşküne çıkıp çalımla kurulunca, alçakgönüllü çarkçıbaşı aşağıdan hem gemiyi hem de kaptanı yönetiyormuş 1

ARKADAŞSIZ ÇOCUK

Zaman zaman belli bir arkadaşı olmayan küçükler görürüz. Bu, davranışlarıyla diğerlerini kendishıden soğutmuş bir çocuk olabilir. Çocuklarla başı hoş değildir ve bu yüzden büyüklerle dostluk kurmayı tercih eden biri de olabilir. Şimdilik yalnız kalıp yalnızlığının keyfini sürdürmek isteyenler de vardır. Yada öyle ilgileri ve zevkleri vardır ki bunları kimseyle paylaşmak istemez.

Dil gelişimi bakımından harika olan böyle yalnız bir' çocuk görmüştük; diğer çocukların henüz anlayamıyacakları bazı kelimeleri rahatlıkla kullanıyordu. Diğer çocukların yanma yaklaştığında göğsünden itilmesine itilmiyordu ama, pek büyük bir ilgi de görmüyordu; ötekiler bunun yüzüne anlamsız anlamsız baktıktan sonra kendi işlerine dalıyorlardı.

Bir çocuğun arîcadaşsızlığı, diğer çocukların beğenmediği özelliklere sahip olmasından da ileri gelebilir. Örneğin bıı oğlan tam iki yıl ana okuluna gitmiştir ve kimseyle arkadaşlık kuramamıştır. Aylak aylak dolaşıp, o gurubun yanından bu gurubun yanma giden ve sinir bir sesle "Ne yapıyorsunuz orada?", "Niçin öyle yapıyorsunuz?", "Ne işe yarayacak peki?" gibi sorulan peşpeşe yağdırarak herkesi yıldıran bir çocukmuş bu. Sevimli olmasına sevimli değilmiş ama, ne yapsın, o da kendine özgü bir yöntemle durmadan arkadaş edinme peşinde koşuyormuş, diğerlerinin onu kabul etmesini istiyormuş.

TOPLUMSAL ETKİLEŞİMİ İNCELEME YÖNTEMLERİ

Bu noktada biraz durarak, küçük çocukların toplumsal davranış ve yeterliliklerini değerlendirmekte kullanılmış olan tekniklerin bazılarından söz etmek istiyoruz.

1- Yöntemlerden biri doğrudan (dolaysız) gözlem yoludur. Bir gözlemci, çocukların birbiriyle etkileşim içindeki davranışlarını not eder yada kaydeder. Sistematik bir biçimde uygulandığında bu yöntem, çocuğun belli bir dönemde, eşit aralıklarla kesilen belli bir dönemde gözlem altında tutulduğu bir "zaman Örneklemesi" işlemini içermektedir. (Örneğin, anaokulu çağının bir başında, bir ortasında, bir de sonunda yer alan belli sayıda gözlem gününü içerebildiği gibi, 011 iki aralıklı on dakikalık bir gözlem zamanını da içerebilir).

Dolaysız gözlem yöntemi, sınırlı yada sınusız bir ortam içinde kullanılabilir. Sınırsız ortam denince örneğin bir anaokulunun, bir yuvanın bahçesi anlaşılır. Çocuklar her zamanki gibi koşup oynamak-

ta, gözlemci de onların davranışlarını izlemekledir. Sınırlı bir ort nida ise, çevre belli biçimlerde koşullandırılır, değiştirilir. Örneğin, oyun alanına, ilgi ve merak uyandıracak nesneler "dikilir" yada çocuklar, paylaşma, rekabet, işbirliği, egemenlik, boyuneğme ve benzeri davranış taleplerini ortaya çıkaracak bir dekora sahip sahneye ikişer ikişer çıkarılır.[4]

2- Son yıllarda, ses ve hareket kayıt cihazlarında büyük bir gelişme olmuştur ve bu haliyle, "gözlemcin in" gözlem alanını ve kesinliğini arttırmıştır. Örneğin, Her bert ve Svvazye (1949). telsiz vericilerinde çoklu ses bantlarının kullanılması konusunda bir yazı yayınlamışlardır,

. 3- Başka bir sık kullanılan yöntem de, bir gurup küçük hakkında öğretmenlerinin yaptığı değerlendirmeleri gözlem malzemesi olarak kullanmaktır.

4- Bir de çocukları birbirlerine değerlendirme yöntemi vardır. Sosyometrik teknik olarak bilinen bu yöntemde bir çocuğa, örneğin, en çok oyun arkadaşı olmak istediği çocuğun (çocukların) adı, en çok kime iyilik yapmak istediği, arkadaş olarak en çok kimi yanma almak istediği sorulmaktadır. Sosyometri testi çeşitli biçimlerde uygulanabilir: bunların en basiti, çocuğa gidip tercihlerini sormaktır; daha karmaşık bir yol ise, sınıftaki çocukların fotoğraflarını ikişer ikişer guruplara ayırmak, herkesi herkesle eşleştirdikten sonra hangi eşleri seçtiğini çocuktan sormaktır.[5]

BAŞKALARI TARAFINDAN SEVİLME, VE KENDİNE YETERLİK

Toplumsal ilişkilerinde en başarılı olan ve başkaları tarafından en çok sevilen küçük çocuk, başkalarının isteklerine karşı duyarlılığı sürdürmekle, kendine güven duygusunu bir arada götürmesini bilendi r. McCandless ve yardımcılarının (1916) ve Moore ile Updegraff'm (1964) yaptıkları bir dizi araştırma bu gerçeğe parmak basmaktadır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, büyüklere çok bağımlı olan küçük çocuklar fazla sevilmemek te d ir. Fakat bağımlılığın biçimi de ö- nemlidir. Büyüklerine *duygusal* destek (güven duygusu için bir büyüğe özellikle anaya yaslanan çocukta olduğu gibi) için bağımlı olan çocuk

Dolaysız gözlem yönteminin çeşitleri ve kullanılmasında dikkat edilmesi gerekli hususlar için Wright'm (1964) yazısına bakın..

Anaokuluna giden çocuklarda sosyometrik tekniklerin kullanılması ile ilgili İşlem, ler için Starkweather*m (1962) yazısına bakınız.

daha az sevilir de, yalmz "araç" peşinde olan ve büyüklerini kafasında kurduğu planların gerçekleşmesi için bir araç clarak kullanmak isteyen, bu yüzden yardım peşinde ve bağımlı olan çocuk öyle kok»y kolay gözden düşmez. Ayrıca, başı sıkıldığında arkadaşlarından yardım isteyen çocuk, durmadan büyüklerinden medet uman, onları imdada çağıran çocuktan daha çok sevgi ve ilgi görür.

ARKADAŞLARA KARŞI SEMPATİNİN BAŞLAMASI

Büyük yaştaki çocukların ve yetişkinlerin toplumsal ilişkilerinde bir unsur da, sempati ve dostluk duygularına sahip olma yeteneğidir. Bıı insan, neşeye, üzüntüye, mutsuzluğa, yaralanmaya ve mutluluğa karşı duyarlı olmadıkça, yani başkalarının bu duygularına katılmadıkça onlarla yakın ilişkiler kuramaz,

Çocuğun başkalarına karşı sempati duyması olayında algı, duygu ve eylemi (yada girişme dürtüsünü) birarada görmekteyiz. Çocuk, diğer bir insandaki üzüntünün belirtilerini kavrayabilmelidir. Olayı kendi duygulan ile tartabilrneüdir. Üstelik bu duygularını yaptıkları ve söyledikleriyle dile getirebilmelidir.

Çocuğun, başka insanların uğradıkları kötülükleri algılama yeteneği, zihninin olgunlaşması, bilgilerinin artması ve kendi başından da böyle şeylerin geçmesiyle gelişir. İki-dört yaşlarındaki anaokulu çocukları üstünde yaptığı araştırmada Murphy (1932), büyük çocukların tepki gösteıebildikleri üzüntü verici durumlarm sayıca büyük olduğunu belirtmektedir: örneğin sarılı olmadığı halde bir arkadaşlarının elinin yaralı olduğunu anlayabiliyorlar. Sıkıntılı bir duruma düşmüş arkadaşlarına yardım etmekte, onu rahatlatmakta ve gerektiği zaman savunmakta, büyük çocukların gösterdikleri çaba, küçüklerde pek görülmüyor. Bu ikinciler, daha çok seyretmeyi ve sıkıntıda olduğu bilinen çocuğa endişeli endişeli sorular sorma yolunu tutuyorlar.

Çocuğun sempati duyması birçok etmene bağlıdır (Murphy, 1937). Çocuk eğer hep kendi sorunlarıyla ilgiliyse, kendi içine kapan- mışsa başkalarının dertlerine de ilgi duymayacaktır. Başkalarının uğradığı kötülük onu da korkutmuşsa (kendisinin de korktuğu bir adamdan arkadaşının dayak yemesi durumunda olduğu gibi),„kendisini savunma derdine düşecek ve ağlayan arkadaşına sempati duyacak hali kalmayacakta.

Kız kardeş çiftleri üstündeki gözlemlerine dayanarak Mc Faı- land (1938) bir çocuğun başka bir çocuğa sempati duymasının (acı

masının), sadece canı acıyanın gösterdiği üzüntüye değil, çocuğun bu üzüntüyle ilişkisine de bağlı olduğunu öne sürüyor. Örneğin bir çocuğun, kız kardeşine, üzüntüsüne bir başkası sebep olduğu laman sempati duyduğu (acıdığı), fakat kız kendi kendini incittiği zaman sempati duymadığı görülmüştür.. Kız kardeşlerinin üzüntülerine sempati duyan çocuklar, başkalarının üzüntüleri karşısında da anlayışlı oluyorlar (Bu gözlem, tıpkı hayırseverlik gibi, sempati duymanın da aile ocağında başladığını göstermektedir).

Çocuğun sempatisi konuya göre de değişmektedii, Eğer iki çocuğun dilekleri arasında bir çatışma varsa, içinde kuvvetli bir acıma duygusu olduğu halde çocuklardan birinin, diğerine karşı, bunun tam tersi bir tepkiyle hareket ettiği görülebilir. Aynı şekilde, bir çocuğun sempati gösterme çabası ters bir tepkiyle karşılaşırsa, çocuk da dostluk yerine düşmanlık göstermeğe başlayacaktır., (Bu tutum çocuğun hayvanlarla ilişkilerinde de görülür: aç bir kedi yavrusunu doyurmak için çırpınmaktadır, verdiğini yememesi karşısında, hayvana, birden öfkelenecektir). Bazı çocuklar, kendileri de korktukları ve güvensizlik duydukları zaman başkalarına sempati duyarlar da, kendilerine giiven beslemeğe başladıkları zaman bundan vazgeçerler; bunun tam tersini yapan çocuklar da vardır.

Küçük çocuklarda sempati, yardım etme, üzüntü nedenlerini ortadan kaldırma yada kaldırmağa çalışma, karşı tarafı rahatlatma, ü- züntüye sebep olanı cezalandırma, üzüntü içindeki insanı koruma ve savunma, önceden dikkatini çekme, durumu bir büyüğüne haber verme, sorularla üzüntünün kökenlerini ortaya çıkarmağa kalkışma, bir çözüm arama yada bir çözüm bulup uygulama gibi çok çeşitli biçimlerde görülebilir (Murphy, 1932),. Çocuklar, başkalarının içinde bulunduğu üzüntüyü görünce bazan ne yapacaklarını şaşırırlar, Bazan da endişe içinde seyretmek, kafa sallamak, kaş çatmak, dudaklarını ısırmak, ağlamak ve bağırmak gibi kopuk kopuk davranışlar gösterirler.

İki gurup anaokulu çocuğu üstündeki gözlemleri Murphy'yi (173) şu sonuçlara ulaştırmıştır:

	Gözlem Saatleri	Sempatik Tepki Sayısı	Sempatik Olmayan Tepki Sayısı
A Gurubu	188	318	195
B Gurubu	234	398	60

B gurubundaki çocuklar daha değişik, yaşlarda ve ortalama olarak, A gurubundakilerden daha büyük. B gurubu daha geniş bir oyun

alanına sahip. Başkalarında uyandırdığı ve kendi gösterdiği sempatik tepkiler, çocuktan çocuğa önemli ölçüde değişmekte, B gurubunda- kilerdeıı bir kısmı başka bir çocuğun üzüntüsü karşısında hemen her zaman sempati gösteriyor. Fakat aynı gurupta, bu çocuklarla aynı yaşta olup da diğer çocukların üzüntüleri karşısında kılı bile kıpırda-mıyanlar da yok değil. Çocuğun zekâsı, sempati duymasında önemlice bir etken, fakat başta gelen etmenlerden değil. Çocuğun ilgileri ve tepkileri, önemli etmenler olarak işe karışmakta.

Toplumsal yönden etkin olan (faal olan) çocuklar, hem "olumlu" (dostluk, işbirliği), hem de "olumsuz" (kavga, rekabet) davranışlarını daha çok gösteriyorlar. Birçok araştırmada, toplumsal davranışın bu yönü dikkati çekmiştir, Mutphy'nin araştırmasında, sempati ile sal- duganhk arasında bir doğru orantı ilişkisi olduğu görülmüştür. En çok sempati duyan çocuklar, ayın zamanda en saldırgan olanlar. Bu genel eğilimin istisnaları da var tabii. Örneğin bir' çocuk, sempati açısından gurubunun en gerisinde, salduganhk açısından ise birinci.

REKABETİN VE ÇEKEMEMEZLİĞİN BAŞLAMASI

Çocuğun ilk rekabet denemeleri evde başlar. Öıice annesinin yada babasının, bazan da ikisinin birden rakibi olur'. Bunlardan birinin diğerine karşı sevgisini azaltmasını ve kendisine yönelmesini istemeğe başlar. Eğer evde iki yada daha fazla çocuk varsa, kardeşler arası rekabet de kaçınılmaz bir olay haline gelir'. Bu rekabet oldukça yumuşak olabileceği gibi, yıkıcı bir keskinlik ve yoğunluk da kazanabilir.

Kıyasıya rekabet bazaıı açık, bazan gizlidir. Küçük kardeşini boğmak, merdivenden yuvarlamak, eline oynaması için keskin bir bıçak vermek açık rekabet örnekleridir. Bebeğine iğne saplayan, sobanın üstünde bebeğini kavurmağa kalkan çocukların rekabetleri ise dolaylı olarak ortaya çıkıyor demektir. Bazan da, çocukların kardeşlerine karşı rekabet duygularını baskı altında aldıkları, hatta kendilerini bile böyle bir duygunun var olmadığına inandırdıkları olur. Büyüyü ıicey e kadar, kız ve erkek kardeşlerine karşı, içlerinde hiçbir kötülük belirtisi taşımadıklarııu söyleyen insanlar da görürüz. Çocukluktaki masum bir rekabet duygusundan söz ederken, birden öfkeyle sarsılan yada hüngür hüngür ağlamağa başlayan insanlar görülmüştür (Psikoterapi sırasında).

Anababa (yada diğer büyükler) çocuklardan birini, açıkça diğerlerinden üstün tutar, daha çok sever ve kayırırsa, diğer çocuklarm bu durumdan alınıp yaralanmaları anlaşılır birşeydir. Kardeşler arası

rekabet, ilgili kişileri tek tek inceleyerek toplumsal durum hakkında bir fikir elde edilemeyeceğinin güzel örneğim verecek nitelikte bir konudur. Ayrıca, salt çevreyle oynayarak, onu değiştirmeğe çalışarak bu konuyu gereği gibi iıiceleyemeyiz.. McFarland'm (1938), kız kardeş çiftleri üstünde yaptığı araştırma sonucunun belirttiği üzere, "herşeydeıı iki tane alma yoluyla" (iki salıncak, iki bisiklet, iki terlik) kardeşler arası rekabetin Önüne geçmek mümkün değildir. Çünkü salıncak da, bisiklet de çatışmanın nedeni değil alanıdır.

Bir ailede çocukların birinde yada hepsinde mallarına karşı tutkunluk varsa ve hepsi de "rabbenâ hep bana!" diyorlarsa, o zaman aşırı rekabetten söz etmelidir., Bazı çocukların, tekel kurma konusunda bütün dikkatleri, sevgiyi ve her türlü çıkarı kendilerine çevirmek istemeleri durumu diğerlerinden farklı oluyor,. Bacıları da daha küçük yaştan başlayarak bölüşmeyi seve seve kabul ediyorlar..

Bir çocuğun bir şey bölüştürülürken aldığı payda *oran, miktardan* daha önemlidir onuıı için. Büyükler için de aynı şey söylenebilir, aslında. Aç gözlü ve iştahı yerinde bir kişi. bile, küçük bir böreğin eşit bölüştürülmüş bir parçasını, bir böreğin eşitsiz bölüştürülmüş bir parçasına tercih edebilir. Çocuklukta başlayan bu eşit pay alma eğiliminin ilerdeki hayatta çeşitli belirtileri, çeşitli biçimleri görülür. Birçok hallerde birçok insana büyük bir neşe kaynağı olan miras, hak ettiği payı alamadığı inancında olan bir mirasçı için dert kaynağı olur çıkar,

REKABETİN İLK BELİRTİLERİ

Başarı ve üstünlük için rekabet, genellikle, anababa sevgisi içiıı rekabetten daha sonra ortaya çıkar. İki yaşından sonra, birçok çocuğun, kendi yaptıkları ile başka çocuklaım yaptıklarını kıyaslamaya giriştiklerini görüyoruz. "Ben daha büyüğüm!", "Benim boyum daha uzun!", "Benimki daha güzeli" gibi sözler bu kıyaslamanın ilk belirtileridir. (Anaokulundaki bir çocuk, o gün bir arkadaşının doğum günü olduğunu öğrenince, kendisinin de aynı gün doğduğunu söyleyerek arkadaşlarını evine davet etmiş).

Aşağıdaki konuşmada görüldüğü gibi, "Ben senden üstünüm!" tartışmalarında, daha çok kelime bilen kazanıyor:

John : Ben yüze kadar sayarım,

Frank : Ben bine kadar sayarım.

John : Ben milyona kadaı sayarım.

Frank : Ben milyara kadar.

John : Ben trilyona kadar..

Fıank : Ben sonsuza kadar..

Dört ve sonraki yaşlarda, arkadaşlar arası rekabet üç yaşuıdaki- İerden fazla. Leuba'nm (1933) iki-altı yaş arasındaki çocuklarda yaptığı bir araştırmada çocuklar, önce teker teker, sonra ikişer ikişer bir odaya sokuluyor. Ellerine üstüne parça çivilenen oyun tahtaları veriliyor, İki yaşında kilerde, yanındaki çocuğun yaptıklarına ve söylediklerine karşı hiçbir ilgi yok. Rekabete girişmiyorlar, önlerindeki işe bakıyorlar, Üç yaşındakiler, yanlarmdakinm yaptığından haberdar. Dört-altı yaşında kilerde, yanında kini geçmek ve daha iyisini, mükemmelim yapmak eğilimi görülüyor. Altr yaşmdakilerin bazıları yaptıklarının eleştirisine girişiyorlar.

Greenbeıg de araştırmasmda (1932), iki-yedi yaşları arasındaki çocukları model parçaları (legolar) ile oynatmış ve rekabet duygusunun yaşla birlikte arttığını görmüş. İki-dört yaş arasındakiler, parçaları, ihtiyaçları oldukça, birer birer alıyorlar; buna karşılık dört yaşından büyükler çok miktarda parçayr kapıp bir köşeye depo ediyorlar. Yaşla birlikte, kendi yaptrğı model konusundaki övgüler de artmaktadır. Rekabet için de aynı şey söylenebilir» Rekabete girişen çocukların yüzdesi, 3, 4, 5, 6 yaşlarında, sırasıyla 42.6, 69.2 75.4 \e 86.5 tir.

Anaokulu çağındaki çocuklarda rekabet, güç bir iş karşısında kaldıkları zaman ortaya çıkıyor (Wolf, 1938). Rekabet içinde bulunan çocuk, işle, daha uzun süre ilgilenebiliyor. Ancak, bazılarının rekabet duyguları oldukça zayıf.

McFarland'm yirmi kızkardeş üstünde yaptığı araştırmada (1938) rekabetin çeşitli biçimleri ortaya çıkmıştır. Rekabet duygusunu uyandıran nedenler çocuktan çocuğa değişmektedir, İlgi çekici bir husus, aralarında rekabet olan kız kardeşlerin de, aralarında rekabet bulunmayanlar kadar iyi arkadaşlık kurabilmeleridir, Bu araştırmadan, büyük çocuklar arasmdaKİ rekabet ve işbirliği konularına eğildiğimiz zaman da göreceğimiz gibi, rekabetin, diğer kardeşin "zıddına gitmek" anlammı taşısa bile geniş bir işbirliği çerçevesine oturduğunu öğreniyoruz,

ÇOCUKLARIN SALDIRGANLIĞI, KAVGALARI VE TARTIŞMALARI

Normal bir okul öncesi çağı çocuğu, işbirliğine girdiği, sempati duyduğu, dostluk ilişkilerine girdiği gibi, yerine göre, kavga da eder, tartışmaya, itişip kakışmaya da girişir. Özellikle bir küçük tehlikede ise, çok kavgacıysa, diğer çocukların saldırganlıkları karşısında çare

siz bir durumda ise. çocuk kavga ve tartışmaları büyüklerin başına dert olur.

Büyüklerin Kendi Saldırgınlıkları İle İlgili Tutumları Ve

Çoeukîardaki Saldırganlık Konusundaki Tutumları

Çocuk kavga ettiği yada bir saldın karşısında yaltaklanmağa başladığı zaman, bu, anababanın kendi saldırganlık duygularını incitir. Saldırganlıklarına yön verme açısından büyükler arasında da fark vardır. Bazıları, öfkelendiği zaman hemen yumruklarını sıkaı ve karşısındakinin iistime atılır. Bazıları yumruklarından çok dilini kullanır. Bazıları ise soğukkanlılığını korumasını bilir, içindeki saldırganlığı denetleyebilir. Bazıları bir saldırıya uğradıkları zaman yaltaklanmakta ve sonra da gönül kırıklığı içinde saçını başın i yolmağa başlamaktadır. Öyleleri de vardır ki, içindeki saldırganlığı, toplumca değer gören yoğun bir rekabete ustaca dönüştürmesini bilir. Büyüklerin çocuk saldırganlığı konusundaki tutumları da. büyük bir hoşgörüden, kesin ve hatta endişe dolu yasaklamaya kadar çok değişik biçimler almaktadır. Sonuncu guruba girenler, çocuklarına içlerindeki saldırganlığı bastırmalarını, içlerinde tutmalarını, lıiç değilse başkalarından saklamalarım öğütler dururlar,

AÇIK VE KAPALI SALDIRGANLIK

Bir çocuğun saldırgan olup olmadığı konusunda, genellikle, eylemlerine bakılarak karar verilir, Döğüşe hazır, durmadan horozlanan, nefesinden alev fışkıran bir çocuğun niyetleri hiç de barışçı değildir. Ancak böyle bir çocuğun, küçüklüğünden beri öfkesini kursağında tutmasını öğrenmiş bir çocuktan mutlaka daha saldırgan olacağı Öne sürülemez. Çocuklarda saldırganlık konusunu incelerken, hiçbir zaman açıkça kavga etmeyen, fakat saldırganlığını yumuşak yada sert, düşmanca oyunlarda yada kimselere açıklamadığı birtakım vahşi hayallerde ortaya döken tipleri de unutmamalıyım. Fıte'ın gösterdiği gibi (1940), çocuklar arasında, saldırganlıklarını açığa vurma konusunda büyük farklar vardır.. Çocukları eğitirken, öfkesi burnunda ve hemen yumruk haline geliveren çocukları yola getirirken "mutlaka bir- şeyler yapılabilir"; fakat saldırganlıklarını içlerine gömenleri eğilmek, yola getirmek oldukça zor, (Çekingenlikleri, endişeleri ve yalnızlıkları çok belirgin olmadıkça) açık davranış ile gizli duygu ve düşünceler arasındaki farklardan biri de işte burada, eğitme olanağı konusunda ortaya çıkmaktadır,

TEMELDEKİ SEBEPLER

Saldırganlık, sağlıklı bir girişimin sonucu olabileceği gibi, umut suzluktan da ileri gelebilir. Ders yılı süresince aralarındaki çatışma gittikçe büyüyen bir anaokulu öğrencisinin durumu bunu kanıtlamaktadır (Jersild ve Fite, 1939). Ders yılı başlangıcında, egemen durumda birinci çocuk, zamanının büyük kısmını arkadaşı ile birlikte geçiriyordu; fakat zamanla, bağımlı durumda olan ikinci çocuk, öğretmenlerin de yardımıyla, diğer çocuklarla bağlar kurmasını bildi. Birinci çocuk da, egemenlik bağının koptuğunu anlar anlamaz yeni arkadaşlar edinmek, yeni yardımcılar bulmak yolunda çabaya girişti. Kısmen saldırganlığı, kısmen de ufak tefek olması nedeniyle diğer çocuklar tarafından itilip kakıldı. Ona başlarından çekilmesini söylüyorlardı; o da onlara susmalarını söyleyince kıyamet kopuyor, karşılıklı yumruk- laşıyoıiardı. Söz konusu oğlan, sorunlarım çözmek için kavgaya başvuruyordu ama kavga, hiç değilse bir' zaman için, sorunlarını azaltmıyor arttırıyordu.

Gittikçe daha çok çatışan ikinci çocuk, yılın başında bağımlı durumda olan bir kız çocuğu idi. Haftalar geçtikçe bu kız, diğer çocuklarla ilişkilerinde daha başarılı olmuşsa da, birinci çocukla kavga etmekten bir türlü kendini alamamıştır. Bu örnekte, çatışmaların artışı ile, çocuğun bir bütün olarak gurup içindeki toplumsal ilişkileri ara-sında bir bağıntı olduğu görülmektedir.

AÇIK SALDIRI TANIMLARI

Çocuk kavgaları konusunda yaptığı araştırmada Debus (1953), saldırganlığı, "düşmanlık duygusunun belli bir yönde somutlaşması" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, kendi tanımına ek olarak araştırıcı, aynı konuda Markey ile birlücte yaptığımız bir araştırmada (1935) kullandığımız tanımdan da yararlandığım söylüyor. Biz saldırganlığı şöyle tanımlıyorduk: "Bir çocuğun bir başkasına vurması, söz yada elle işine karışması, söz yada eylemle saldıracağını yada işine karışacağını söylemesi, zorla yada sözle bir başkasının eylemlerine başka bir yön vermeğe çalışması yada birinin elinden zorla birşeyi almağa kalkması saldırganlıktır."

OLAĞAN ALIŞ-VERİŞLERDE ORTAYA ÇIKAN ÇATIŞMALAR

Çevresi genişleyip ilişkileri arttıkça, çocuğun diğer insanlarla çatışma olanakları da o derece büyür. Zamanlarının çoğunu birlikte ge

çiren çocuklar arasında sık sık çatışma çıkar. Bir araştırmaya göre (Green, 193.3 a), "İkili arkadaşlıklarda daha çok. çatışma çıkmakta, ikili kavgaya tutuşanlar arasında arkadaşlık bağlan da ortalamanın üstünde olmaktadır. Bu yaşlarda çatışma, dostluğun ve toplumsal ilişkinin bir parçasından başka birşey değildir, (Yukarda sözü edilen saldırganhk-sempatı doğru orantı ilişkisiyle tutarlı bir görüş). Bir arkadaşım dayak yerken görünce, ona acıyan, hatta hemen atılıp onun yanında kavgaya giren çocuklar, daha çok, toplumsal yönleri gelişmiş olanlardır, suya sabuna dokunmayan, edilgin tipler değildir. Bu kuralın birçok istisnası ela vardır elbet,

Kavgaya ve çekişmeye sebep olan etmenler arasında şunları görüyoruz: mülkiyet hırsı, istenmeyen bir çocuğun oyuna karışması, Önderlik tutkusu, ne yapılması nasıl yapılması konusunda beliren görüş ayrılığı. Çatışma, daha önce de gördüğümüz gibi, bir çocuğun durup dururken ötelcinin üstüne atılmasıyla da başlayabilir> Kıskançlığın, eski bir "hesabın", canını yakma arzusunun, "eşeğine kızıp semerinden alma" tutumunun ve daha benzer birçok duygu akımının bu tip sebepsiz saldırıda rolü vardır.

Çocuklar, durup dururken kavgaya tutuşabilirler. Elbette bunun da nedenleri vardır. En azından bir kuvvet denemesine girişmişlerdir. Yoksa, İlk bakışta, kavga etmeleri için ne açık bir sebep, ne de kavga sonucu elde edecekleri belli bir çıkar vardır.

KAVGACI DA VKANIŞ SAYISI VE BİÇİMLERİ

Okul öncesi çağında, çocukların açık kavga ve çekişmelerinin sayısı çoktur. Markey ile birlikte yaptığımız ve yukarda andığımız araştırmada (1935), iki-dört yaşlan arasındaki 54 çocuğu, belli bir süre, onar dakikalık aralıklaıla ve toplam olarak iki saat süren gözlemler altında tutmuştuk- Ortalama olarak her 5 dakikada bir çatışma görülüyordu. Bu çatışmaların süresi ise çok defa beş dakikayı bile bulmuyordu.

Bir uçta, gözlem boyunca 141. diğer uçta ise 17 çatışmaya girmiş iki çocuk bulunuyordu., Bir çocuk, vurma, itme, bir şeyi fırlatma, sıkıştırma ve tehditkâr hareketlere girişme yoluyla bir başka çocuğa tam 87 kere saldırdı. Bu sırada öteki, saldırganın kılma bile dokunmadı.

Avusturalyalı çocuklar üstünde yapılan benzer bir araştırmada (Debus, 1953), her altı yada yedi dakikada bir çatışma görülmüş, fakat bunların çoğu kısa siireliymiş. Birincilik 132 saldırganlıkla bir

çocukta, sonuncuîuk ise 6 saldırganlıkla iki çocukta. Bıı gözlem döneminde tam 59 kere saldırganlığını ortaya koyan bir çocuğa karşılık, üç çocuğun hiç bir çatışma olayına katılmadıkları görülmüş. Sözünü ettiğimiz iki araştırmanın, gerek kavgacılık sayıları, gerekse saldırganlarla uslular arasındaki bulguları birbirini tutmaktadır. Bu tutarhk bir rastlantı olabilir. Kesin sonuçlardan çok aradaki saldırganlık farklarının büyük oluşu önemli. Çocuklar arasında saldırıya başlama eğilimi konusunda büyük fark var.

SALDIRGANLIKTA YAŞLA BİRLİKTE GÖRÜLEN DEĞİŞMELER

İki-dört yaşlan arasında, çocukların saldırgan davranışları arasındaki başlıca değişildik, kullanılan saldırı tekniklerinde görülür. Yukarda sözü edilen araştırmaların konusunu teşkil eden çocuklarda çığlık atma, ağlama, imdat isteme, vurma ve diğer fizik saldırı çeşitlerinde bir azalma görülmektedir. Bunun yerine, sözle saldırı gittikçe artıyor. Öyle ki, dil silahım kullanmak, zamanla bir sanat haline geliyor. Sözle başlayan çekişmelerin bir yumruklaşmaya dönüştüğü sofrada iki küçüğü seyretmenin tadına doyum olmaz İ

Çocuklar büyüdükçe, kavgalarının süresi de uzamaktadır. Bir araştırmada ortaya çıktığına göre, 2.5 yaşındaki çocukların sadece yüzde 40'ı bir dönemden (round) fazla döğüşebiliyorlar. Dört yaşındakiler ise iki yada daha çok dönem döğüşebiliyorlar (Apel, 1942).

Saldırganlıkta Cinsiyet Farkları

Genellikle oğlanların kızlardan daha saldırgan olduklarını söyleyebiliriz. Özellikle büyük çocuklarda ve çocuk yeni bir guruba girdiği zaman bu fark açıkça görülür . Yukarda andığımız araştırmamızda (Jersild ve Markey, 1933), iki yaşındaki çocuklarda, ağlama ve çığlık atma çokluğu bakımından, kızlarla oğlanlar arasında bir fark bulunmadığım gördük. Fakat yaşları arttıkça oğlanlar daha az ağlamakta, daha çok vurmakta ve genellikle daha saldırgan olmaktadır. Bebek oyunu üstüne kurulu bir araştırmada Sears (1951), oğlanların kızlardan daha saldırgan olduklarım ve kızların, karşılarmdakine fiziksel zarardan çok psikolojik zararlar verdiklerini ortaya koymuştur.

Çocuklar Arası Çatışmalarda Çevrenin Etkisi

Bütün günlerini yuvada geçiren, dolayısıyle ekonomik ve eğitimsel yönden yoksul bir çevreden geldikleri var sayılabilecek çocukların, daha zengin bir aile çevresinden gelen çocuklardan daha saldırgan

oldukları söylenebilir.[0] Guruplar arasında böyle bir fark bulunduğu, yukarda sözü edilen araştırmasında Appel tarafından da belirtilmektedir. Özellikle, yoksul çevrelerden gelen çocuklar, mallarına düşkünlük dereceleri diğerlerinden ileri olduğu için, bu konularda daha çok çatışmaya girmektedirler,

ÇOCUK SALDIRGANLIĞI KARŞISINDA BÜYÜKLERİN TUTUMU

Büyüklerin, çocuk çatışmalarını durdurmak için başvurdukları yöntemler arasmda farklar var. Bazı anaokulu öğretmenleri, Appel'in "son verme" tekniği adım verdiği yöntemi, bazıları da "Öğretim" tekniğini kullanmaktadır. İkinci tekniği kullananlar, yalnız bir kavgayı sona erdirmeyi değil, çocuklara birarada nasıl yaşayabileceklerini ve nasıl kavga etmeden durabileceklerini de öğretmeğe çalışıyorlar.

Büyükler, çocuklara, barış içinde birlikte yaşamalarının toplum yollarım öğretmede büyük görevler yapabilirler. Bir araştırmada (Ch- ittenden, 1942), kuvvet, tehdit, emir ve eleştirme yoluyla karşısındakini ezmeğe çalışan çocuklar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çeşitli oyunlarla (bekler, bu oyunlarda, çeşitli durumlarla karşılaöaıı okul öncesi çocuklarını temsil ediyor), çocukların toplumsal kuralları anlayıp yorumlamalarına ve işbirliği yollarını öğrenmelerine yardımcı olunmuştur. Zamanla araştırma konusu olaıı bu çocukların, diğer çocuklara karşı davranışlarında daha başarılı olmağa başladıkları görülmüştür.

Küçük çocuklara yalnız kavga etmemelerini söyleyerek, onları başkalarıyla dalaşmaktan uzak tutarak, güçlüklerini toplumun kurallarına uygun biçimlerde çözmelerini öğretmemiz mümkün değildir. Markey ile birlikte yaptığımız araştırmada, bir guruptaki öğretmenlerin diğer[1] gunıptakinden daha müdahaleci olduklarım gördük. Zaten birinci gurupta, her zaman, üç yada dört öğretmen bulunuyor. Buna karşılık diğer gurup bir yada iki öğretmenle idare etmek durumunda kalıyordu. Bu yüzden de birinci gurupta, bir de edilgen baskıdan söz edilebilirdi. Yıl boyunca, birinci guruptaki çocuklar daha az kavga ettiler ve aralarındaki anlaşmazlıkları halletmekte, kendi akıllarına esen yöntemleri kullanmakta daha az serbest kaldılar. Ertesi

Yetişkinler arasında da, yoksulların, yumruklarına davranmakta zenginlerden daha ileri oldukları, iyi bir öğrenim görmüş zenginlerin daha çok dil ve söz silâhlarına başvurdukları görülmektedir. Oysa, öfkelenme açısından her iki gurup arasında o kadar büyük bir fark olmasa gerektir., öfkesini içine atmaktan doğan üzüntünün ise zenginlerde daha yoğun olduğu söylenebilir.

yıl bütün çocuklar başka bir anaokuluna gönderildi. Burada her iki gurubun öğretmenleri de daha az müdahaleciydiler. Zamanla, saldırganlıkların azalması beklenirken, birinci guruptaki çocukların aralarındaki kavgalar bir misli arttı. Diğer taraftan, eskiden daha kavgacı ve az müdahale gören çocuklar ise, daha büyük bir serbestlik içinde kalınca, o yıl eskisinden daha az kavga ettiler. Böylece bir durumdan, üç-dört yaşmdaki çocukların, vücutlarından atılması gereken belli miktarda saldırganlığa sahip oldukları gibi bir sonuç çıkarılmamalıda. Aksine, saldırganlık eğilimi olan çocuklar[1], bu eğilimlerini daha uygun, daha nazik yollarla ortaya çıkarmayr öğrenince, bir gün, saldırganlıklarını açığa vurma fırsatı ellerine geçince öğrendikleri bu yenilikleri uygulamaktadırlar.

YETENEKLERİN TOPLUMSAL DAVRANIŞ ÜSTÜNDEKİ ETKİSİ

İster küçük, ister büyük olsun, çocuğun arkadaşlarının hoşuna giden oyun ve eylemlere katılması, toplumsal ilişkilerini geniş ölçüde etkileyecektir[1].

Jack'm bir araştırmasında (1934), çocuğun başkalarıyla ilişkilerinde, çeşitli durumlarda gösterdiği uyum ve esnekliğin ne gibi etkileri olduğu konusu işlenmiştir. Bir gurup çocuk, önce, diğerleriyle ilişkilerini geliştirip geliştirmedikleri yönünden incelenmiştir. Oyuncaklarım başkalarına kaptırmamakta, eşyalarım korumakta, emir alıp emir vermekte kendi kişilüderini ne dereceye kadar oıtaya koyabildikleri ve bu konularda ne gibi gelişmeler gösterdikleri yada gerileyip gerilemedikleri inceleme konusu yapılmıştır.

Araştırma konusu olan çocuklardan beşi, bir çerçeve içine mozaik parçaları yerleştirmek, parçaları birleştirme yoluyla bilmece çözmek ve kendilerine okunan bir masalı tekrarlamak gibi işlerde yardıma muhtaç, gurubun gelişme açısından en gerideki çocuklarıdır. Bu işleri iyice öğrendikten sonra, beşi de diğer çocuklarla birlikte yeniden gözleme ahnmış. Çocukların aıtılc eskisi gibi olmadıklarım, önderlik etme, kişiliklerini ortaya koyma, öteki çocukları yönetme gibi işlerde çok ileri gittikleri görülmüştür.

Çocuğun el işlerine yatkınlığı arttırılırsa, ona mekanik yetenekten daha fazla bir değer kazandırılmış olur. Dost bir büyükle birlikte çalışması, onunla yakınlığım arttırması, çocuğun kendisine ve başkalarına karşı güvenini arttıracaktır.

ANAOKULU YAŞANTISININ ETKİLERİ

Anaokulu, çocuğun gelişimini daha da ileri götürmek için harika bir ortamdır. Daha anaokulunun ilk günlerinde çocuk, arkadaşlarına ısınmağa, birlikte iş görmeğe ve oynamağa başlamaktadır. Bu dönemin sonunda normal bir çocuk, geniş guruplar içinde işbirliği yaparak oynama, sempati gösterme, rekabete girişme ve başkalarıyla ilişkilerinde çok çeşitli yöntemleri ustalıkla kullanma gibi pekçok toplumsal eyleme girişebiliyor.

Kurumsal olarak, bir çocuğun anaokulunda elde edeceği yararlar pekçoktur. Buradaki yaşantı, çocuğun gelişimindeki Önemli bir kavşağa rastlıyor. Birçok cephede birden ilerleyebilmesi için temeller atılmaktadır. Konuşabileceği insanlar çoktur ve bu onun dil yeteneğini geliştirir. Onda zaten var olan temel uyuşum ve işbirliği gücü, pekçok motor yeteneğini geliştirmesi için iyi bir ortam bulmuş olur. Eğer doğru dürüst bir okulda ise, kişiliğini geliştirebileceği, kendini öne sürebileceği ve bağımsızlığı için çaba harcayabileceği bir hava içinde demektir. Yaşıtlarının toplumuna adım atmış, bu toplumla kaynaşmaya hazır bir durumdadır ve toplumsal etkileşimin alışverişine girişmektedir. İşbirliği, imece, rekabet, dostluk, sempati, kendi haklarını koruma ve başkalarının haklarına saygı gibi eylemlerin yolu da bu alışverişin öğrenilmesiyle açılacaktır. Eskiden tamamen ana- babasııa yönelmiş olan bağlılık duygusu yavaş yavaş azalmakta ve yaşıtlarıyla bağlar kurulmaktadır. Herşeyin ötesinde çocuk, bilincine vaımadan, kendi iç benliğinin yapısını ve içeriğini kurma süreci içindedir. İç benlik (noumenal şelf), açıklanmayan öz giiven yada güvensizlik; öz yeterliğe güven yada güvensizlik; Öz değerine inanma yada kendini beğenmeme gibi bir tutumun tohumlarından oluşur,.

Anaokulu aile dışındaki planlı, denetimli eğit un in beşiğidir. Teoride, kişinin, kişilik gelişiminin doğuş ve oluşun aşamalarında eğilip bükülmeğe, belli bir biçim kazanmağa ve yaralanmaya en açık bir durumda olduğu, dolayısıyle, anaokulunun çocuğa ilerde verilecek diğer eğitim aşamalarındaki değerlerden daha önemli değerler kazandıracağı, hatta bu değerlerin çocuğun bir çeşit ahnyazısı demek olduğu kabul edilmektedir. Eğer bu görüş benimsenecek olursa eğitim sisteminde gerçek bir devrim yapmak gerekecektir. Bugünkü değerlerin ve ödeme sistemlerinin altüst olması zorunluluğu doğacaktır. Anaokulu öğretmenine toplumda verilecek şeref payesi, üniversite hocasına verilenden yüksek olacaktır. Anaokulundaki bayan öğretmene (bu okullardaki öğretmenlerin hemen hepsi kadındır), daha yüksek öğretim

kurumlarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek maaş vermek gerekecektir. Bunların sonucu olarak da, bir önderlik seçimi sorunu ortaya çıkacak ve küçüklere öğretmenlik ve hayata hazırlayıcılık görevini yüklenecek olanların yetişmeleri için, bilgileri, kavrayışları ve meslek bağlılıkları en yüksek olan, en gözde öğretim üyelerinin atanması yoluna gidilmesi gerekecektir.

Yukarıdaki düşünce zinciri, mantık açısmdan, yeteri kadar güçlü değil. Çünkü, anaokulu öğretmeninin, daha yüksek öğretim aşamalarında çalışan öğretmenlerden hem mesleklerine bağlılık, hem de başarı yönünden daha ileri oldukları varsayımına dayanmaktadır[7].

Anaokulunda çocuk, kendi yaşıtlarıyla ve bir büyüğün gözetimi altında çalışmakta ve oyun oynamaktadır. Başlarındaki öğretmen, daha büyük yaştakilere Öğretmenlik etmekle belki de daha çok para kazanabilecek olan bir kadındır. İyi planlanmış bir anaokulunda, küçükler için özel olarak yapılmış ders ve oyun araçları (kum havuzları, legolar, arabalar, her türlü resim malzemesi, çocuk boyuna göre sıralar ve küçük helalar) vardn*. Daha yüksek okullarda görülen yasaklamaların birçoğu yoktur buralarda; ne ara sınavları, ne not derdi, ne derse kalkma derdi vardır. Buraları tam küçük çocuklara göre yaratılmış birer dünyadır.

GURUP EĞİLİMLERİ

Çocukların anaokulundan neler kazandıklarını saptamak için birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların,[8] ortaya çıkardığı başlıca eğilimler şunlar; gurup eylemlerine katılışta artış ve "seyirci" durumunun azalışı; toplumsal katılmada kendüiğindenliğin (spontanity) artışı, başkalarından korkmanın azalışı; büyüklerin çevresinden uzaklaşmaya başlayış; dikkatlerden uzak durma isteği; kendi kendine yemek, giyinmek, helaya gitmek Ve bunların sonucu olarak eylemlerinde daha büyük bir sertbestlik ve büyüklere bağımlılığın azalışı.

Anaokuluna gitmesi, çocukla çevresindeki insanlar arasındaki gerginliği azaltır. Aslında anaokulunun en büyük faydalarından biri,

Belki böyle bir üstünlükleri vardır, ancak bu henüz kanıtlanmış değil. Bugünlerde, öğretimi *kavramlaşttrma* eğilimi var; öyle ki, çocuk kundaktan kurtulur kurtulmaz onu aklı başında aydın bir kişi hâline getirmek için hemen işe başîanıyorl Kavramlara dayanan bir öğretim programının, küçük çocuklara ne ölçüde yararlı, ne ölçüde zararlı olduğu konusunda bir yargı vermek için henüz vakit erken.

Bu sorunu, doğrudan yada dolaylı olarak ele alan araştırmaların başında, Hattwick (1936); Kawin ve Hoefer (1931); Murphy (1937); Thompson (1944); Bonney ve Nic- holson (1958); Brovvn ve Hunt (1961)'i sayabiliriz.

aıımeyi çocuğun sürekli isteklerinden kurtarması ve rahat bir nefes almasını sağlamasıdır. Annenin bu şekilde rahata ermesinin, çocuğunu evde olduğu zamanlar daha büyük bir sevgiyle kucaklayıp kucaklamadığı konusunda bir araştırma yapılmış değildir. Fakat herhalde bu konuda olumlu bir etkiden söz etmek durumundayız.

Anaokulundaki oyuncaklar ve diğer gereçler çocuğun yeteneğini ve yaratıcılığını mutlaka arttıracaktır. Bu gibi kazançların bir lasmı gelip geçicidir, bu bir gerçek, yada okul çevresi içinde kalır.

Bu konudaki önemli bulgulardan biri, anaokulunda kazanılan toplumsallığın artması ile birlikte çocuğun daha bağımsız hareket etmesi, kişiliğini öne sürmesi, kendi çıkarları ve hakkı olduğunu sandığı şeyler için direnmesidir. Toplumsallaşma, çocuğun kişiliğinin ezilmesi demek değilidr, Örneğin bir araştırmada çocukların "direnme güçleri" ölçülmüş (başkalarının kendilerine söyledikleri sözle yada eylemle reddetmeleri, yerlerini başkalarına terketmeyi reddetmeleri gibi direnme biçimlerindeki güçleri) ve bunun gerçek yaşlarından (kronolojik yaşlardan) çok, anaokulunda geçirdikleri zamanla orantılı olduğu görülmüştür (Caille, 193.3). Ezekiel'ıı bir araştırmasında da, okulun ilk günlerinde hiç saldırgan olmayan çocuklar m, zamanla, her işin başını çekmeğe çalıştıkları görülmüştür. Diğer yandan, okulun ilk günlerinde saldırgan olan çocukların da zamanın geçmesiyle bu niteliklerini yitirmedikleri ortaya konmuş bulunuyor.

Bütün bu sonuçlar iyi hoş ama, acaba bu etmenler çocuğun sonraki davranışını etkiliyor mu, etkilemiyor mu, etkiliyorsa ne ölçüde ve ne biçimde? Asıl sorun burada yatıyor! Acaba bu etmenler çocuğun hayatında yardımcı mı yoksa engelleyici mi oluyorlar? Bu soruya açrk bir karşılık vermek mümkün: anaokulundan yetişmiş bir' çocuğun sonraki hayatında bir üstünlüğe kavuşması şart değildir. Brown ve Hunt'- m yaptığı bir araştırmaya göre, daha Önce anaokuluna giden ilkokul çocuklarının, öğretmenlerin söylediklerine bakılırsa, anaokuluna hiç gitmemiş olanlardan daha az uyum gösterdikleri, yani yeni koşullara daha güçlükle uyabildikleri ileri sürülebilir, Brown ve Hunt, bu bulgunun kaba bir biçimde yorumlanarak olduğu gibi alınmamasını da akıllıca belirtiyorlar., Çünkü, daha anaokuluna gitmeden önce de, çocuklar arasında uyum yeteneği farkları vardır. Anaokuluna gitmeyenler, pekâla, gidenlerden daha uyumlu olabilirler (anaokulu öncesi çağında). Ayrıca seçme yada seçilme etmeninin de rolü olabilir. Anaokuluna gönderilen çocuklar, salt uyumsuz oldukları, ele avuca sığmadıkları, kendileriyle başa çıkılamadığı için de okula yazdırılmış olabilirler.

Eğer böyle bir durum varsa, anaokulu, çocuğun sonraki yaşantısını etkileyen çeşitli etmenlerden sadece biri... olarak değerlendirilmelidir. Belki de önemsiz, küçük bir etmen olarak değerlendirilmesi gerekir.

Fakat soruna bir başka açıdan da bakılabilir'. Anaokulundan, eğitim basamaklarından daha yükseklerine doğru tırmandıkça çocuk, farklı değerlendirme yöntemlerinden geçmektedir. Anaokulunda teşvik edilen kendüiğindenlilc ve kişisel çıkarlarım serbestçe izleme ile ükokul birinci sınıf öğretmenin önemli gördüğü topluma uygun davranış sahibi olma arasında bir çelişki vardır. Anaokulunda yüceltilen değerler, ilkokulda yerilir.

Başka bir araştırmada ise (Berıney ve Nicholson, 1958), öğretmenlerin değerlendirmelerine ve sosyometri tekniklerine dayanılarak, ilkokul öncesi okul yaşantısı olanların böyle bir yaşantısı olmayanlara göre bir üstünlüğe sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Tabii burada da, çocuğun anaokulunda kazandığı değerlerin, ilkokul ölçüleriyle ortaya çıkarılamamış olması olasılığını gözden uzak tutmamak gerekecektir. Bu konuyu aydınlığa kavuşturmak için, ilkokulların değerlendirme yöntemlerinden daha derin bir biçimde çocuğu kavramamıza ve ilkokulların değerlendirme yöntemlerini, yargılama yollarını eleştiren bir tutum takınmamıza gerek vardır.

Anaokulu yaşantısının uzun dönemli etkilerini değerlendirmek için, bu okuldaki öğretmenlerin belli çocukları nereye yöneltmek istediklerini ve bunda ne ölçüde başarılı olduklarını daha yoğun bir biçimde araştırmak gerekmektedir., Fite ile birlikte yaptığımız araştırmada (1939) da ortaya koyduğumuz gibi, çocuklar, sadece bir gurup halinde biraraya konmaktan bir yarar elde edemezler.

Kişisel Farklılıklar

Biraz önce sözünü ettiğimiz araştırma, anaokulundaki çocukların büyük çoğunluğunun toplumsal ilişkilerinde büyük bir artış olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yalnız bazı çocuklardaki değişiklüc çok küçük olmuş, iki çocuğun ise geriledikleri görülmüştür. Anaokulunun etkisifii tam anlamıyla değerlendirebilmek için, her çocuğun derinlemesine bir incelemeye tabi tutulması gerekir. Böyle bir inceleme, belki de, anaokulu kurumunun bazı çocuklara diğerlerinden çok daha uygun ve yararlı olduğunu gösterecektir.

Çocukların anaokuluna karşı gösterdikleri kişisel tepkileri arasında da fark var dır. Sekizinci Tabloda bir gur up çocuğun, okula

başlangıcında yani sonbaharda ve bir de sonlarında yani ilkbaharda yapılmış gözlemlerinin bir özeti verilmektedir. Daha önce anaokuluna gidenlere "eski" çocuklar, ilk defa bu yıl gidenlere de "yeni" çocuklar adını veriyoruz. "Toplumsal ilişkileri" sayılmış, çocuğun yarım dakikalık bir süre içinde girişliği ve diğer çocuklarla kendi arasında yer alan her toplumsal alışverişe bir puan verilmiştir- Bunun için ufak bir çizgi ile işaretleme yetiyor.

"Eski" çocuklar, okulun başında, "yeni" çocukların iki mislinden çok toplumsal ilişkiye girmektedir,. Baharda ise iki guıup arasında neredeyse bir eşitlik kuruluyor. 8 tabloda gösterilmeyen hesaplamalara göre, "yeni" çocuklar "eski" lerden daha hızlı bir tempo içinde gelişiyorlar[9].

"Eski" çocukların "yenilere" üstünlüğü sonuna kadar sürmüyor. Eskiden anaokuluna gitmemiş oldukları halde, yemler, aradaki farkı kısa zamanda kapatabiliyorlar. Kısa zamanda tecrübe kazanıp olgun- laşıyorlar.

Çocuklar arasında nasıl doğumdan sonra kendilerine verilen her şeyi benimseyip özımılemekte fark, varsa anaokuluna karşı tepkilerinde de aynı kişisel farklar var. Kimi tanı anlamıyla saldırgan kimi arada bir saldırıya geçmekte, kimi gayet uslu. Kimisi, sürekli olarak toplumsal eylem içinde (8. Tablodaki Nancy ve Alice gibi). Kimisi de yalnız başka çocuklarla biraraya konulduğu zaman eylemlere karışmakta (8. Tablodaki Sammy ve Bernard gibi),

Çocuk açısından baktığımız zaman, anaokulu da herkes için aynı özellikleri taşıyan bir çevre değildir. Küçüklerin hepsi de aynı okula gittikleri halde, ne kadar çocuk varsa o kadar ayrı durum, o kadar ayrı okul vardır diyebiliriz.

Anaokulu Programının Etkisi

Eğitimdeki amaçlarım çok açık bir biçimde tanımlayıp belirlemiş olan bir anaokulu bile çocuklar üstünde farklı etkiler yapabilir, Bu bakımdan amaçlarını açıkça belirlememiş bir okulla belirlemiş elan arasında önemli bir fark yoktur, Ancak, bu etkilerin somut bi- çimleri bakımından her iki okul tipi arasında önemli bir fark bulunabilir, Çeşitli amaçlara yönelmiş anaokulları üstünde yapılmış bir araş-

Bugünkü tekniklerle sadece kaba ve genel bir trend şeklinde beiirtilebileıı toplum- sal ilişkilerin artışı, toplumsallığın artışı anlamına gelse bile, daha çok "toplıımcal ilişkinin" çocuğun daha iyi bir durumda olduğunu gösterdiği söylenemez

TABLO 8

Toplumsal İlişkiler Arasında Geçen Zaman Aralıklarının Yüzdesi (Parantez içinde çocukların sonbaharda kaç yaşında oldukları görülmektedir)

"Yeni" Çocuklar			"Eski" Çocuklar		
Adı	Son bahar	İlk bahar	Adı	Son bahar	İlk bahar
Alice (3-6)	42 0	82.5	Holden (2-11)	67.3	45.0
Thelma (3- 8)	25 ,7	58.8	Dennison (3- 0)	64.0	81,3
Dick (3-9)	25.7	64.5	Nancy (3-6)	58 .3	83 8
Saliy (2-10)	25 ..7	43.8	Evan (3-6)	53 3	71.3
Morris (3-10)	14 .0	47.5	Kirk (3-5)	46.3	71
Nell (3-1)	10 0	61,3	Joyce (2-10)	21 J	42,5
Sammy (2-10)	6.0	21.3	Bernard (3- 8)	19 3	12.5
Ortalama	21 .3	54.2	Ortalama	47.2	58.2
Bu gurupta "yeni" fakat başka bir anaokulunda bir yıl geçirmiş çocuklar:					
Jerry (2-	5	73			

10) Carter (3-6)	0 3 6 .7	.8 1 .3 71	

Yukardaki Tablo, Jersild ve Fite'm *The Infhtence of Nıırsery School Experience on Ccihlren\s Social Adjustnıents*, New York, Columbia, 1939 adlı eserlerinin 112. sayfasından kısaltılarak ve yaym sahibinden izinle alınmıştır.

tırma bu gerçeği ortaya koymaktadn (Thompsoıı, 1944). Ele alman her iki okulda da (A ve B okulları), öğretmenlerin öğrenci isteklerine karşı uyanık ve duyarlı olmaları istenmektedir, A okulundaki öğretmenlere, çocuklara, ancak onların istekleri olunca karışmaları, kendiliklerinden bir işe girişmemeleri söylenmiş. B okulundaki öğretmenlere ise, çocuklarla daha etkin bir biçimde ilgilenmeleri, her çocuğun yakın arkadaşı olmağa çalışmaları, emretmekten çok bilgi vererek onları verimli kanallara, faydalı işlere yöneltmeleri, işbirliğine girişmeleri ve istedikleri gereci ellerine verip kullanmalarında yardımcı olmaları, tembihlenmiş. Başlangıçta, her iki okuldaki çocukların davranış ölçüleri eşit. Deneyin sonunda (8 ay sonra), çocuklar' arasında birçok yönden farklar olduğu anlaşılmıştır. B gurubundaki çocuklar (öğretmenlerinden daha sıcak ilgi ve katkı görenler) A gurubundalcilerden daha iyi durumdadır. Bir başarısızlık olasılığı karşısında *paniğe kapılmamakta, davranışlarım geliştirmekte, toplumsal katılmada* ve *Önderlikte* B gurubu hep ilerde. Bu gurup daha az *sinirlilik belirtisi* göstermektedir. Fakat bu alanda görülen fark, istatistik bakımdan o kadar anlamlı (önemli) değildir. Zekâ katsayıları arasında da o kadar önemli bir fark görülmemektedir.

Anaokulunun, okul dışı davranışlar ve ilerdeki hayat üstünde ne git i etkiler i olduğunu or taya çıkarmak için yeni araştırmalara ih

tiyaç var. Çünkü çocukların öğrenme karşısındaki tutımlan vc başarı kazanmalarına güven duymaları, herluılde, ilkokul birinci sınıfa gitmeye başlamadan önce biçimlenmektedir ve bu olgu karşısında yeni araştırmaların ön.mi büsbütün artmaktadır, Ayrıca, ilkokul birinci sınıftaki başarı da, büyük ölçüde, ilerdeki başarılan önceden haber veriyor, hatta bir dereceye kadar belirliyor.

Anaokulu Öğretmeninin Etkisi:

Çocukların anaokulundan elde edeceği faydalar', geniş ölçüde, öğretmenin kişiliğine ve işinin ustası olup olmadığına bağlıdır.

Bir anaokulu öğretmeninin saat başı hatta dakika başı ne yaptığını Rigney'den (1952) öğreniyoruz. Bazı tecrübeli öğretmenlerle, daha az tecrübeli bazı öğretmenlerin yapıp ettikleri tümüyle kaydedilmiştir. En belirgin eylemler, çocuklara sıradan, günlük işlerinde yapılan yardımlar: üstünü başını toplamak, yerden kaldırmak, gereçleri toplamak \e benzeri gibi.. Bunlar, öğretmenin tüm eylemlerinin üçte birini teşkil ediyor. Bunun arkasından, gereç ve eşyanın kullanılması, bakım ve korunması konusundaki görev ve kuralların öğretilmesi geliyor. Başka bir deyimle, öğretmen dikkatinin ve bakımının büyük bir kısmı çevrenin öğretilmesine, korunmasına ve davranışların dış özelliklerine yönelmiş bulunuyor. Çocukların kendi ilgi, amaç ve duygularım anlamalarına yardım ikinci planda geliyor. Rigney, bu durumun kaçınılmaz bir şey olup olmadığını sormaktadır: "burunlarını silerek, pantolonlarım düğmeleyerek, durmadan yıkayıp temizleyerek, üstlerini başlarım düzelterek, çişlerini yaptırarak, herşeyi yerli yerine yerleştirir gibi çocukları raflara dizerek, oılann hayatlarmdaki katı gerçeklerle karşılaşmaktan kaçınmış olmuyor muyuz? Çocukların fiziksel ve maddesel ihtiyaçlarını karşılarken, sebep ne olursa olsun, onların psikolojik ihtiyaçlarını gidermeğe daha az zaman ayırmıyor muyuz?".[10]

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Arma Freud ve Sophie Dann'ın, bu bölümde sözü edilen ve "An Experiment Group Upbringing" adını taşıyan yazılan, ilk kez *The Psychoanctîyiic sttıdy oj child,* cilt VI. (1951) adlı kitapta yayınlandı, Bobbs-Merrill Reprint Series i Sciences dizisinde yeniden yayınlanmış, s. 119. Celia Stendler'in derlediği (1964) **Readings in** Child **Behavi-**

Son zamanlarda, A.B.D.'nde "Hend Start" adıyla anılan, yoksul vc geri okul öncesi çocuklarının yetenek ve kendine güven kazanmalarını sağlama amacına yönelmiş bir program uygulanmağa başlandı Bu programın kesin sonuçlan henüz alınmış değil

or and Development adlı kitabın İkinci Baskısında bıı daha yayınlanmıştır. Stendler'in bu derlemesinde, toplumsal davranış konusunda yapılmış başka araştırmalar da yeniden yayınlanmış bulunuyor. Yukarda bir dipnotunda da belirtildiği gibi, "serbest" yada "doğal" durumlar, çevreler içindeki küçük çocukların toplumsal davranışlarını ortaya koymağa yönelmiş araştırmaların çoğu 1930'larda ve 1940'- îarda yapılmıştır.

Harold H. ve Gladys L. Anderson'un "Social Development" (1954) adlı yazılarında, toplumsal gelişim konusunda yapılan birçok araştırmanın bulguları irdelenmekte ve yazarların kendilerine özgü gözlemleri de bunlara eklenmektedir. İlk toplumsal gelişim konusundaki araştırmaların öncülerinden biri olan Chariotte Bühler'in, Cari Murchison'ım A **Handbook of Clıild Psyclıology** (1933) adlı kitabına yazdığı bir bölümde de, bugün bile karşılığı verilmemiş bazı sorular ortaya atılmakta ve bazı ipuçları verilmektedir . Susan İsaac'm **Social Development in Young Cbildren** (1933) adlı kitabında ise, çocuğun toplu msallaş tın ima sı konusu psikanalitik görüş açısından ele alınıp tartışılmaktadır.

14- İLERİ ÇOCUKLUKTA ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ

Bu bölümde, çocukların, ilkokula başlama çağlarından erginliklerine kadar gösterdikleri toplumsal gelişimi inceleyeceğiz. Bu dönemde, çocuğun hayatı eve kapanık bir hayat olmaktan kurtulmakta, gittikçe artan bir biçimde, yaşıtlarının ve çevredeki toplumsal güçlerin etki alanına girmektedir.

Büyüyen bir çocuğun karşılaştığı toplumsal koşullar sayılmayacak kadar çoktur, 700 kişiyi barındıran bir küçük kasabada, çocukların içinde bulundukları "psikolojik ortam" konusunda yaptıkları bir araştırmada Barker ve WrİGht (1954), toplumsal koşullar karşısında gösterilen tepkileri, sayılarına, çokluklarına göre bir sıralamaya tabi tutmuşlardır. (Sözü geçen kasaba, A.BD.'nin "Orta Batısında" bulunmaktadır). Barker ve Wright, çocukların bir kısmına yada tümüne açık, "davranış örneklerinin" toplam olarak 2030'u bulduğunu belirtiyorlar, Bunlardan 1445'i evde, aile ile ilgili, yemekleri, eğlenceleri kapsayan "aile davranış örneği", geri kalan 585'i ise, okul, klüp, bakkal dükkânı, kilise ve sinema gibi yerlerde görülebilecek küçük kasabalı davranışları örnekleridir. Bu kasabada, okul öncesi çağında çocuklar bile evlerinden çok uzaklara gidebiliyorlar. Gözlemcilerin, "kendi evinden çok uzakta" görüp de hayretler içinde kaldıkları dört yaşında bir oğlan çocuğu, onlara, "Oho, demiş, ben dünyayı dolaşıyorum!",, Wright (1956), "Orta-Batıda yaşayan bütün çocuklar için buna benzer olayların bulunduğu bir gerçek!" diye eklemektedir,

OKULA DOĞRU

Birçok çocuk için, ilkokulun birinci sınıfı ya da anaokulu, daha Önceki hayatlarından köklü biçimde bir ayrılmadır. Artık küçük, günün belli saatlerinde,

baba ocağının dışında, hukuken ve psikolojik olarak, bir başkasının gözetimi altındadır. Bütün çocuklar attıkları bu önemli adımın etkisinde kalırlar. Bazı çocuklar, bu yeni varoluş

aşamasına sıçramayı büyük bir aşkla beklerler; bazıları çoktandır okula gitmek için yanıp tutuşuyordur; fakat çoğu için okul, bir baskı dönemidir. Ancak, çok az çocuk, bu baskıyı, "davranış sorunlarının" artması yoluyla açığa vurmaktadır (Macfarlane ve ark. 1954). Ana-babaya yapışma, ağlama, maskaralık etme gibi yollardan, okulun ilk günlerinde hatta ilk haftalarında bu baskıyı açığa vuran çocukların sayısı da çok değildir. Ancak, çocuğun, hayatın bu kavşak noktasındaki duygularının neşe mi yoksa Ü2Üntü mü yüklü olduklarını, salt gülümsemeye yada gözyaşına bakarak anlayamıyacağ.mızı da belirtelim.

Aynı çocuklar üstünde yapılan başka bir araştırmada, anaokulundan ilkokula geçişteki sorunlar incelenmiş ve ilkokula başlama olgusuyla ilgili duygularını açığa vurabilen çocukların, bu konudaki tepkilerini hiç belli etmeyen çocuklar kadar, hatta uzun dönemde onlardan daha büyük bir uyum gösterdikleri sonucuna varılmıştır (Kraus, 1956). Bu bulguların başka anlamları da vardır elbet; fakat ilk planda, duygularını açığa vuranların, sükûnetlerini korumasını bilenlerden daha derin bir sarsıntı geçirmediklerini söylememiz mümkün; önemli olan, bazı küçüklerin duygularını açıklamaları, bazılarının ise duygularını saklamalarıdır. Bu kitabın birkaç bölümünde belirttiğimiz gibi, çocukların, hayatın yeni aşamalarının eşiğinde bir sarsıntı geçirmeleri olgusu çok yaygın olarak gözlenen bir olgudur. Tabii, olan yalnız çocuklara olmuyor, birçok anababa da bu olgu karşısında duygusal bir sarsıntı geçiriyor. Çocuk okula doğru yola çıktığında, bu onun daha büyük girişimleri için bir yola çıkma sembolü oluyor. Çocuk, uzun bir yolda Önemli bir adım atmıştır; yolun sonunda, her şey düzenli gider, bir aksama olmazsa, çocukluktan kurtulup bağımsız bir yetişkin kişi olacaktır. Bu balamdan da, birçok ana-babanın, çocuklarının okul çağı başında, bir yandan çocukları büyüdüğü için kıvanç duyarken, bir yandan da boğazlarında bir elin bulunduğunu duymaları olgusuna şaşmamalıyız.

GURUP KURMA VE İMECE

Bir çocuğun grupla birlikte çalışma yeteneği, altı yaşında, oldukça sınırlıdır daha, fakat gene de, birkaç çocuğu içine alan oyunlara karşı ilgi duymağa başlamıştır. Bu yaşta, çocuğun katıldığı oyunlar, henüz iyi örgütlenememiş oyunlardır yada kişisel özgürlüğe geniş olanak veren hayal konularını kapsayan cinsten oyunlardandır.

Altı yaşında, ilkokulun birinci sınıfındaki çocukların oluşturduğu yirmi otuz kişilik bir sınıf, ancak biçimsel yönden bu *guruptur.* Ortak

302

bir proje üslımdc anlaşmış bir iş birliği yada birimi olarak çalışmalaiL kendi örgütçülükle! sonucu değil, düpedüz Öğretmenlerinin zorlamasıdır.

İlkokulun birinci sınıfında- önder durumunda olan çocukiaı, bütün sınıfın değil, küçük gu önderi, olurlar. Sınıfın, tek bir başkanın önderliğinde, bir bütün olarak eyleme girişmesi olayı d sınıfta görülür. Bu sınıfta çocuklar kendi örgülleyip yönettikleri ortak bir1 projeyi tek bir önderin l altında yürütebiliyorlar. Daha yaşlı çocukların, anlaşmış bir gurup halinde iş görebilmelerinin ne yada daha çok küçüğün önderlik görevini yüklenebilmeleridir (Bühleı, i 933)..

İlkokul yıllarının başında, çocuklar, yalnız gurup halinde eyleme girişme yetenekleri bak değil, içinde bulndukları gurubun bir topluluk olduğunu algılama bakımından da sınırlıdırla arkadaşlarıma nasıl kişiler olduklarını söylemesi istendiğinde, birinci sınıftakiler, sınıfın bazı üyeleri ayrıntılı bir biçimde anlatabilecekler, diğer bazı üyelerini ise belli belirsiz kavramlarla anlatm lışacaklardır- Bir araştırıcıya göre (Reiniger,zikreden Bühler, 1933), on yaşındaki çocuk aradaşlarmı (değerlendirmeyi yapan çocuğun sözündeki) önem sırasına göre bir değerlendirme tutuyorlar, Daha küçük çocuklar bu değerlendirmeyi yapancen aynı ölçüde başarılı olamıyo yaşındaki çocuklarda bile, değerlendirmede en üste ve en alta konulan çocuklar konusunda ortalarda yer alan çocuklar konusundaki bilgiden daha belirli, daha acık-seçik oluyor,

İMECENİN GELİŞMESİ VE GURUP KURALLARI

Çocuklar büyüdükçe, bir takımın yada klübün baştın ve başarı-sızlarıyla kendilerini özde yetenekleri artıy.r, ayrıca gurubun koyduğu birçok karmaşık eylem kuralına, uygun davranış gösto de ilerliyorlar. Kendi eylemlerinde çocuklar, oyunlarını ya da işlerini yöneten karmaşık bir sü koymakta, belli kişilere belli görevler vermekte, sıraya girmekte ve benzeri, işlerde oldukça us Oyunları düzenleyen kurallar, bir kuşaklan ötekine, büyüklerin bir katkısı olmaksızın devreder dur oyundakiler arasında büyük yaş farkı varsa, bu yeni durum karşısında, eski kuralları değiştirme bilirler. Çünkü oyuncuların yetenekleri arasında fark vardır, Kuralların değişmesi bir haksızlığı ö yaşındakiler/in oynadıkları bir top oyununda, o oyunla ilgili bütün kurallara sadık kalındığı

303

görülmektedir. Bir beyzbol oyununda, topa sopa ile vuranın duruşu ve vuruşu kurala bağlanmıştır ve on yaşındakiler bu kurala uyabilirler. Fakat eğer altı yaşındaki bir çocuk da oyuna alınmışsa, o, topa istediği gibi vurmakta, istediği zaman oyuna girip çıkmakta serbest olur; küçükler topa vururlarken kural dışı dönüşler yapmalarına ses çıkarılmaz; herkese üç vurma hakkı verilirken küçüklere dört hak veriliyor; oyun sonunda, İçinde küçük çocuğun da bulunduğu yenik takıma, topu üç kere (fazladan) dışarıya atma hakkı verilebilir. Aynı şekilde "hır-sız-polis"

oyununda, büyük çocuk, kendisine canlanma hakkı verilinceye kadar "ölü" kalmaya razıdır; çünkü vurulmuştur ve oyunun kuralları ne zaman canlanacağını belirlemektedir; Küçük bir çocuk ise cam istediği zaman canlanır ve büyükler ona bu hakkı tanırlar.

ZİHNÎ İŞBİRLİĞİNİN ARTIŞI

İlkokul çağı boyunca çocuk, diğer insanlarla fikir alışverişine girme işinde durmadan ileılei. Fikirlerin paylaşılması yoluyla girişilmiş bulunan toplumsal etkileşim, zihnî yapıya bağlıdır, zihnî yapıyla birlikte gelişil' ve zihnî yapının etkisinde kalır. Başkalarıyla anlaşabilmek için çocuk, düşüncelerini diğerlerinin anlayabileceği cümlelerle ve anlaşılabilir biçimde açıklamak zorundadır. Başkalarının ona anlatmak istediklerini de anlayabilmesine olanak verecek bir zihnî çerçeve geliştirmek durumundadır. Bütün bunlar, olayları bir başka insanın açısından görme zorunluğu demektir; bu da, Pİaget'nin *ben merkezli yöneliş* (egocentrİc orientation) adını verdiği eski davranışından sıyrılmasını gerektiren bir durumdur, Aşağıdaki 9. Tabloda, çocukların sınıftaki tartışmalara katılma oranlan görülüyor. İkinci sınıfta, çocukların sadece yüzde 12'si, kendilerinden önce konuşan bir başka arkadaşlarının düşünce çizgisini devam ettirmişlerdir. Buna karşılık altıncı sınıfta, katkıların dörtte üçü (yüzde 77'si) başka birinin daha önce Öne sürmüş olduğu bir düşünceyi devam ettirme biçiminde. İkinci sınıftaki konuşmacıların büyük kısmının yem konular ortaya atmalarma kaışılık, daha doğrusu çocuğun aklına o anda gelen bir konuyu ortaya atıveımesine karşılık, büyüklerin tartışmaları daha derli toplu olmuştur. Küçükler, kendilerinden önce ne söylendiğine pek aldırış etmedikleri gibi ortak bir konu ile kaynaşmaya da pek yanaşmamışlardır.

TOPLUMSAL ALGI

Çocuğun toplumsal gelişiminin önemli bir yönü, onun başkalarının duygularını, ruh durumlarını ve niyetlerini anlama gücündeki

TABLO 9

İlkokul öğrencilerinin Eski Bir Konuyu Sürdürme Yada Yeni Bir Konu

Ortaya Atma Yoluyla Yürüttükleri Tartışmalara Katkı Yüzdeleri

Katla Daha önceki konuşmacının söyledikleriyle tamamen ilgisiz Yeni Konu	2. (62	Sınıf Kişi) o B7 8 4	4. Sınıf (54 Kişi) % 33 24 43	6. Sınıf (45 Kişi) % 27 33 44

Kaynak: H.V.. Baker, *Cht'lcİreıi's Çontribtıtlons to Elcnıentary-School Discussions,* ChÎîd Dcvelopment Monographs, no. 29. (New York, Teachers College, Columbia Uni„ 1942).. İzinle alınmıştır

artışa bağlıdır. Bir çocuğun, oyun arkadaşının neşeli yada canı sıkkın olduğunu doğru olarak saptaması dayında görüldüğü gibi, algı, açık-seçik belirlenmiş, başkalarını anlayış sağlam bir biçim kazanmış olabilir.

Gates'm bir araştırmasında (1923, 1925), üç~ondört yaşındaki çocuklara, bir aktristin, öfkeli, şaşkın, korkulu, alaylı ve elemli olmak üzere çeşitli fotoğrafları gösterilmiş. Büyükler genellikle bu resimlerdeki ifadeleri doğru olarak algılayabiliyorlar., Anaokulu çağındaki çocukların yüzde 70'i ise gülmeyi anlıyor; bu çocuklardan, elem, öfke ve korku ifadelerini anlayabilenleri ise bunun yarısı kadar. Şaşkınlığı ve alaycılığı anlayabilen anaokulu öğrencisi İse hiç yok. Daha büyük yaştakiler üstünde testlerde ise, yargısında çocuğun yedi yaşında öfkeyi, on yaşında korkuyu, on bir yaşında şaşkınlığı anlayabildiğini ortaya koyuyor. Günlük hayatta, bu çocuklar, tanıdık yüzlerdeki duygu ifadelerini, yabancı bir insanın fotoğrafında algılayabildiklerinden daha kolay anlamaktadır.. Fakat gene de çocuklarla büyükler arasında bu konuda ne büyük bir fark olduğunu, çocukların duyguların klâsik belirtilerini kavramakta büyüklerden ne kadar geri kaldıklarını saptamamızda yarar vardır.

Dimitrovsky'nin yaptığı bir araştırma (1964), çocukların, başkalarına ait duygulan ve ruh durumlarını algılamakta ne kadar geri ol-duklarım karamsar bir biçimde ortaya koyuyor. Öyle anlaşılıyor ki çocuklar, büyüklerin duygularım yorumlarken, daha çok olumsuz bir davranış içine giriyorlar,. Dimitrovsky'nin araştırması, DavİtZ ve yardımcılarının yürüttükleri ve çocukların ses tonları, müzik: ve resim yo-

İuyla başkalarının duygularını nasıl yorumladıklarını aydınlığa kavuşturmağa çalışan bir dize araştırmalım (1964) yalnız bir tanesidir.

Dimitrovsky, öfke, mutluluk, sevgi ve üzüntü belirtme amacına yönelmiş ses kayıtlarım algılama yetenekleri açısından çocukları İncelemiş. Çocuklar, beş-oniki yaşlan arasında değişiyormuş, (Çocukların cevap vermelerim kolaylaştırmak için, çubuk şeklinde biçimlerden yararlanılmış. Her biçim belli bir

duyguya karşılık geliyormuş. Bu biçimlerin ifade ettikleri bir balasta algılanıp anlaşıla biliyormuş).

Bu dört duygudan her biri, sıra gözetmeksizin önce erkek sesi, sonra kadın sesi ile üçer defa tekrarlamyoımuş.

Duyguların doğru olarak ad lan d m imasında yaşla birlikte bir aı-tış görülmektedir. (24 üzerinde alman not, beş yaşmdakilerde 8.07, omkı yaşmdakilerde 15.68).

Aşağıdaki 10, Tabloda bu araştırmanın dökümü görülmektedir-Tablodan anlaşılabileceği gibi "üzüntü" algılanma sırası bakımından birinci geliyor, bunun arkasından, sırasıyla, "Öfke", "mutluluk" ve "sevgi" geliyor. Tabloyu yorumlarken, çocukların, herhangi bir sesi "mutluluk" yada "sevgi"ye yormaktan çok, "üzüntü" ve "öfke" olarak nitelendirmekle, bu ikinci kategoride "doğruyu" algılama şanslarının yükseldiğini de gözden uzak tutmamak gerekir (tabii çocuklar yanlış cevaplan yüzünden herhangi bir cezaya çarptın İnliyorlarsa).

Dimitrovsky, başka bir tabloda da çocukların yanılmalarını göstermiş bulunuyor. Sevgi belirtisi olan ses tam 600 defa üzüntü olarak algılanmış, buna karşılık üzüntünün sevgi olarak algılanması yamlgı-gısma sadece 155 defa Taşlanmıştır. "Mutluluğun" 458 defa "öfke" olarak adlandırılmasına karşılık, "öfkenin" "mutluluk" olarak adlandırılması 217 defa görülmüş. Dimitrovsky duyguların sesle ifadelerinin yorumundan çocuklar arasında göıülen olumsuzluk eğilimine, büyükler arasında aynı oranda rastlanmadığı konusundaki diğer bulguları da yazısında gözden geçirmektedir.

Çocukların günlük hayatta, diğer insanların, üzüntü ve öfke içinde görme eğilimlerinin, mutlu ve sevgi dolu görme eğilimlerinden daha baskın olduğunu rahatlıkla söyleyebilmek İçin ayrı bir araştırma yapılması zorunludur. Çocukların gözünde, başkalarının *gerçekten* ne düşündükleri, ne duydukları ve neye niyet ettiklerinden çok, kendi algılan daha önemli olduğundan (12. Bölümde bu konu üstünde durmuştuk), bu sorun adamakıllı önemli bir hale geimektedii*.

1 Gözlemlet imizden ve anababalarla yaptığımız konuşmalardan anladığımıza göre, birçok çocuk, anababa kendisini hiç de Öfkeli bulmadıkları halde, onları öfkeli İnsanlar olarak nîtelendirebiiiyorlar. Örneğin, "üzöntü içinde" bîr anababa, çocuğun gözünde, öfkeli bir anababa olabiliyor,

TABI O 10

Çeşitli Yaşlarda Sesle İfade Edilen Duyguların Ortalama

Doğru Algılanma Sayıları

Her duygu için verilecek en çok sayı 6 (Karşılaştırmalarda kolaylık olsun diye ortalamalar ile standart sapmalar ayrı gösterilmiştir)

	Ortalamalar				Standart Sapmalar			
	M	Ü	Ö	S	M	Ü	Ö	S
	1	3	2	1	0	1	1	1
	.36	,00	.14	.57 3	.83	.44	56	40 1
	1.61	4.46	2.,68	.25	1.47 1	1.45 1	1.33	.55
		4.64	3.39		.09	.10	1.71	132

Kaynak: LÜIy Dimitrovsky, "The Ability to ldenüfy the Emotionaİ Meaning of Vocal Expressions at Successive Age Levels." J.R. Davİtz'ıı *The Commıtııication of Eıno-tioııai Meanhıg* adlı kitabı içinde (N-Y. McGraww Hilİ, 1964),

İnsanlar arası etkileşimi konu edinen iki sesli filme gösterdikleri tepkiler açısından çocukları incelemeğe çalışan ve Flapan'm (1965) yaptığı bir araştırma, yukarda sözünü ettiğimiz inceleme süreçleıinin de ötesine geçmektedir. Kümlerden birinin başlangıcında paten yapan bir kız ile kızdan pateni alıp bir kere de kendisi kaymak isteyen bir oğlan görülmektedir. İkisi arasında bir çatışma vardır. Bu sırada anababa işe karışmakta (her ikisi de kıza çıkılmakta), bunun arkasından da baba, kızından, patenleri almakta, kızın şaşkın bakışları arasında onu akşam yemeğinden yoksun bırakıp yatağına göndermektedir, Arkasından babanın pişmanlık duyduğu bir sahne gelmektedir. Daha ilerdeki sahnelerde kız güç bir durumda kalıp sıkılmakta, baba kızının gönlünü almağa çalışmakta, onu yaptığı adaletsizliğin af-fetmesi için bir sirke götürmekte, fili göstermekte ve o sırada fil kızı hortumuyla havaya kaldırmaktadır. Öteki filimde ise aynı kız, aynı oğlanla yarışayım derken bir taş atmakta ve o sırada tamamen kaza eseri olarak, taş bir sincabı öldürmektedir. Bu arada baba görünmekte, kızın üzüldüğünü anlayınca, ona yeni doğmuş bir buzağıyı armağan edip gönlünü almağa çalışmaktadır. Daha sonra, olup bitenler-den haberi olmayan anne, buzağıyı kızın yanından uzaklaştırmaktadır. Bunun üzerine kızın canı çok sıkılır; sonunda buzağının bütün ailenin malı olduğu kararma varılır.

Bu araştırmada, orta sınıftan gelen orta zekalı ve yaşlan, sırasıyla altı, dokuz ve oniki olan kızlar yer almışlardır. Çocukların filimler

konusunda söyledikleri, olaylar, söylenenler, düşünce, duygu, niyet ve seyredenin yorumuna dayanan "psikolojik açıklamaların ayrı birer kategori olarak ele alındığı bir değerlendirme sistemine tabi tutulmuştur. (Bu yorumlar arasında, babanın sıkıntısını kızını cezalandırmaktan doğan üzüntüye bağlayan, filmin ortasında karışarak, orada bir siık bulunduğunu babaya annenin söylediğini ve belki babanın kızı oraya götüreceğini umduğunu belirten yada babanın ellerinin büyük olduğunu söylemesinden, bunu söylemekle lazım tokatlamamasına bir özür bulmuş olduğunu öne süren ifadelere rastlanmıştır.)

Çocuklara film konusunda anlattıklarının arkasından onlara sorulan sorulara gelen cevaplara göre üçlü bir değerlendirme sistemi (0, 1, *2,)* kullanılmıştır ki bunlar da sırasıyla, olanı olduğu gibi anlatma, karmaşık duygulan da içeren düşüncelerle dolu bir yorum yapma ve filimdeki kişilerin duygu ve düşüncelerinden niyetlerine kadar bazı yakıştırmalarda bulunma gibi kategorileri temsil etmektedir.

TABLO 11

Çocukların, Kişilerarası Etkileşimi Konu Edinen Sesli Filmleri Betimleme ve Yorumlart

A Bölümünde değerler, he[yaş düzeyindeki (bir gurupta 20 kişi vardır) kızların belli kategorilere verdikleri cevaplar bakımından sayılarını gösteriyor. Bu bölümündeki sayılar İse, kızların bir dize soruya verdikleri cevaplardaki psikolojik çözümleme ve yorum başanla-nne göre her yaş düzeyinde elde ettikleri oı lalama notlan göstermektedir.

Cevap	Yaş düzeyi		
A BÖLÜMÜ	2	2	2
Betimleme ve Bildirme	0 20	0 20	0 20
Nesnel durum ve eylemin betimlenmesi Filmdeki kişilerin sözlerini bildirme Açık bir tepki gösterme (ağlama gibi) Sert bir tepki gösterme (öfkeli saldırı gibi) Açık niyetleri betimleme	16 19 13 0 2 2	1 7 19 2 0	17 20 20 1 8 15 10

Kaynak: Dorothy Flapan, *Childrerfs Undeıstaıdiıtg of Social ınteractioıı* (N,Y Te-aehers College Press, 1967)

308

İL Tabloda da görüldüğü gibi çocukların yaşlan arttıkça, baş-kalarmın duygu ve düşünceleriyle ilgili yorum ve yakıştırmalarında da bir artış oluyor. Dokuz

yaşmdakilerle on iki yaşındakiler arasında büyük bir fark görülmüyor, buna karşılık allı yaşmdakilerle dokuz yaşındakiler arasına farklar oldukça büyük ve bu bize, bu iki yaş arasındaki dönemin bir geçiş olduğunu ve çocukların bu dönem boyunca, olayı aynen görüp anlatma aşamasından başkalarının davranışlarım psikolojik yorumlara dayanarak anlatma aşamasına doğru bir gelişim göstediideri inancına götürmektedir. Bununla beraber altı yaşında olan çocukların bir iki tanesi, başka insanların kafa yapılan hakkında adamakıllı derin yorumlar yapmaktan geri durmamışlar.,

11. Tablo'nun A Bölümünde, çocukların, başka insanların düşünce, duygu ve niyetleri hakkında kendiliğinden yaptıkları yorumlar gösterilmiş, bu psikolojik durumları teker teker, diğerlerinden ayırarak yorumlamalarına yer verilmemiştir. Flapan'm araştırmasında kullanılan filimlerden biri çokacıkhymış. Bazı çocuklar (hatta bazı büyükler) filimin bir yerinde ağlamağa başlıyorlarmış. Ayrıca, aşağıdaki Tablodaki değerlendirmeye katılmayan bir g.ırup çocuk, filmi gördükten sonra aralarında tartışırken, büyük bir heyecanla konuşuyorlarmış, Bununla birlikte, Flapan'm araştırmasmdaki kızların arasından seçilecek ortalama (tipik) bir çocuk, genellikle filimde olup bitenleri nesnel bir biçimde anlatıyor, araya ufak tefek yorumlar serpiştirip duygularını açığa vuruyormuş, Öyle anlaşılıyor ki çocuklar, hiç değilse bir okul ortamında oldukları zaman, heyecan verici bir sahneyi sonradan kendilerine göre yeniden düzenleyip anlatsalar bile, genellikle olanı olduğu gibi, kuru ve gerçekçi bir dille nakletme yolunu tutuyorlar. Duygularını açıklama konusundaki bu ağzı sıkılığın "doğal" mı, yoksa belli bir eğitim sonucu mu olduğu konusunda yukarda sözü edilen araştırma bir ipucu vermemektedir. Ancak, okulun,insanı soğukkanlılığa iten bir kurum olduğunu söylemek de yanlış olmasa gerek. Okulda, kibar gülme dışında duygu açıklama iyi kaışılanmamakta ve bütün öğrencilerin hayatlarında var olan heyecanların büyük bir kısmının açık tartışma konusu yapılmasından kaçımlmaktadır,

ARKADAŞLARA KARŞI TUTUM İLE İLGİLİ OLARAK

TOPLUMSAL ALGI

Çocuğun kişisel özellikleri ve kendini algılayış biçimi, başkalarını algılayış biçimini etkilemektedir (Trent 1953; Tabacnick 1962). Büyüdükçe, kendisine benzer saydığı kişileri tercih edecektir. Kendi

ölçütleri (kriterleri) dışındaki nesnel ölçütler üe değerlendirildiğinde benzerliğin var olması o kadar önemli değildir. (Bu konudaki araştırmalar için Fiedler ve yardımcılarının yayınları bakınız, 1952, 1954).

Davitz'm bir araştırmasında (1955), bir kampta kalan çocukların başka çocukları değerlendirmesi ve bu çocuklar arasında yaptığı seçimler inceleme konusu yapılmış. Seçimler yada tercihler sosyometri teknikleri yardımcılığıyla ölçülmüş (sosyometri testlerinde çocuğun, hangi çocuğu oda arkadaşı olarak seçmek istediği; hangi arkadaşını partiye davet edeceği gibi sorular bulunmaktadır). Başka çocukları algılama biçimi de onların hangi eylemlerini beğendiğini ortaya çıkarma yoluyla sap tanı yormuş. Yirmi soruluk bir test uygulanmış. Her soru belli bir kamp eğlencesini kapsamakta ve her sorunun altında, bu eğlencelerde görülen belli iki eylem seçimlik olarak bulunmaktadır. Çocuğa, önce, kendi seçimi, sonra da, arkadaşları arasında en beğendiğinin yapabileceği seçim hakkındaki düşüncesi sorulmaktadır. Daha sonra da çocuğa, bu testte en yüksek puanı ve en düşük puanı alacağını sandığı iki çocuğun tercihleri hakkında bir soru yöneltiliyor. Bütün bu cevapların değerlendirilmesinden sonra, şu konular aydınlığa kavuşuyor:

1) Başkalarına atfettiği eylemlerle kendi eylemleri (seçimleri) arasındaki yakınlık derecesi; 2) Kendisine belli seçimler atfedilenlerin yaptıkları gerçek seçim yada eylemler; 3) Çocuğun kendi eylemleri yada seçimleri- Sosyometri testinin sonucundan anlaşıldığına göre çocuklar, tercih ettikleri arkadaşlarının kendilerine benzer seçimler yapacaklarını düşünüyorlar ve tercih edilen arkadaşlar, genellikle, çocuğun sandığından daha az kendisine benzemektedir.

Davitz, çocukların eş seçtikleri arkadaşlarının kendÜerine olduğundan daha çok benzerdiğini sanmaları olgusunu, özdeşleşme ka\-ramı ile açıklamağa çalışmaktadır. Özdeşleşme konusundaki kuramlardan birine göre çocuk, önceleri, bilinçli ya da bilinçsiz, önem verdiği kişileri taklide yönelir. Önem Verilen kişi anababa olabileceği gibi, bir kahraman da olabilir. Sonunda bu kişi ile kendi kişiliğini a-deta birbirine kaynaştırır[2]. Daha sonra da, gerektiğinde algısını çarpıtmak pahasına da olsa, bu kişiyi kendine benzer biri olarak görmeğe başlar ve böylece, kendisiyle o kişiyi, özdeş kılmayı başarmış olur,

ARKADAŞLARCA KABUL VE REDDEDİLME

Çocuğun, önce anababası ile ilişkilerinde ortaya çıkan dikkati çekme ve kabul edilme isteği, sonradan daha geniş bir toplumsal orta»

2 Gelişim psikolojisinde özdeşleştirme kavramına önemli bir yer verenler sık görülür, Bu kavramı 22, Bölümde ele alacağız.

ma yönelmesi sırasında da onu bırakmaz.. Bazı çocuklar, dikkati çekmek için soytarılığa, "gösteıişe kaçmağa" ya da haylazlığa kadar götürürler işi. - -

Büyüklerinin bir türlü anlam vermedikleri bir davranışın kökünde, çok defa, çocuğun arkadaşlarını hoşnut etme ya da onların dikkatlerini kendine çekme güdüsü vardır. Arkadaşları tarafından kınanması ya da küçük düşürülmesi, çocukta, üzüntü ve umutsuzluktan, yoğun öfkeye kadar, çeşitli duygulara yol açabilmektedir.. Bu duygulan açıklamak bir çocuk için zordur. Çünkü çocuk bu duygularını bir büyüğüne açmakla, dostlukları için can attığı kişilerin kendisini sevmedikleri gibi bir acı gerçeği kabul etmek zorunda kalacaktır, Duygularım dolaysız olarak açıklamak yerine olur olmaz şeyde hata bulma, kavgaya tutuşma, şikayet ve diğer "yaramazlıklar" yoluyla yani birtakım belirtilere (semptomlara) başvurarak derdini anlatmağa çalışır. Bunun sonucu olarak da büyükleri çocuğun derdini anlamayabilirler: Bazı çocuklardan ne kadar nefret ettiğini söylerken, gene aynı çocuklar tarafından sevilmeye ne kadar önem verdiğini ya da bu yüzden kendini ne kadar küçük gördüğünü söylemek istediğini büyükler çok defa anlayamazlar.

Aşağıdaki örnek olayda, bir çocuğun arkadaşları tarafından reddedilme olayına nasıl tepki gösterdiği ve anababasmm ona yardım için neler yaptıkları dile getirilmektedir:

İsabel, altı yaşında, ilkokulun bhinci sınıfına giden bir kız. Ana-baba okulun yanından iki kere geçmişler ve o sırada diğer çocukların teneffüsün tadını çıkarıp oynadıklarım, kendi kızlarının ise bir köşede yalnız basma dikilip durduğunu görmüşler Anababa bu durum karşısında şaşırıp kalmışlar, çünkü kızları, arkadaş canlısı, topluluktan hoşlanan biriymiş. Birkaç gün sonra kız, ağzından baklayı çıkarmiş ve o gün "üçüncü sınıftan büyük oğlanlarla oynadığını" söylemiş, Aradan bir iki gün daha geçmiş Ve kız gene o günü anarak, oğlanlardan birinin gömleğini pantalonundan dışarı çıkardığını söylemiş. O gece kız sıkıntı içinde annesine "Ben bugün uslu durdum mu?" diye sormuş. Annesi bu soruya olumlu karşılık verdikten sonra, oğlanın gömleğini çekip pantalonundan çıkarmasaydı daha da iyi olacağını söylemiş. Bunu duyar duymaz kızın gözlerinden yaşlar boşanmağa başlamış. İçini çeke çeke. "Peki ben bundan sonra kiminle oynayayım?" Öğle yemeğinde kimse yanıma oturmuyor, bahçeye çıkınca da öteki kızlar benimle oynamıyor!" diye şikayete başlamış. Buradaki güçlük, İsabel'in okula yeni başlamasında değil, diğer kızların okula başlamadan önce de birbirleriyle arkadaş olmalarındanmış.

İsabel'in anababası yardıma çalışmaktadır. îsaberin seçtiği iki sınıf arkadaşını annesi eve çağırmış, bir süre sonra kız sınıf arkadaşlarınca kabul edilmeğe başlanmış. Bu iki olay arasında belli bir bağ bulunup bulunmadığı ayrı bir inceleme konusu. Çocukların bu şekilde güçlükleri olduğu zaman, bir de bu güçlüklerini açığa vurmadıkları göz önüne alınırsa, büyüklerin bu güçlükleri anlayıp yardım ellerim uzatmaları da zorlaşmaktadır. Çocuğu yeteri kadaı anlamayan büyük, işleri

büsbütün zorlaştırabilir. Yukardaki örnek olayda, annenin durumu anlayamaması, onu kendinden büyük oğlanlarla ve kaba bii biçimde oyun oynadığı için azarlaması gibi bir hal olsaydı durum düzelmezdi. Kız için önemli oîan oğlanlarla uslu uslu oynamak değildir; hiçbir şey onun kendi yaşıtı kızlarla oynamasından alacağı doyumu sağlamayacaktır.

TOPLUMSAL KABULÜN ÖLÇÜLMESİ

Çocuğun arkadaşları tarafından kabulünü ölçmeğe yarayan sosyometrı teknikleri üstünde bundan önceki bölümde kısaca durmuştuk[3]. Burada en yaygın işlem, sosyometri sorularını olumlu bir biçimde hazırlamaktır: arkadaş, sıra arkadaşı ve benzeri olarak kimi tercih ediyor gibi sorular. Olumsuz biçimdeki sorular da, arkadaş, sıra arkadaşı ve benzeri olarak kimleri tercih etmediği, kimleri istemediği ile ilgili sorulardır. Bazı çocuklar başkalarının aleyhinde konuşmak istemedikleri için bu ikinci yöntemin kullanılışı o kadar yaygın değildir. Ayrıca sonuçlar çıkarmak da mümkündür. Örneğin sıra arkadaşı olarak tercih ettiklerini sayarken bir çocuğun özellikle adını anmadığı biri varsa, bunun, istemeyen bir kişi olduğunu çıkarabiliriz. Ancak bu istenmeme, ilgili çocuğun sevilmemcsi şeklinde olup, etkin bir biçim kazanmış da değildir.

Dördüncü sınıftaki on dört çocuğa uygulanmış bir sosyometri testinin sonuçları, aşağıdaki 12, -Tabloda özetlenmektedir. Çocuklara, sınıflarında en çok arkadaş olmak istediklerinin adlarını bildirmeleri söylenmiş. Ayrıca, hangi çocuklarla arkadaşlılckuramamanm

3 Bu alandaki araştırmalar 1934 yılında Moreno tarafından yayınlanan araştırmalardan sonra büyük bir hareket kazandı. "Sosyometridoki yeni ve eski gelişmeler" için Moreno'nun 1954'te yayınlanan yazısına bakınız, Cunningham'm ilkokul öğretmenleriyle yardımlaşarak yaptığı bir araştırma, öğrencilerini anlamakta İlk adım olarak sosyometri tekniklerinden yararlanan ilkokul öğretmenlerinin başarıları hakkında önemli bulgular ortaya koymaktadır. Cunningham'm 1947'de yayınlanan ve çok kullanılan "How to Constmct a Sociogram" (Sosyogram Nasıl Yapılır) adlı broşürü, sosyometri testlerinin sonuçlarını değerlendirmede zaman kazandırıcı ipuçları vermektedir.

kendileri için büyük bir kayıp olmayacağı da sorulmuş. Aşağıdaki Birinci şekil basit bir *sosyagramdır;* 12. Tabloda yer alan tepkilerin yalnız olumlu olanlarını kapsayan bir şekilde bu 12 Tabloda görüldüğü gibi çocukların sevdikleri arkadaş sayısı, sevmedikleri arkadaş sayısından büyüktür.

Sosyometri yoluyla elde edilen bilgi birçok soruyu aydınlığa kavuşturmaktadır: En sevilen kimdir? En. az sevilen ya da hiç sevilmeyen kimdir? Kim kimi seviyor, kimin sevgisi karşılıksız kalıyor? Seçimler ne dereceye kadar,

cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum ve milliyet gibi etmenlerin altına kalınarak yapılmaktadır? Bu teknikle ekle edilen bilgilerin bir kısmı, bu grup hakkında önceden bilinenleri doğrulamıştır. Bulgular, önemli ölçüde, yeni bilgiler de getirmiş ve zaman zaman belli bazı çocuklarla ilgili bulgular oldukça şaşırtıcı olmuştur.

Sosyometri tekniği yalnız araştırma açısından değil ilgili kişileri tanıma açısından da ilgi çekici sonuçlar ortaya koymuştur. 12. Tabloda. beş arkadaşı tarafından dostluğuna önem verilmeyen bir oğlanın (Harper), grupta hiç kimse tarafından arkadaş olarak nitelendirilmemiş olması ilgi çekicidir. Sosyometri tekniğine dayanarak Har-per'in bir *artık,* bir *atılmış* olduğunu (sosyometri dilindeki, terimiyle bir "soyut kişi") söylemek mümkün. Ne var ki, Harper'in hangi şiddetle reddedildiğini, arkadaşları tarafından ne derece önemsenmediğini ve niçin onu kimsenin arkadaş olarak göstermediğini anlamak ve ayrıca bunun Harper'de ne gibi bir etkiye yol açtığını ortaya çıkarmak için çocuğun daha yakından incelenmesi gerekmektedir,

SOSYOMETRİ DEĞERLENDİRMELERİNDE KARARLILIK

Sosyometri yöntemi kolay olmasına kolaydır, çocuğun o anda aklına estiği gibi sevdiği (ya da sevmediği) çocuğun adının yanma bir çarpı işareti koyması yetmektedir; ancak bu kolaylık yöntemin önemli ve güvenilir bilgiler sağlamasını engellememektedir. Hatta, bir araştırmada ortaya çıkarıldığına göre, okul öncesi çağındaki çocuklar bile, gerçek davranışlarıyla da doğrulanan biçimde arkadaş seçimlerin gösterebilmekte, kendilerine fotoğraflar gösterilerek yapılan sosyo-metri testlerine Verdikleri karşılıklar eylemleriyle doğrulanmaktadır (Bircler, 1954). Daha büyük çocuklar üstünde yapılan ve bir yıl ya da daha sonra tekrarlanan sosyometri testlerinden anlaşıldığına göre, çocukların çoğunun seçimlerinde bir kararlılık, bir tutarlılık vardır..'[1]

4 Bu konuyla ilgili araştırmalar için bîcz: Laughlin (İ953) ve Witryo! ile Thomp-son'un toplu değerlendirmesi (1953),

#»

TABLO 12

Dördüncü Sınıf Öğrencisi On Dört Oğlan Üstünde Yapılan Bir Araşünnaya Göre Arkadaş Seçimi ve Reddi

Not: Bu gurupta birbirini karşılıklı olarak reddeden İki çocuk bulunmamaktadır, kendisini red yoktur, kendisini seçen bir arkadaşını reddeden çocuk da yoktur.

Son iki sırada yer aîan Tom ve Fritz o gön okula gelmedikleri halde seçilmişler, Fritz 11. sırad

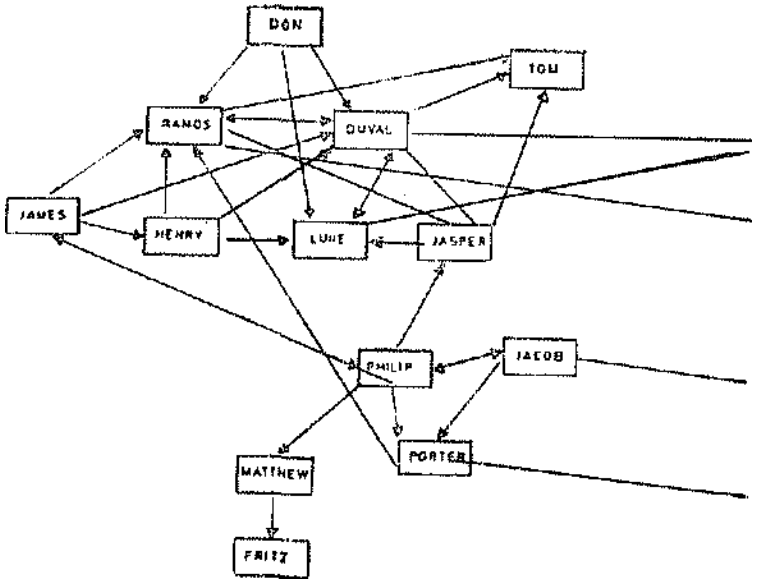
Bazı araştırmalarda, çocukların "toplumsal kabul puanlarının" da tıpkı zeka puanlan gibi yıllar içinde hemen değişmediğini ortaya koyan bulgulara erişilmiştir. Önce değişik ilkokullarda uygulanan, yıllar sonra, aynı çocuklar ortaokula geçince yemden uygulanan sos-yometri testleri sonuçlan hemen hiç değişmemektedir (Laughlin, 1953). Oysa ortaokula geçmeleriyle birlikte çocuklar tamamen yeni çevreler, yeni arkadaş toplulukları içine girmişlerdir.

KABUL EDİLME VE EDİLMEME SONUCU ORTAYA ÇIKAN NİTELİKLER

Çocuğun bazı nitelikleri, arkadaşlarından birinin ya da birkaçının hoşuna gider ya da canını sıkar. Bazı araştırmalarda belli niteliklerin belirgin oldukları, diîckati çektikleri ortaya konmuştur-[5] İleri derecede kabul görmüş, arkadaşlarının gönlünü fethetmiş bazı çocukların, gene arkadaşları gözünde atılgan, canlı, uyanık, ilgili (fakat

1. Şekil: Tablodaki oğlanların seçimlerini (reddetmelerini değil) gösterir sosyogram

5 Bu konudaki araştırmalar için bkz: laughlin (1953); Dunnİngton (1957); Trent (1957); ve Van Kıevelen (1962).



huzursuz değil, ilgi çekmek için çırpınan cinsten değil), iyi huylu, neşeli ve usîu kişiler olarak yer ettikleri anlaşılmaktadır.

Sevilen çocuklar, zeka, okul başarısı ve sağlık yönünden ortalamanın üstünde (fakat ortalamanın çok üstünde değil) yeralmakta, daha çok kendilerine güvenmekte, büyüklerine fazla güvenmemekte (onlardan yardım beklememekte) ve başkalarının düşünce ve ilgilerine karşı duyarlı olmalctadır. Kabul edilen çocukların, kabul edilmeyen çocuklara göre, kendilerini tanıtmakta gerçekçi oluş bakımından da üstün oldukları görülmektedir (GoslİN, 1962).

Çevrede sevilmeme olgusunu yaratan etmenler çok çeşitlidir. Çevıeden az ilgi ve kabul gören çocuklar arasında, içinde bulundukları ortama fazla aldırış etmeyen, diğer insanlara karşı ilgi duymayanlar olduğu gibi, sessiz ya da utangaç, "toplumsal adalet içinde", gürültücü, asil, övüngen ve durmadan dikkat çekmeyi İsteyen tipler de bulunmaktadır. Endişe ve bunalım içindeki çocukların gösterdiği huzursuzluk ve diğer belirtiler, genellikle, onların kabul edilmeyen kişiler olduklarını göstermektedir.

Kendi sorunları içinde boğulup kalmış bir çocuk, başkalarına sevimli görünmez. Tedaviden yararlanmış olan huzursuz çocukların, toplumsal ilişkilerinde bir düzelme olduğu gibi duygusal hayatlarında da bir iyileşme görülmektedir (Cox, 1953).

Arkadaşları tarafından el üstünde tutulan çocuklarda, biraz önce sözünü ettiğimiz nitelikler bulunmakla birlikte, bir çocuğun başka bir çocuk tarafından seçilmiş olmasını etkileyen birçok açıklanmamış ihtiyaçlar, çıkarlar ve ilgiler de vardır. Toplumda kabul görebilmek için, bir çocuğun, belli bazı üstün nitelikleri olmalıdır, fakat çocuk çok da üstün olmamalıdır: Başkalarıyla ilgilenmeli, fakat olur olmaz yerde ilgi çekmek için de çırpmmamalı; atılgan olmalı fakat çok da etkin olmalı; kendine güvenmeli fakat Övüngen olmamalı.

Toplumsal kabul ile ilgili "notlara" daha yalandan baktığımızda, daha birçok anlamlar taşıdıklarını da görürüz. Bir küçük, üç arkadaşının adını en sevdikleri olarak sıraladığı zaman, bunlardan biri yoğun bir sevgiyle bağlı olduğu, diğer ikisinin ise "yardımcı, ikincil" durumunda kaldıkları, önesürülebilir. Çocuk bir arkadaşını gerçekten çok sevdiği için, diğerini ise grup içinde el üstünde tutulduğu, sevilen-lerden biri olduğu için seçebilir. Gerçekten büyük bir sevgiyle sevilmediği halde, toplum tarafından tutulan çocuklar bulunabilir (Keis-lar, 1953).

316

Çocukların kendi aralarındaki tercih ve sevgilerinde ÎQ etmeninin rolü, okulun çocukları değerlendirmesinde bu etmenin rolünden daha azdır (Larıghlin, 1953). Yetişkinler düzeyinde de H.E Joncs(I949), zeka testi sonuçlan ile toplumda beğenilme arasında küçük bir korelasyon bulunduğunu orlaya koymuştur.

SOSYOGRAM/N ALTINDAKİ GERÇEK

Yukarda görülene benzeı bir sosyogram oldukça anlamlı ve öğretici olmakla birlikte, çocukları anlamakta olsa olsa bir ilk adım olabilir, "Belli bir çocuk açısından bu şeklin anlamı nedir?" sorusu aslında birçok soruyu da birlikte getiren geniş bir sorudur., Bir kere, genel bir önerme olarak, toplumsal kabul sıralamasının üstlerinde yer alan çocuğun, mutlu ve rahat olduğu, buna karşılık sıralamanın altlarında yer alan çocuğun mutsuz ve rahatsız olduğu öne sürüle-bilir. Bununla birlikte belli bir çocuğun kişisel durumunu değerlendirebilmek için bîr sosyogram çizmekten daha fazlasına ihtiyacımız vardır. Hem çocuğu hem de çocuğu değerlendiren sistemi incelemeliyiz. İçinde bulunduğu gurubun-ölçüleriyle reddedilen bir çocukla. daha geniş bir açıdan bakıldığı zaman, hayran olunacak birtakım nitelikler bulunabilir. Bir guruptaki çocukların reddetmesine yol açan öyle nitelikleri vardır ki, başka bir guruptaki çocuklar bu niteliklerinden dolayı onu el üstünde tutabilirler. Holliıgvvorth (1926), durumu bu kurala uyan ve olağanüstü yetenekli bir çocuğu Örnek olarak vermektedir. Zekâ katsayıları çoğunlukla ortalama düzeyinde bulunan çocuklardan oluşan bir sınıfa verilen bu olağanüstü çocuğun toplumsal ilişkileri birdenbire yok olmuş.. Üstün yetenekli çocuklardan oluşan başka bir sınıfa verildiğinde, bu çocuğun sıcak bir kabul görmesi de o ölçüde kolay olmuş. Belli bir ortamda "Profesör" olup reddedilen çocuk, başka bir ortamda arkadaşlığa kabul edilivermiş.

Bu örneği ele alarak şu soruyu sorabiliriz: Eğer bu çocuk o kadar zeki ise niçin ortama uyamadı, orta zekâlı çocuklara kendini "sıradan bir arkadaş" olarak niçin kabul ettiremedi? Buna verebilecek cevap şudur: herkesin gözdesi olmayı ya istemiyordu ya da böyle bir duruma erişmek için tutumunu değiştirme yeteneği yoktu.,

Bazı küçükler (hatta bazı büyükler), davranışlarını, içinde bulundukları grubun ölçülerine göre ayarlanmakta usladırlar, Bir örnekte, gene zeki bir çocuk, bıı sınıf "atlamış" ve reddedilmenin keskin ağzını körletmek için diğerlerinden hiç de farklı değilmiş gibi bir tavır takınmayı başarmıştır. Örneğin, zaman zaman, kendisinden daha yaşlı

çocukların doğru heceIeyemedikleri bir kelimeyi o da bile bile yanlış hecelemiştir. Arkadaşlarının düşmanlığını çekmektense, öğretmenden kırık not almayı yeğlemiştir. Bir başka çocuk (yukarda 10. Bölümde sözü edilmişti) ise, topluluktaki diğer çocukların konuştuğu bozuk dile kendini uydurmayı doğru bularak, bozuk bir "ağızla" ve dilbilgisi kurallarını hiçe sayarak konuşmağa başlamıştır. İçinde bulunduğu ar-kada^ gurubunun ölçülerine uymak için her iki çocuk da kendilerini zorlamışlar, kötü not almayı geze almışlar ve bunu sırf toplum içinde uyumsuz görünmek için yapmışlardır. Birçok hallerde, çocuklar böyle bir fiyat ödemeyi göze alamazlar. Özellikle şiddetli bir değerler çatışmasını gerekli kılıyorsa böyle yüksek bir fiyat ödemekten kaçınırlar.

Gurup davranışının yüzünden dibine doğru inip araştırmayı derinleş! irikçe, belki her çocuğun karmaşık bir dram sahibi olduğunu görürüz. Toplumsal kabul sıralamasının üstünde yer alan çocuklar, hem gurupla hem de kendileriyle barışık olabilir., Fakat bazan da böyle bir sıralamada üst yerleri alınanının büyük bir fiyatı var olabilir', Wit-tenberg ve Berg (1952) bir çocuğun, herkese kendmi sevdirmek ioİn kişiliğinden ne gibi fedakarlıklar yapması gerektiğini üzüntüyle belirtiyorlar. Eğer bu fedakarlık bile bile yapılmamışsa (yukardaki örneklerde görüldüğü gibi), yalnız tutulmak, alkışlanmak için yapılan kör bir çabanın sonucu İse, sıralamanın üstlerinde yer alan bir çocuk, tâ en altlara düşmüş bir çocuktan çok daha üzülünecek bir durumdadır.

Kendi çıkarlarım herşeyin üstünde tutan, kendi haklarına dört elle sarılan bir çocuk, kendisine çok az güvenen, değerini hep başkalarının vereceği yargıların merhametine bırakan bir çocuktan, başkaları üstünde bırakacağı izlenime önem verme bakımından farklıdır. Birinci tip çocuk başkalarının izlenimine az önem verecektir. Bu bakımdan da, toplumsal kabul sıralamasında altlara düşen bir çocuk pekâla bağımsız ilgileri olan ve zaman geçtikçe kendi bildiğini okumakta, gönlüne göre hareket etmekte güçlenen bir kişi olabilir. Bununla birlikte, gurubun onayına hiç aldırış etmeyecek kadar güçlü olan çocuklar da parmakla gösterilecek kadar azdır.

REKABET, İŞBİRLİĞİ VE ÇATIŞMA

Rekabet ile işbirliği, aralarında birçok ortak noktalar bulunan ve dış farklılıklarına rağmen her ikisi de özünde benzer güdülerden kaynak alan

eylemlerdir. Rekabet denince genellikle, bir kişinin diğerine yetişmeğe yada onu geçmeğe çalıştığı, belli bir nesneyi elde et-

31R

meğe, ün, ululuk, başarı ve şeref kazanmağa yöneldiği eylemleri anlamaktayız- İşbirliği ise, ortak bıı amaca ulaşmak için oıtak bir eyleme girişme demektir.,

Bazı bakımlardan birbirinin lam karşıtı gibi görünen rekabet ve işbirliği, aslında, geniş bir girişimin birbirini tamamlayan parçalarıdır. Rekabete dayanan, çekişmeye dayanan birçok, oyunda geniş ölçüde işbirliği görüldüğü gibi, işbirliği eylemleri içinde de zorlu bir rekabet görülebilir. Örneğin beyzbol oyununda çocuklar kıyasıya rekabet ederler, fakat, aynı amaç için aynı yerde buluşmakla ve oyunun kurallarına uymakla yaptıkları tam anlamıyla bir işbirliğidir,

Rekabet ve işbirliği, büyümekte olan çocuğun kendi kaynaklarını olanaklarını keşfetmekte ve kendi yeteneklerini geliştirmekte büyük yarar sağladığına şüphe yoktur. Bir başka çocukla yarıştığında küçük. yalnız kendi üstünlüğünü göstermek peşinde değil, aynı 2arnanda kendi yeteneklerini bir sınavdan geçirme emelindedir.

REKABET

Rekabet etme güç ve eğilimleri ne kadar farklı olursa olsun, çocuklar ilkokul ile birlikte rekabet mesleğinin kapısından adım atmaktadır. Aralarında rekabet alanı seçimi bakımından da bir fark var olsa bile bu böyle. -. Yardımcılarımla birlikte yaptığımız ve henüz yayın-1 ayam a d iğimiz bir araştırmada, çocukların smıflaruıdaki "serbest" tartışmalara katılma sayılarım not ettik. Her sınıfta, sesini duyurmak için çaba gösteren birkaç çocuğun daima bulunduğunu ve gene her sınıfta tartışmaların büyük bir kısmını tekeline almak isteyen bir yada iki çocuğun bulunduğunu gördük.. Bazı sınıflarda, her tartışmada sesini duyurma olanağı bakımından yalnız bir yada iki çocuğun başarılı olduğunu, çok defa, sınıfın tanı bir curcuna haline geldiğini söyleyebiliriz, Bazı çocuklar da rekabet edecekleri arkadaşı seçmekte bir titizlik gösteriyorlardı. Bir sınıfta, iki çocuk (oğlan) sınıftaki diğer oğlanlara durmadan laf attılar. Bir gün bu iki oğlandan biri okula gelemeyince araştırma ekibimizdeîdler, öteki oğlanın, tam bir söz ziyafeti çekeceğini düşünmeğe başladılar. Oysa bunun tersi oldu ve bir gün önce ağzını açtı mı bir daha kapatmak istemeyen oğlan, dut yemiş bülbüle döndü! Ertesi gün, öteki oğlan da sınıfta boy gösterince, ikisi birden gene eskisi gibi çenelerini açtılar.. Öyle anlaşılıyor ki bu iki oğlan sınıfın diğer çocuklarıyla rekabet etmiyor, öğretmenin ve diğerlerinin ilgisini üstlerine toplamak çabasında da değiller; sınıfı

birbirleriyle yarışmak için bir ortam olarak kullanıyorlar, onların bütün derdi birbirleriyle atışmak. -

319

OKUL BAŞARISINDA BİR DÜRTÜ OLARAK REKABET

Rekabetin ilk kaynağı ya da nedeni olmayan okul, çocukları rekabete girişmeğe itmekte ve bu rekabetten yararlanmağa çalışmaktadır. Özellikle fazladan bir okul sevgisi ve çalışkanlık isteyen ödevlerin, birçok Öğrenci için de ilgi çekici olmayan ve hatta son derecede anlamsız olan Ödevlerin yapılmasında, rekabete büyük iş düşmektedir. Birçok okulda, bilgi edinme ile rekabet, "ya ilcisi birden", ya da "hiçbiri" kuralına uygun olarak birleşmiş durumdadır. Bu birlenme öğrenme sevgisi aşıladığı ölçüde yararlı, öğrenilenin anlamından çok niceliği (miktarı) konusuna ağırlık verdirdiği ölçüde zararlı olmaktadır. Rekabet, bir yandan da, başarılan 2İhni işlemlerin hızlandıılmasmı kamçılamakta ve bu bakımdan da eğitim Öğrencileri zihni bir at yarışına hazırlayan bir görünüme bürünmektedir. Okullarda görülen rekabet bazan gülünç ölçülere ulaşıyor. Bu kitabın yazan ilericiliği kimselere bırakmayan bir okulda kesin rekabet örnekleri görmüştür: Çocuklar birbirleriyle rekabetin kötülükleri konusunda kıyasıya tartışarak rekabet ediyorlardı!

Çocuklar, işbiiliği ve rekabet konularında birbiriyle çelişen baskılar altında kalıyorlar; Bir yarıdan işbirliğine itiliyorlar ve hatta bazı okullarda çocuğun işbirliğinde gösterdiği basan karnesine yazılıyor. Bazı okullarda ise ağır bir rekabet baskısı altında tutuluyorlar. Böylece hemen bütün çocuklar, bir rekabet çerçevesi içinde nasıl işbirliği yapabileceklerini ya da bir işbirliği çerçevesinde nasıl rekabet edebilecekleri çözmek gibi karmaşık sorunlarla karşı kaışıya kalıyorlar.

REKABET ALANLARININ SEÇİLMESİ

Bir çocuğun rekabet duygusu, toplumsal ortamdaki birçok koşulun etkisi altında biçimlenmektedir. Zamanla çocuk, kendisini başkalarıyla ölçmeğe, onlarla boy ölçüşmeye ve başkalarına yetişerek ya da onları geçerek Öz-değerlendirmesini desteklemeğe kalkışmaktadır.

Bazı çocukların hayatlarmm hemen her alanında rekabet etmek istemelerine karşılık, diğer bazıları bazı alanlarda uzmanlaşmakta ve özellikle yarışın mümkün olduğu alanlara yönelmektedir; bazdan da rekabetten kaçınma eğiliminde göıünüyorlar. Öteki çocuklarla ne yazma, ne okuma alanında yanşaımyacağı kafasına vurulurcasma söylendikten sonra çocuk rekabetten tamamen çekilebiliyor. İlk ba-

320

kışta, herkesi geçme isteğinden yoksunmuş gibi görünen böyle çocukların karnelerinde bazan "Hevesli değil" gibi yazılara rastlanıyor, Ba-zan da öğretmen, "Yeteneği ölçüsünde çalışmıyor!" yargısını kon-duruveriyor. Oysa böyle bir çocuk, başlangıçta, rekabet duygusunu başarılı görünen diğerlerinden hiç de daha az keskin olmayan bir ölçüde duymuş olabilir. Onda da, başarısızlığın dürtüsü, diğerlerin-deki başarı dürtüsü kadar yoğun olabilir. Yalnız belli alanlarda rekabet etmeyi seçme olgusuna kanıt olarak, büyükler üstünde yapılmış ve okul başarısı ile spor başarısı arasında hemen hiç bir bağıntı (korelasyon) bulunmadığını gösteren bir araştırmanın bulgularım gösterebiliriz. Bu konudaki düşük korelasyon bir yandan, kafaca ilerleme gücü ile gövdece ilerleme gücü arasında temelde çok küçük ve ö-nemsiz bir bağıntı olduğunu gösterirken, diğer yandan da her küçüğün kendine belli bir alanı seçip bütün çabasını o alana harcama eği-liminde olduğunu gösterebilir,

İŞBİRLİĞİ VE REKABETİN YARARLARI

İşbirliğinin yararları açıktır., İnsan gerçek bir işbirliği havasında, yoğun bir rekabet havasında olduğundan çok daha rahat, dostlukla dolu ve neşeli hisseder kendini. İşbirliği ortamında çocuk, hem kendisinde hem de diğer bütün çocuklarda bulunan "olumlu" duygulan açığa vurma ve bunlardan yararlanma yolunda bütün güçlerini harekete geçirebilir,

Rekabet ise çocuğu hem rekabetçi bir toplumun üyesi hem de bir kişi olarak etkilemektedir. Toplumun bir üyesi olarak çocuk, örneğin rekabetin itici gücü altında bilginlerin yeni ilaçlar yapmaları, mucitlerin yeni ürünler ortaya koymaları ve sanayicilerin yeni refah ve iş kaynaklarını harekete geçirmelerinde görüldüğü gibi başkalarının rekabetin sonuçlarından yararlandığını kavrar. Bir kişinin rekabet duygusu sırf kişisel bir başarı sağlamak için harekete geçmiş olsa bile, sonunda bundan yararlanacak olan toplum olacağı için, rekabet diğer insanlara birtakım yararlar sağlayacaktır.

Sayısız deneylere girişen çocuk rekabet etmekle, kendini keşfetme sürecinde bir öncü olacaktır. Diğer insanların öncülüğü ve başarısı, küçüğün başarısında ve kıvancında bir ölçü olacaktır. Örneğin ev ö-devini düşündüğünden daha kolayca yaptığını görecek, her zamankinden daha luzlı giyinmeğe başladığmı anlayacak, eskiden girmeye cesaret edemediği soğuk suya pekâla d ayanab ildiğini hatta bundan hoşlandığını farkedecek, çalışmasında ve oyununda kendisini sandığından daha güçlü bulmağa başhyacaktır.

Evinin dışındaki diğer insanlarla rekabet ede ede çocuk, kendi nitelikleri konusunda eskiden sahip olduğu fikirlerden daha doğru fikirlere ulaşabilmektedir.

Bunun, özellikle, kendini büyük kardeşiyle karşılaştırdığında küçük gören ya da hırslı bir anababanm, ona ulaşabileceğinden daha büyük hedefler koyarak, kendine güvenmez hale getirdiği, ezilmiş bir çocuğun kurtuluşunda büyük yaran olmaktadır.

Ayrıca, rekabet (özellikle bir işbirliği çerçevesi içindeki rekabet), yararlı (hiç değilse gerekli) olan, fakat cansıkıcı olmaktan da bir türlü kurtarılamamış birçok girişimde çocuğun hevesini arttırmaktadır. İster sevelim, ister sevmeyelim rekabet, eğitim sistemimiz içindeki dayanaklardan, hem de belli başlı dayanaklardan biridir.

Rekabetin bir de sağlık bozucu yanı vardır. Çok defa, büyük çocuklar arasındaki rekabet olumsuz sonuçlar vermektedir.

Eğer çocuğun öz-görüşü diğerlerini geride bırakma yeteneğine bağlı ise rekabet sağlık bozucu, olmaktadır. Eğer çocuk, bütün herkese üstünlüğünü kabul ettirene kadar kendini aşağılık görme eğiliminde ise rekabet sağlık bozucudur. Eğer çocuk kinci ise, rakiplerine diş biliyor ve onların yenilgisi karşısında sevinç duyuyorsa, rekabet, artık bir hastalık haline gelmiştir. Eğer çocuk kazanmayı başaramadıy-sa, bundan ötürü kendini yiyip bitiriyorsa (ya da bundan dolayı baş-kalarını yiyip bitiriyorsa), intikam hayallerinden kurtulamıyorsa, yarışma onun için önemsiz olduğu halde dişlerini sıkıp mutlaka kazanması gerektiğine inanıyorsa rekabet öldürücü bir nitelik kazanmış demektir. Örneğin sınıfta bir' göreve, belli bir kolun başkanlığına, bu işi hiç de önemsemediği, hiç de sevmediği halde seçilmek isteyen, daha doğrusu herkese bu görevi kazanabildiğini göstermek isteyen çocuğun durumu budur.

Okulun yarattığı rekabet baskısı, kendiliklerinden rekabete girmeyenleri, girip de başaramayanları cezalandırdığı yada çocukları değerlendirmekte kullanılan ölçüleri darlaştîrdığt, yapaylaştırdığı ve hep belli bir azınlığı kayırdığı ölçüde sağlık bozucu ve zararlı olmaktadır.

Rekabet ölçülerinin dar tutulmasının sonuçlan okul bitirme törenlerinde insanın gözüne batacak kadar açıktır'. Bir iki seçme çocuk, bütün aımağanlan almışlarda-, çalımlı çalımlı yürür, ikidebir kürsüye çıkarlar' ve o sırada diğer çocuklara, yalnız terbiyeli bir şekilde alkışlamak düşer.

Birçok okulda rekabet sonucu başarı (yada başarısızlık) geniş ölçüde biçimsel bir ders programına dayanmaktadır. Özellikle iyi dil

3<>0

bilme bu biçimsellikte rol oynar. Çocuğun resim yapmağa, müziğe yada mekaniğe büyük bir yeteneği vardır, fakat iyi dil bilmediği, tam kelimesiyle ifade edemediği için kırık not almaktadır,

Mekaniğe karşı üstün bir yeteneği olan bir oğlan mekanik dersinde, sırf okuma ve heceleme yeteneği az olduğu için kötü not almıştır. Sınıfta hiç kimse, bir jeneratörü yada bir karbüra-törii söküp takmakta ve tamir etmekte onunla boy Ölçüşenıemek-teydi. Sınavda hem "jeneratör" hem de "karbüratör" kelimelerini yanlış yazdığı için kırık not almış.

Çocuklar, dar rekabet ölçülerine göre yargılandıkları zaman, onların insanlığına saygı duyulmuyor demektir. Rekabet ölçüleri, içindeki büyük bir engeli aşarak, yarışa katılmış çocuğa paye vermez varsa yoksa ipi birinci göğüsleyen kişidir Önemli olan. Eğer rekabet yalnız bir oyun olarak ele alınsaydı o zaman yarışa her giren armağan alırdı. Rekabetçi ölçüler münazarayı kazanana madalya verir de, kendi utangaçlığını yenerek yarışmaya katılmış fakat başka birini al-tedemediği için dereceye girememiş çocuğun yü2üne bile bakmaz. Oysa ne büyük bir zaferdir insanın kendi utangaçlığını yenmesi.

Eğer Bitirme Töreninde, her Öğrencinin içinden geçtiği çatışmayı, altettiği güçlükleri, kazandığı başarıları gösteren bir filmi bir jüriye seyrettirmek mümkün olsaydı da ona göre yeniden bir değerlendirme yapılabilseydi, belki de jüri, adı iftihar listesine yazılmamış biıçok öğrenciyi seçip birinci, ikinci ilân ederdi. "Adı okunmayan, şeref listesinde yer almayan" birçok öğrenci başarılı sayılacaktı o zaman, Kim-bilir belki de, her öğrenenim hayatını ayrı bii dram olarak değerlendirecek olan jüri kimseyi seçip ayırmayı ve kimseyi taçlandırmayı uygun bulmayacaktı. Bu görüşe göre, bir başkasının çabasmı ne kadar yalandan incelersek onu geçmek, ona karşı zafer kazanmak için isteğimiz de o derece körlenecektir. Çünkü bizim karlı çıkmamız (birinci olmamız) bir başkasının ikinci yada sonuncu olmasından ileri gelmektedir. Şair Jolon Gıeenleaf Whittirer "Okul Günleri" adlı şiirinde bir kızın bir oğlana ("Sanki bir suçunu kabullenir gibi") söylettiği şu mıs-ralarda bu düşünceyi yakalamışa benzer:

"Afedersin, bu söz ağzımdan kaçtı:

Dalma basmak istemezdim, seni geçmek istemezdim,

Çünkü, "-kahverengi gözlerini yere eğdi.—

"Çünkü, biliyorsun, seviyorum seni!"

323

BÜYÜK ÇOCÜKLARDAKÎ SALDIRGANLIK

Açık kavga ve dalaşma, okul Öncesinden ilkokula geçmekle azalmakla birlikte, çocukların çoğunluğu kavgaya ve çatışmaya, arasıra da olsa, devam ederler. Doğuştan varolan ve çevreden geçen birçok etmen çocuk çatışmalarının zamanla

azalması sonucunu doğunu-. Çocuğun mülkiyet haklan konusundaki görgüsünün gelişmesiyle kavgaların bir kısmı ortadan kalkmaktadır. Gene zamanla çocuk, diğer çocukları anlayıp kabul etmeğe, onlardan ne bekleyebileceğini ve onların kendisine ne dereceye kadar hoşgörü ile davranabileceğini kavramağa başlamaktadır.

"Saldırı" ve "Saldırganlık" kelimeleri çeşitli yerlerde değişik anlamlarda kullanılmaktadır. En ilkel anlamında saldırı, yöneldiği ki-kişiye zarar veren, onu yaralayan eylemdir. "Saldırganlık" denince de akla zor kullanma, güçlük ve kafasına koyduğunu yapma çağrışımları gelmektedir. Örneğin, fikirlerini öne sürerken saldırgan olan, belli bir zihnî probleme "atılırken" sadtrgan olan yada "haklarım" elde etmek için ayağa fırlayıp çenesini açan kişilerden söz edildiğini hepimiz biliriz.

Çocukları anlatmakta kullanılan "saldırı" terimi genellikle gözlem konusu olabilen, açık davranış cinsinden ölçülebilen kavgacılığı ifade etmektedir.

Bu şekilde tanımlandıkları zaman "saldırı" ve "saldırganlık" terimleri oldukça kullanışlı yaftalardır. Çocuklar arasında yaygın o-lan ve zaman zaman dayanılmaz ölçülere varan davranışları iyi anlatmaktadır. Fakat bu tanımlamanın dar olduğu da ilk bakışta anlaşılmaktadır. Açık saldırının karşıtı olan kapalı yada gizli saldırganlığı kapsamamaktadr; hayallerde beliren saldırganlığı, çocukların ve büyüklerin rüyalarma yansıyan saldırganlığı, bir içtepiden yada bir ard niyetten kaynak alan saldırganlığı, kendini öne sürmenin başarılı bir örneği olan saldırganlığı, bir zayıflık, çıtkırıldımlık, yenilgi ve umutsuzluk belirtisi olan saldırganlığı da dışarda bırakan bir tanımdır bu.[6]

Açık saldırı çeşitli yollarla ortaya konur. Sık ya da seyrek; şiddetli ya da yumuşak; içtepili ya da denetimli; bile bile ya da kendiliğinden; Özel ya da genel; kışkırtılmış ya da görünüşte bir sebebe bağlanmayan çeşitleri vardır. Saldırgan davranış, Öfkeli bir küçüğün duru-

6 Yetişkin oğlan ve kızlarda, saldırganlığın çeşitli anlamlara, ilgilere ve güdülere nasıl yol açtığını Lansky ve arkadaşlarının araştırmasından Öğreniyoruz (1961).

munda olduğu gibi "hanı" yada birtakım ilke ve inançlara bağlı olarak yürütülmesi halinde görüldüğü gibi "olgun" bir biçim alabilir.

Açık saldırı, amacı yada hedefi bakımından da farklılık gösterir. Daha çok ev'delcilere yönelebileceği gibi dsşardakilere de yönelebilir. Belli kişilere yönelmiş saldırılar olduğu gibi, herkese yönelmiş olanlar da vardır.. Kişilere hücum şeklinde oıtaya çıkabileceği gibi, kuralları bozmak (okulda) yada yıkıcılık, hırsızlık ve serserilik şeklinde de kendini gösterebilir.,

Çocuklarda saldırganlığın kökenleri, alanı ve anlamı konusuna eğilen bölümler bir çocuk psikolojisi kitabının en önemli bölümleridir, Fakat bugünkü bilgilerimizin ışığında bu konuda kesin bir söz söylenememektedir. Saldırganlığın kökenlerini ve oynadığı rolü de-ğerlendiıebilmek için, herşeyden önce, neyin açık, neyin gizli olduğunu ortaya koymak gerekmektedir. Saldırganlıkta kişisel farkları ortaya çıkarmak için çevre etmenlerini dikkate almanın yamsrra, elimizden geldiği kadar, soyaçekmıe bağlı etmenleri de incelemeliyiz.

3. Bölümde hayvanların aynı türe ait çeşitli bireylerinin saldırganlık bakımından soyaçekime bağlı farklılıklar gösterdiklerini anlatmıştık, Çocuğun soy ağacı (şeceresi) ile ilgili bilgilerimiz sınırlı olduğu için, insanlarda saldırganlıkla soyacekim arasnıdaki ilişkiyi ortaya koymak güç oluyor. Saldırgan bir anababanm çocuklarının da saldırgan olduklarım görsek bile. bundan hemencecik, çocukların saldırganlıkları anababayı model olarak seçmelerinden ileri gelmektedir, gibi peşin bir sonuca gidemiyoruz.. Anababa ile çocuklar arasındaki benzerlik, hiç değilse kısmen, soyaçekime bağlı olabilir. Anababa ile çocukların saldırganlıkları arasında bir bağıntı bulunduğunu öne süren bulguları yorumlarken ve anababanm çocuk yetiştirme yöntemleri üzerinde dururken, ikili konuşmalara ve geçmişe dönük incelemelere dayanan bilgilerden çok daha derin bilgilere ihtiyacımız olduğu açıktır,

Oğlanların kızlardan daha saldırgan oldukları genellikle kabul ediliyor. Bunun nedenlerinden biri, oğlanların kızlardan daha değişik bir fizik yapıya sahip olmaları ise diğeri de anababanm oğlanların saldırganlığını (saldırı kendilerine yönelmediği sürece) daha büyük bir anlayış ve hoşgörü ile karşılamalarıdır; Cinsiyet farklarının saldırganlıklarla ilişkisini doğru değerlendirebilmek için, saldırganlığın en çok belirtilerini incelemekle yetinmeyip saldırganlığın gizli ve gözden kaçan çeşitleri üstüne de eğilmeliyiz.

Genellikle kabul edildiğine göre, düşük bir sosyo-ekonomik ortamdan gelen çocuklar, yüksek bir gelir gurubundan gelen çocuklardan daha saldırgan oluyorlar. Bunun çeşitli nedenleri arasında, yoksullar arasında kavgaya daha büyük bir hoşgörü gösterilmesini, bu guruptaki çocukların hayat koşullan tarafından daha çok kışkırtıl-dığını, örneğin kalabalık yaşamanın ve rahatsız bir evde oturmanın saldırganlığa yol açabileceğini sayabiliriz, Aıadaki farklardan biii de oıta sınıf çocuklarının daha dilbaz olmaları ve kavgaları daha çok ağız dalaşı düzeyinde tutma eğilimi göstermeleri olabilir. Daha okul çağı başlamadan önce bile çocuklar, aralarındaki çıkar çatışmalarım yumrukla değil, dille çözmenin sırrına, ermeğe başlıyorlar. Diğer etmenler veri iken, çocuk ne kadar dilli ise,

açık bir saldmya dönüşebilecek kışkırtmalara girişmekten ve saldırıları önceden kestirip ileri geri konuşmaktan o derecede inak durmasını bilecektir.

Düşük sosyo-ekonomik ortamdan gelen çocuklarda saldırganlıkla ilgili iki noktayı belirtmeden geçemeyiz. Bir kere, bu çocuklar arasında da geniş kişisel farklar vardır. Düşük sosyo-ekonomik çevreden gelen çocukların birçoğu, yüksek gelir guruplarından gelen çocukların birçoğundan daha az saldırgandır. İkincisi, aralarındaki farkların (yoksul çocukları ile zengin çocukları arasındaki farkların) bir kısmı da, içlerindeki saldırı tepkisini açığa vurma serbestliğinin ortamlara göre farklı olmasmdan ileri gelebilir.

Herkesin rahatlıkla kabul edebileceği gibi, her sosyal tabakaya mensup çocukların ve büyüklerin içlerinde sınırlı, gizli ve denetimli bir saldırganlık vardır. Çocukların büyük çoğunluğu, saldırı içtepi-lerini baskı altında tutmayı, hiç değilse "emin" hedeflere yöneltmeyi öğrenirler. Çünkü, büyüklerin saldırı karşısındaki genel tutumları kınama ve cezalandırmadır; Bunu bilen çocuklar, hiç değilse gündüzleri uslu durmayı bilirler ve işler barış içinde yürür. Geceleyin, uyku sırasında ise çocuk, dışardan bakıldığı zaman gündüz olduğundan daha da usludur. Oysa çocuğun iç dünyasmda kimbilir neler olmaktadır. İlerde yeniden ele alacağımız gibi, gerek çocukların gerekse büyüklerin rüyaları sayısız saldırılarla doludur. Gizli saldırganlığı saatli bombaya benzetenler olmuştur. Linç etmelerde, başkaldırmalarda ve savaşlarda patlayan bir saatli bomba! Daha sık olarak da rüyalarda patlar bu bomba, rüyalardaki saldırganlıklarda, eğer bu olmasaydı, saldırganlık tepileri rüyalarda bir boşalma olanağı bulmasalardı, top-lum, çatışmalarla parça parça olurdu.

Büyükler, saldırganlığını denetim altında tutmasını bilen çocuklardan genellikle hoşlanırlar. Fakat öyle görünüyor ki, bu hoşlanmanın, birçok çocuğun durumunda, ödenmesi gereken bir fiyatı vardır.

326

Çocukların saldırgan olmamalarına da bir ceza verilmelidir, görüşü, sonunda şizofreniye yakalanmış kişilerin çocukluk hikâyelerine dayanan araştırmalardan çıkmaktadır. Bazı araştırıcılar, şizofreniye yakalanmadan *Önce* açık saldın hikâyesi bulunan bii kişinin, bu hastalıktan kurtulma şansının, saldırganlığım hep baskı altmda tutmu? olan kimseden daha yüksele olduğunu belirtiyorlar (Schofield ve ark. 1961; Nameche ve ark. 1964; Grossman, 1967).

Bu araştırmaların bulgularına göre, problemli çocuğun umutsuzluğa kapılmış anababasınm, çocuklarının saldırganlığından üzüntü değil sevinç duymalarını gerektiren haller vardır, Saîdıiganhğı tek basma ele almak yanlış bir tutumdur

(kardeş kavgalarım, okuldaki yaramazlıkları, ev ve okul dışı saldırganlıkları hep geniş bir çerçeve içinde ele almaktadır.)

Şizofreniye yakalanmış olan hastalardan çocukluğunda saldırgan davranışları görülmüş olanların kurtulma şanslarının daha yüksek olduğunu öne süren bulguları daha iyi anlamak için, şizofreni hastalığının klinik tablosuna bir göz atmak gerekmektedir. Bu hastalığının belli başlı belirtilerinden biri, günlük hayatın alışverişinden elini eteğini çekme eğilimidir., Oysa saldırgan bir çocuk, hiç de öyle elini eteğini herşeyden çekmiş bir insan değildir -hiç değilse açık davranışı için bu söylenemez. Bu bakımdan da çocukluğunda bir saldırı davranışı göstermiş olan hastanın, çocukluğu tanı anlamıyla çekingen geçmiş bir insandan daha çok kurtulma şansı olması mümkündür. Çünkü birinci tip hastanın bir hazırlığı,hayata yeniden başlamak için bîr dayanağı var. demektir.

Yukardaki bulgulardan, çocukluktaki saldırganlığın kişiyi, hayatın baskılarına karsı korumada tek başına yeterli bir öge olarak ele alınabileceği gibi bir anlam da çıkarmamalıyız. Belki şu söylenebilir: örneğin suçluluğa doğru giden bii çocuk, hayat hikayesinde başkalarına karşı eylemler varsa, ilerdeki yıllarda daha saldırgan, suça daha yalan bir kişi olarak yoluna devam edecektir.[7]

Hastahaneye yatırılmış akıl hastalan üstündeki araştırmalar, hastalıkta önceki saldırıların çeşitli anlamlara gelebileceğini, bunlardan bir kısmının olumlu bir kısmının ise olumsuz saldırı olarak yorumlanabileceğini göstermektedir. Normal bir erginliğe doğru yönelmiş bulunan çocuklar için de aynı şey söylenebilir. Daha anaokulunda

7 Ruh hastalıklarından kurtulma iie saldırganlık tipleri ve saldırganlığın hayatın hangi döneminde görüldüğü arasındaki ilişkiler için bkz: Fcldman ve ark. 1954; Albec, 1950, Robins ve O'Neal 1958,

bile, bir çocuk, yapıcı bir saldırıda bulunabilir: örneğin bir başka çocuğun diğerlerine efelik taslamasına karşı çıkabilir., Başka bir çocuk da saldırıyı kendini yenilgiye götürecek bir biçimde kullanabilir: örneğin diğer bütün çocukların kendisini oyun dışı tutmakta kararlı oldukları bir sırada zorla oyuna katılmak için onlarla kavgaya tutuşabilir.

HAYAL KIRIKLIĞI KARŞISINDAKİ TEPKİ

Hayal kırıklığının, saldırıya yol açtığı, biikaç yıl öncesine kadar tartışmasız kabul ediliyordu. Bu konuda daha doğru olan bir görüş şa olabilir: hayal kırıklığı saldırıya yol *açabilir,* fakat başka tepkilere de yol açabilir, hiçbir tepkiye de yol açmayabilir.[8]

Hayal kırıklığı ile ilgili deneylerde, genellikle, derneklere, hak edilen bir armağanı vermemek yada geç veımek, hak edilen bir oyuncağı çocuğun almasını engellemek, kazandığı bir ödülü elinden almak, işlerine karışmak, bile bile (domuzuna), ondan bir işi yapmasını defalarca istemek gibi yöntemlere başvurulmaktadır. Niceliksel sonuçlar vermesi istenen, denetim altında bir deneyde, "hayal kırıcı" olayı, bir sabit değişken olarak olmak zorunluluğu vardır. Şüphesiz bu tutum, denekte uyanduılmak istenen hayal kırıklığı yalnız ona yapılana değil, yapılanın ona ne ifade ettiğine de bağlı olduğu için su götüren, tartışmalı bir bilimsel yaklaşma kalmaktadır. Kendisine söz verildiği halde bir armağanın esirgenmesinden adamakıllı canı sıkılan çocuklar olduğu gibi, böyle bir armağanı alıp almamayı umursamıyan çocuklar da var.

Hayal kırıcı bir olaya karşı tepki, herşeye karşı ilgisizlikten (yuvaya yada bir bakımevine konulmuş, ihtiyaçlarma kimsenin aldırış etmediği çocuklarda görülen durum) aşırı bir tepki olan açık saldırıya kadar çeşitli biçimler almaktadr.

Hayal kırıcı bir olay karşısında başarılan işin niteliğinde bir azalışın görüldüğü de olur. Bunun, Seashore ve Baveîas'ın bir araştırmasından (1942) aldığımız örneğini ilerde L Bölümde sunacağız.

SOSYO-EKONOMİK DURUMUN ÇOCUĞUN TOPLUMSAL GELİŞİMİ ÜSTÜNDEKİ ETKİSİ

Sosyo-ekonomik durumun çocuğun yetişmesi üstündeki etkilerini çeşitli vesilelerle ele alıp incelemiş bulunduğumuzdan bu bölümde yalnız bir özet vermekle yetineceğiz:.

8 Hayal kırıklığı konusundaki tartışmaların toplu değerlendirmesi içirt bkz: Ban-dura ve VValters (1963).

SOSYOEKONOMİK KOŞULLAR

Yoksul komşularıyla birlikle kalabalık mahallelelerde yaşayan düşük sosyo-ekonomik ortamlı çocuklar, birçok bakımlardan iğnelenen insanlardır, Daha az kalabalık semtlerde görülmeyen sürtüşmeler çocukları huzursuzluğa itmektedir. Kalabalık ailelerde yaşayan çocuklar, zengin çocuklarına göre, hayatın acı gerçeklerinden daha çok pay alacaklardır. Hep bir arada oturulup kalkıldığı, kimsenin kendine özgü bir odası olmadığı için, bu çocuklar, doğum, olum, has-talık, aile sorunları ve aile kavgaları gibi olaylarla daha çok karşılaşırlar. Eğer aile büyükse yada anababa çalışıyorsa, çocukların kendi kendilerine bakma ve kendi güvenliklerin, sağlama sorumlulukları da büyüyecektir.

Bir araştırmada (Jersild ve ark., 1949), yoksulluk içinde yaşayan anababalar, çocuk bakımının fiziksel yönleri üstünde iyi durumda olan anababalardan daha çok durmuşlar; (Bundan fiziksel rahatlık ve fiziksel sağlık gibi konulan anlamaktayız.) Buna karşılık zengin anababa ise, çocuk sağlığının psikolojik yönlerine daha büyük bir ağırlık vermişlerdir (örneğin kişilik Özellikleri üstünde adamakıllı durmuşlardır).

Amerika'da, eskiden yok, ul ailelerin, ortalama olarak, zengin aüeleıden daha çok çocuk sahibi olduktan görülüyordu. Son yıllar Ja aradaki bu fark kaybolmağa yüz tutmuştur,

Geniş bir ailede anne ve baba, çocuklarına ne kadar düşkün olurlarsa olsunlar, herbirine ayrı ayrı verecekleri zaman gene de kısıtlıdır, Böyle ailelerde anababalarm zihinleri durmadan başka taraflara çe-1 inecek, daha çok enerji sarfetmeleri gerekecek, kendileri daha az gezmeğe gidecekleri gibi çocuklarını da daha az gezmeğe götürebileceklerdir. Yoksul ailelerden gelen kimselere çocukluk anılan sorulduğunda, öfkeli duygular, saldırganlıklar ve cinsel davranışlarla ilgili anılara daha çok raslanmakta, buna karşılık, zenginlik içinde büyümüş kimselerin çocukluk anılan daha çok hoş ve sevimli olaylarladolu olmaktadır (Epstein, 193).

Yoksul çevrelerden gelen çocuklarla, zengin çevrelerden gelen çocuklar arasında yapılan bir karşılaştırmada, birine; guruba girenlerin. ortalama olarak, tutumlarında daha saldırgan've cezalandırıcı oldukları, suç işlemeğe karşı daha büyük bir eğilim gösterdikleri, bâtıl inanışlara kendilerini daha çok kaptırdıkları, somut birtakım tehlikelerden (dayak yemek, sarhoşla, "cinlerle", fareyle kaışılaşmak, hastalanıp da doktor parası olmamak gibi) daha çok korku duydukları anlaşılmıştır.

329

Gene böyle bir karşılaştırmada yoksul çocukların, zengin çocuklardan daha düşük zekâlı oldukları da bulunmuştur. Tabii burada söz konusu olan gurupların ortalama zekâlarıdır; her iki gurup içinde de büyük dalgalanmalar vardır. Genel kültür ortamları benzeyen çocukların yaşadığı bir toplulukta Haller ve Thomas (1962), birtakım kişilik ezellikleri İle sosyo-ekonomik çevre arasında bağıntı aıamışlar ve bunlar arasında yalnız sosyo-ekonomik durumla zekâ arasındaki korrelasyon katsayısının "büyükçe" olduğunu bulmuşlardır. New York şehrinde, kültür bakımından birbirinden farklı topluluklarda, Almy ve yardımcılarının yaptıkları bir araştırmada (1966), anaokuluna giden orta sınıfa mensup çocukların, ilkokul ikinci sınıfa giden yoksul çocuklarla düşünme testlerine[9] verdikleri cevaplar bakımından büyük bir fark olmadığı ortaya koymuşlardır.

Yoksul bir ortamdan gelen çocuklar, heyecanlarım açıklamada (öfkeli olduklan zaman vurma, neşeli olduklan zaman zıplama gibi) daha çok "motor" yeteneklerini kullanıyorlar (Mc'NeiI, 1956).

Bazı yoksul çevrelerde ise, çocuğa, belli kurallara uyma şartıyla, kavgacı olması öğütlenmektedir (Davis, 1944). Ne var ki, toplumun çeşitli kesimlerinde bu bakımdan farklar var, genel kural olarak yoksul anababaların çocuklarının saldırganlığım zengin anababaların gösterdiğinden daha büyük bir hoşgörü ile karşıladıkları söylenemez (Sears ve ark. 1957); Markley, 1958).

Bir davranışla sosyo-ekonomik durum arasındaki bağıntıyı incelerken, hem açık davranışı, hem de bunun altında yatan duygusal etmenleri dikkate almak durumundayız. Yoksullarla orta sınıf insanları arasındaki fark, bir duygu yoğunluğundan çok, duygulan açıklama biçimleri arasındadır. Örneğin bazı bölgelerde "ayak takımından" gelen bazı oğlanların, bıçak taşıdıkları ve gereğinde bunları silâh olarak kullanma niyetinde olduklan görülmektedir. Orta sınıftan bir çocuk için ise bu korkunç birşeydir. Yoksul sınıftan bir çocuğun birini yaralaması ağır olabilir, fakat hiç de bıçak kullanmayı düşünmeyen bir orta sınıf kökenli öğretmenin kullandığı acı ve alaycı dille açtığı yaralar da çok ağır olabilir!

ÇOCUK YETİŞTİRME UYGULAMA VE TUTUMLARI

Çocuk yetiştirme uygulama ve tutumlarıyla ilgili ilk araştırmaların birçoğunda, genellikle, orta sınıftan gelen ana babalarm daha

9 Bu testler hakkında 20„ Bölümde bilgi verilmektedir.

haris oldukları ve çocuklardan daha çok şey bekledikleri sonucu çıkarılıyordu.. Bunlar yoksul sınıflardan gelen ana babalardan, çocuklarına karşı davranışlarında, daha sinirli bulunuyordu.. Uzun yıllar, orta sınıftan gelen ana babaların temizlik üzerinde daha büyük bir ısrarla durdukları, çocukların beslenme ve tuvalet ihtiyaçlarını yönelmekte daha sert bir tutum takındıkları, saldırganlığa karşı daha az hoşgörü sahibi oldukları, cinsel konularda daha çekimser davı andıkları ve çocukların toplumda daha az başıboş bıraktıkları tartışmasız kabul edilmekteydi. "Yoksul sınıflardan" gelen ve birçok bakımlardan sıkıntılı bir ömür süren çocukları betimlerken birçok yazar; onların orta sınıftan gelen yaşıtlarından daha büyük bir özgürlük içinde büyüdüklerini de kabul ediyordu. Son araştırmalar bu bulguları doğrulamıyor, Sears ve yardımcıları (1957), orta sınıf annelerinin çocuklarına karşı davranışlarında, işçi sınıfından gelen annelerden daha hoşgörülü ve daha az cezalanduıcı bir tulum takındıklarını ortaya koymuşlardır. İşçi sınıfından gelen anneler, en abından tuvaleti kullanmayı öğretmede orta sınıftan gelen annelerden daha sert davranmakta ve çocuklarının boşaltım işini tamamen kendilerine bırakmak eğilimi gös-

termektedirler. Gene İşçi sınıfından gelen anneler, küçük çocuklarının toplum içinde başlarında bir büyük olmadan gezinmelerine daha az izin veriyorlar. Cinsel davranış ve saldırı karşısında da daha sert davranıyorlar, Düşük s o sy o-ekonomik ortamdan gelen çocukların daha az baskı altında tutulduğu konusundaki görüş, Maccoby ve Gıbbs (1954) ve Markley (1958) in yaptığı araştırmalarda da tartışma konusu edilmiştir. Ancak Markley orta sınıf ana babalarının, kendilerinin bile farkında olmadıkları yada açıklamadıkları ince bir takım baskı yöntemleri kullanabileceklerini belirtiyor.

Bu konudaki farklı bulguları irdeleyen Havighıirst ve Davis (19-55) Amerika Birleşik Devletlerindeki toplumsal koşullar konusunda şunları söylüyorlar: "Ülkenin belli bir kesiminde, belli bir toplumsal sınıfın çocuk büyütme uygulamaları ile ilgili genellemelerden kaçınmamız gerektiği açıktır. Ele aldığımız grup temsilci bir örnek olsa bile."

EĞİTİM KONUSUNDAKİ TUTUM

Yüksek sosyo-ekonomik guruplardan gelen ana babalar çocuklarının liseye ve üniversiteye gideceklerini ummaktadır. Bir görüşe göre (Holling Shead, 1949), orta ve zengin sınıflardan gelen ana ba-

balar okulların verdiği Öğrenimden genellikle memnundur ve çocuklarını okula gönderınek konusunda yoksullardan daha büyük bir ilgi ve iddiaya sahiptirler. Ancak son zamanlarda yapılan bazı araştırmalar bu görüşü şüphe ile karşılamaktadır. Sears ve yardımcıları (1957), kendileri de daha yüksek bir tahsil görmüş orta sınıf ailelerinin çocuklarının üniversiteye gitmesini normal karşılamaları, onların okul başarısı konusunda işçi sınıfı ailelerinden daha çok baskı yaptıkları an-lamına gelmez. Çocuğa üniversite öncesi sınıflardan çalışkanlık konusunda yapılan baskıların ne gibi bir sonuç verdiği ve çocuğu bu gibi baskıların teşvik edip etmediği konularını aydınlatabilmek için aileleri değil çocukları inceleme konusu yapan araştırmalara ihtiyaç vardır;

ÇOCUK SUÇLULUĞU VE SOSYO-EKONOMİK DURUM

Çocuk suçluluğu yoksullar arasında daha yaygındır. Buna karşı söylenebilecek söz, yüksek gelii guruplarında bulunan çocukların, suç işleseler büe korundukları, mahkemeye Verilmedikleri ve dolayı-siyle istatistiklere geçmedikleri, onun için de yoksul çocuklarının daha çok suç işledilcleri gibi bir sonuca varılabilmesidir. Ne olursa olsun suçluluk oranı düşük olan topluluklarda yaşayan küçüklerin, bu oranın küçük olduğu bir toplulukta yaşayan küçüklerden daha farklı bir toplumsal durumla karşılaştıkları söylenebilir. Birinciler suç işleyen arkadaşlarının etkisine daha açıktır. Bir suç işlediği zaman ana babasının yada toplumun koruyucu elinden daha az

yararlanacaktır„ Hatta polise, kanun ve adalet fikrine karşı sinsi bir tutum geliştirecektir. Bu, kitabın yazarı "suçluluk bölgesi" ilân edilmiş bir yerdeki okulu ziyaret etmiş ve buradaki çocukların, polisi sapık, kötü zâlim ve kanunu uygulamayan, saygıya değer olmayan bir kişi olarak tanımladıklarım görmüştür. Şunu da eklemek gerekir ki, o okulda gördüğümüz çocukların büyük bir kısmı "iyi" polislerin bulunabileceğini de kabul etmektedirler.

SOSYAL DURUMLA İLGİLİ SEMBOLLERİN FARKINDA OLMA

Çocuk sosyal durumu belirten, bir serbest meslek sahibinin çantası kolalı gömleği, bir işçinin tulumu gibi sembolleri zamanla öğrenmektedir. Stendler (1949) tarafından yapılan bir araştırmaya göre çocukların bu konudaki büinci oldukça yavaş gelişiyor. İlkokul birinci sınıf öğrencileri hangi sosyal sınıftan olduklarının hemen farkında bile değiller. Ailelerinin zengin olduğunu söyleyen birinci sınıf Öğrencilerinin

sayısı, bunu söyleyen dördüncü sınıf öğlencilerinden daha çok.. Fakat dördüncü smıfıaki öğrencilenn bazıları da sosyal statünün diğer sembolleri açısından ailelerinin ekonomik durumlarını açık seçik oıtaytı koymıyorlar. Buna karşılık sekizinci sınıftaki çocuklar arasında, ailesi zengin olmadığı halde zengin diyenler hiç yok. Bunların birçoğa bu konudaki soruya cevap vermek bile istemiyorlar..

Birinci sınıftaki çocuklar yalnız kendilerini zengin gösterme eğiliminde değil, sınıf arkadaşlarının büyük bir kısmını da zengin göstermek eğilimindedirler.. "Çok parası olan" çocukların adlarını verirken, büyüklerle aralarında önemli farklar olduğu ortaya çıkıyor.. DöıCün-cü sınıf düzeyinde çocuklardakİ saflık, azalmakta ve gerek kendilerini gerekse sınıftan rastgele seçilen on arkadaşlarını mali durum açısından daha doğru biçimde değerlendirmektedirler., Bu konuda sağlam bilgisi olan büyüklerin yargılarına dayanarak çocuklar baklanda verilen doğru değerlendirme ölçüsü, sınıfla birlikte yükselmekte, altıncı ve sekizinci sınıf düzeyinde gerçeğe adamakıllı yaklaşmaktadır.

Çocuğun kendi çevresinde, sosyo-ekonomik durum belirtisi olarak gördüğü özellikler, bir büyüğün gördüklerine her zaman uymuyor., Çocuk genellikle fizik görünüş üzerinde duruyor, psikolojik özellikler üzerine eğümediği gibi. bu konuda bir yorumda da bulunmuyor (Estvan, 1952). Tasch ile birlikte yaptığımız bir araştırmada (1949), kötü ev koşullan altında yaşayan çocukların, çevrelerinin ve evlerinin durumunu anlatmakta, iyi evlerde ve mahallelerde yaşayan çocuklardan daha çekimser davrandıklarını gördük.

Çocuklar daha çok durumlarını yoksullukla zenginlik arasında. yani orta sınıfta gösterme eğilimi içinde (Stendler, 1949)., Zengin ailelerden gelen çocuklar bile durumlarını olduğundan daha kötü göstermekte, buna karşılık yoksul evlerden gelen çocuklar durumlarını abartmaktır. Büyükler de aynı şekilde, kendilerini orta sınıftan bir yerlere sokmağa doğru eğilim gösteriyorlar (Cantril. 1946).

Çocukların büyük çoğunluğu, ergenlik çağında sosyal statü farklarını daha açık bir biçimde kavramaktadır. Bunda gelecekle ilgili planlarının da rolü vardır. Bu çağda, çizginin yanlış tarafında olmak, "İyi" bir aileden gelmek gibi gerçekler genç insanın kafasında bir şimşek gibi çakmaktadır. Çocuğun ailesinin durumu, onun bu aileden u-tanç duyup duymamasında, bu aileye güvenip güvenmemesinde, diğer insanlara serbestçe kaynaşma yöntem ve yeteneğine güven duymasında ve genel olarak bu konu ile ilgili fikirlerinde önemli bir rol oynayacaktır.

SOSYO - EKONOMİK DURUMLA İLGİLİ KOŞULLARIN ÇEŞİTLERİ

Sosyo-ekonomik durum ya da sosyal smıf, çok zaman, değişmez, taşlaşmış bir "bağımsız değişken" miş gibi ele alınmaktadır. Şüphesiz bu tutum doğru değildir ve sosyal smıf böyle bağımsız bir değişken olarak ele alınmamalıdır. Bu öge, hayatta genel olarak bulunan bir sürü etmenin bileşimine bağlı olarak değişmektedir.

Kişi, şansının iyi yada kötü olmasına bağlı olarak sosyo-ekonomik merdivenin ilk yada son basamaklarında yer almaktadır. Ailesinin adı ve zenginliği sayesinde yükseklere tırmanmış, asimda yeteneksiz kişiler de vardır. Soyaçekim' nedeniyle yüksekte yada alçakta olan kişiler de vardır, Rekabetçi toplumda, doğuştan getirdiği genler sayesinde üstlerde yada altlarda yeralan kişilere de rastlanmaktadır. Belli bir düzeyde geçici olarak bulunan (Amerika'ya ilk vardıklarında birçok göçmenin durumu budur) bazı kişiler bu düzeyde kalmakta, bazıları ise yukarıya doğru tırmanmaktadır. Birçok insan bir işçi ailesinden olduğu halde memurluk statüsüne geçebiliyor.

Çocuğun içine doğduğu sosyo-ekonomik durumu yada sosyal sınıf, şansın, seçimin, geleneğin, soyaçekırain, mirasın, ekonomik fırsatın, eğitim fırsatının, rekabetin ve daha bir sürü etmenin sonucunda şekillenmiştir. Bu etmenler ailenin sosyal sınıf niteliğini farklı derecelerde etkilemiştir. Çocuğun içine doğduğu sınıfın biçimlenmesini etkileyen faktörler ne olursa olsun, bunlar ona, belli üstünlükler, güçlükler ve baskılar getirecektir. Bunlara karşı çocuğun ne gibi bir tepki göstereceği, sadece bu konulardaki bilgisine dayanılarak önceden kestirilemez. Zengin bir aileden ünlü bir isimle dünyaya gelmiş olan çocuk ilerde ayak takımı arasına karışabiliyor.

"Suçluluk bölgesi" içinde bulunan bir evde dünyaya geldiği halde pekâla yükselebiliyor. Çocuk hayatının psikolojik boyutlarına giren etmenler, hayatının sosyolojik boyutlarına giren etmenlerden çok daha karmaşık ve çok daha karanlıktadır[1]. İyİ eğitim olanakları verildiği takdirde, düşük bir sosyal ortamda dünyaya gelmiş çocuğun hayattan alacağı payı arttırma şansı vardır. Fakat düşük sosyo-ekonomik durum, ona ve ailesine bir ön yargının sonucu olarak yüklenmişse, çocuğun oyunu kazanma şansı bir hayli güç olacaktır.

OĞLAN - KIZ İLİŞKİLERİ

Küçük çocuk diğer çocuklarla toplumsal ilişkilere girmeğe başladığında, oğlanlarla kızlar arasındaki farklar, onun için, çok belir-

gin değildir. Oğlanlarla kızlar birlikte oynamakta ve aynı eylemlerden zevk almaktadır. Fakat daha okul öncesi çağında, bazı ayrımlar ve farklar su yüzüne çıkmağa başlamakladır. Her cinsiyet grubu içindeki farklar, iki cinsiyet arasındaki farklardan daha büyük olsa bile. oğlanların oyunlarda daha etkin bir durumda oldukları söylenebilir. Üç ve dört yaşlarında, oğlanlar kızlardan daha çok kavga etmekte \e ve karşıİarındaldne kızdıkları zaman yumruğa yadatokata başvurdukları daha çok görülmktedir. Karşıki gruplarda, oğlan-oğlan ve kız-kız kavgaları, oğlan-kız kavgalarından daha sıktır, Okul Öncesi çağında, Özellikle iki yaşından sonra, oğlan-oğlan ve kız-kız arkadaşlıkları, oğlan-kız aıkadaşlıklanndan daha yaygına ir. Fakat, çocuklar kendi cinslerinden çocukları oyun arkadaşı olarak seçme eğiliminde olsalar bile, her ilci gurup arasındaki oyunların sayısı da az değildir ve bir çocuk, bu yaşta, diğer bütün üyeleri karşı cinsten olan bir guruba girdiğinde rahatsızlık duymamaktadır.

CİNSLER ARASINDAKİ TOPLUMSAL UZAKLIK

İki yada üç yaşlarında bile cinsler arasında görülebilen "sosyal uzaklık", ilkokul çağında daha belirgin bir hal alıyor (Kovclı, 1944).. Okul öncesi çağının sonları ile ilkokul çağının başlarında, oğlanlar daha çok oğlanları, kızlar ise daha çok kızları seçtiklerini açıklamaktadır, Geçmişte aynı cinsten olan üyelere düşkünlük lise düzeyine doğru ilerledikçe artmakta ve sonra azalmaya başlamaktadır. Son onyıl-larda. oğlanlarla kızları, dostluklar, birlikte gezmeler ve helero seksüel ilgiler yoluyla kaynaştırmak için çeşitli çabalara girişilmiştir.."' Hetero seksüel ilişkilerdeki artışın bir nedeni fiziksel gelişim alanındaki ilerleme olabilir- Bugün ergenlik gelişimi bir kaç kuşak Önce olduğundan datıa erken başlamakta ve kızlar ilk adet görmeğe annelerinden ve büyük annelerinden daha önce ulaşmaktadır (Tanner, 1955)..

OĞLANLARIN VE KIZLARIN ROMANTİK İLGİLERİ

Oğlanlar ve kızlar genellikle ondört yaşından Önce birlikte gezmeğe çıkmıyoılar, Fakat birçok çocuk ergenlik çağından çok önce karşı cinse doğru bir romantik ilgi geliştiriyor. Birçok yetişkinin, çocukluk "sevgilileri" konusunda tatlı anıları vardır ve birçokları duyularının hoşlanmadan kıskançlık ve üzüntüye varan çeşitli biçimler aldıklarım, çocukluk aşkları ile birlikte hatırladıklarını söyleyebiliriz."

10 Örneğin bkz, Hetzcr (1959); Smith (1952); Concs (1960); ve Brod crick (1961),

11 Çocuklarda ki aşk duygulan konusunda yapılmış tartışmalar İçin bkz. Grant (1948).

Hetero seksüel ilgilerin, bugün, yirmi yıl önce olduğundan daha çok açığa vurulduğunu Kuhlen ve Houlihan (1965) saptamışlardır. Bu a-raştırıcılar çocukların ve ergenlerin (altmcı, dokuzuncu ve onikinci sınıf öğrencileri) 1942 ve 1963 yıllarındaki seçimlerini sosyometrik testler yardımıyla kaışılaşturmşlardır. Yaptıkları altı araştırmada (bunlardan üçü kızların, üçü de oğlanların seçimleri idi) 1963 yılında karşı cinsi seçen küçüklerin yüzdesi 1942 yılındakinden yüksek bulunmuştur, Altıncı sınıftaki oğlanların seçimleri arasında büyük bir fark yok (1942 de oğlanların % 45 i, 1963 de ise % 48.8 i kızları seçiyor). İki tarih atasında kızların oğlanları seçmesi bakımından büyük fark görülüyor (sırasıyla % 39.2 ve % 52.8). Oğlanların kızları seçmeye yönelişi, dokuzuncu sınıfta daha belirgin bir hal alıyor/[2] Küçüklerin, çocukluğun son aşamasında ve erginlikte yaşıtlarıyla bir arada yaşamaları kızlar için, oğlanlar için olduğundan daha güç. Tryon (1944), ergen bir oğlanı diğer oğlanlar gözünde yükselten niteliklerin, onu kızların da gözdesi haline getirdiğini ortaya koymuştur. Diğer yandan, bir kızı diğer kızların beğenmesine yol açan niteliklerin, onu oğlanların gözdesi yapmaya aynı ölçüde yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Reese (1962) tarafından beşinci sınıf öğlencileri üstünde yapılan bir araştırmada kullanılan sosyometrik seçme testleri, kızların diğer oğlanlar tarafmdan da büyük kabul gören oğlanları beğenmeye büyük eğilim gösterdikleri, buna karşılık oğlanlar tarafından üstün kabul gören bir kızın, aynı şekilde, diğer kızlar tarafından kabul edilmesinin zorunlu olmadığı anlaşılmıştır,

ÖNYARGI

Birçok çocuk, daha pek küçükken, önyargı yaratan etldlenmele-re uğrar. Ammons'un bir araştırmasında, dört yaşındaki çocmdarda bile etkin önyargıların bulunduğu görülmüştür (1950). İlkokulun eşiğine gelmiş tipik bir çocukta, eğer insanlar arası bir ayrım gözetme tutumu varsa, bu, daha çok, kendi etnik gurubuna karşı bir düşkünlük şeklinde kendini göstermekte, böyle bir çocukta başka etnik guruplara karşı Önyargı pek görülmemektedir.

Zenci ve beyaz oğlan ve kızların resimleri aracılığıyla yaptıkları bir araştırmada Abeî ve Şahinkaya (1962), çocukların, kendi ırklarından çok, kendi cinslerini seçtiklerini ortaya koymuşlardır. Dört ya-

12 Bu konudaki İlgi çekici bulgulardan bin de, karşı cinsten bir üyeyi seçen kişi yüzdesinin, seçilen kişi yüzdesinden, 1942 ve 1963 arasında büyük bir fark gösterdiği şeklindedir, Başka bir deyimle karşı cinsin ilgisini çekecek niteliklere sahip oğlanların kızların yüzdesi bir kuşak önce ne ise 1963 yılında da aşağı yukarı odur.

şmdakiler, ırk aynmmm farkında bile değiller, beş yaşmdakilerden de yalnız oğlanlar, kendi ırklarını tercih etme eğilimi gösteriyorlar. Okul öncesi çağının başlarında bulunan çocuklarda, etnik farklara karşı tepki, daha çok kavramsal düzeyde, algı düzeyinde olup, davranışları ve değerlendirmeyi etkilememektedir. Diyelim ki çocuk, siyah bir bebekle beyaz bir bebek arasındaki farkı, kendi deri rengine benzeyeni ayırarak özdeş kılıyor, fakat bunlardan birini yüceltici, diğerini aşağılayıcı bir tavır takınmıyor. Beyaz çocukların kendilerini beyaz olarak belirlemeleri, zenci çocuklarının kendilerini siyah olarak belirlemelerinden daha erken yaşta ortaya çıkıyor'[3].

Fakat kısa bir süre sonra büyüklerin değer yargılan işin içine giriyor. Bu bakımdan da, beyaz çocuklarm beyaz oluşlarının farkına varmakta, zenci çocuklarının kendi etnik niteliklerini kavramalarına göre daha erken yaşta olgunlaşmaları kolayca anlaşılabilir bir olgu haline geliyor. Zenci çocukların anababalan, çocuklarına zenci olduklarını ve bu yüzden toplumda itilip kakılabileceklerini, hor görülebileceklerini söylemek gibi güç ve içler acısı bir sorunla karşılaşıyorlar.

Önyargı, belli bir kişiye karşı, o kişi belli bir gurubun üyesi olduğu için takınılan tutum ve gösterilen eğilimdir. Belli bir guruba dahil olduğu için bir kişi hakkında beslenilen önyargı demek, o kişiye güvenmeme, ona aşağılama ona düşmanlık duyma demektir. Burada önemli olan kişinin *kişi olarak* olduğu nitelikler değil, toplumda belli bir tutumun hedefi olan bir *guruba dahil* bir kişi olarak sahip olduğu niteliklerdir.

Önyargı toplumsal bir hastalıktır. Üç mutsuz yönü, üç zararı vardır: hakkında önyargı beslenilen kişiye zarar verir; önyargı sahibi kişi için sağlığa aykırı, zararlı bir tutumdur; bütün toplum için güçlükler, sorunlar doğurmakladır.

ÖNYARGININ DUYGUSAL YÖNÜ

Açıkça önyargılı olan kişiler, önyargısı olmayan kişilere göre, daha endişeli, güvensiz ve gizli düşmanlıkla yüklü oluyorlar'[4]. Önyargılı kişilerin değerleri,

büyük bir olasılıkla, kendi öz inançlarından çok otoriter ölçülerin etkisi altında kalmakta ve bu ölçülerce biçim-

13 Çocuklarda ırk ayrımı ile iîgili önyargılar konusunda bkz. Clakr ve Clark (1917); Goodman (1952); Stevcnson ve Stcnvart (1958); Clausen ve YVilliams (1953); Clark (1963).

Önyargılı kişilerin özellikleri ile araştırmalar için bkz.. Adorno ve ark. (1950); Gougiı ve ark. (1950); Ammons (1950); Horris ve ark. (1950); Frenke]-Brunswik (Î951); Harding ve ark (1954); Clausen ve \VilIiams (1963).

lenmektedir. Bazan da önyargı, problemli kişinin, başkasını kınayarak, onu bîr *amar oğlanı gibi kullanarak kendi üzüntülerini bir çözüme bağlaması yada bunları bir kenara atması nedeniyle oluşmaktadır. Başka insanlara karşı ters tutumlar, bir bakıma, kişinin kendisini reddetmesini yansıtan tutumlardır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi, kendileri hakkında olumlu duygular besleyen zenci çocuklarının diğer zenci çocuklarına ve hatta beyaz çocuklara karşı da olumlu duygular besledikleri araştırmalarla saptanmış bulunmaktadır, Aynı şey, kendilerine karşı olumlu bir tutumları olan beyaz çocuklar için söylenemiyor (Trent, 1953). Tabachnick (1962) kendileri İle yıldızı barışık ve bunu açıklayan ilkokul çocuklarının, kendilerinden memnun olmayan çocuklardan daha az önyargılı olduklarını ortaya koymuştur.

ÖN YARGININ DUYGUSAL SONUÇLARI

Bellli bir etnik gruba dahil olduğu için horgörülen, itilip kakılan bir çocuğun bundan yaralanmamasına, öflcelenmemesine imkân yoktur. Kötü bir işlem karşısında doğal bir tepki olan bu tutum, bir dİ2e karşı önyargının da tohumu olacaktır. Kendisine karşı bıı önyargı geliştiğini görünce, buna karşı misilleme yapan bir kişi, bir azınlık grubu üyesi başı ençok derde giıen insan olmaktadır, Azınlık gıubu-nun üyeleri yanlız çoğunluk grubunun yarattığı üzüntüleri çekmekle kalmayacaklar, çok defa misilleme yapma gücünden de yoksun bırakılacaklardır.

İki ayrı şehirde yaşayan 150 zenci çocuğu ile görüşen Goff (1949), bir azmlık grubunun üyeleri olma nedeniyle msanlarm ne kadar ağır sorunlar ve duygusal güçlükler içinde kıvrandıklarını içleracısı bir düle belirtiyor. Çocukların karşılaştığı güçlükler arasında (bizzat gördükleri, söyledüderi ve söylediklerinden çıkarılan anlamlara göre uğradıkları güçlükler arasında), sırf ırkları farklı olduğıocin, küçük görülme, diğer saldırgan ve düşmanca eylemlerle karşılaşırla olguları başta gel-mektedir. Örneğin, şu durumu ele alalım:

Bir zenci kız çocuğu, bir mağaza sahibinin, dükkânına uğrayan her kız çocuğuna parasız olarak vereceğini İlân ettiği bir taş bebeği almak için sıraya girmiş, sabırsızlıkla beklemektedir. Sırası gelip de tezgaha yaklaştığında kendisine

bebek verilemeyeceği söylenmiştir -çünkü bebekler yalnız beyaz kızlara verilmek-tedir-.

Gofi'un araştırmasında, çocukların yansına yakın bir kısmı, ken-dÜerini de aşağı görme, utanma, bir eziklik duyma, canı sıkılma ve

33G

benzeri tutumlardan üzüntü duyduklarını söylemişlerdir. Kaba ve "aşağdayıcı saydıkları işlemler karşısında kızların oğlanlardan daha derin bir yara aldıkları, daha şiddetli tepki gösterdikleri anlaşılmıştır,

Önyargının kurbanı olan bir çocuk ağır bir koşul karşısında kalmaktadır. Azınlık grubunun bir üyesi olarak, kendisine karşı kullanılan silahları, başkalarına karşı kullanması tehlikelidir. Eğer saldırgan bir çocuksa başkaları da ona hücum edecektir. Eğer bir yanağına vurana öteki yanağını çevirirse, kendisi için daha da kötü olacaktır, Eğer yaşlandıkça, fırsat kapılarının kendisine kapalı olduğu olgusunu tevekkülle kabul ederse bu defa da tembel ve hareketsiz olma teh-likesiyle karşılaşacaktır. Toplumda kendisine uygun bir durum elde etmek için normal rekabet kanallarını zorlayarak öne geçmek istediği zaman ise, "açgözlü" yada vicdansız bir kişi olarak nitelenecektir. Bu arada da, üzüntülerini diğer insanlarla paylaşma olanağmı bile yif irebilecektir. Azınlık güruhlarım konu edinen araştırmalarda, ana babaların, Önyargı konusuna büyük önem verdikleri, fakat çocuklarının bu konuya değinmeleri karşısında sözü hemen başka şeylere çekmek istedikleri anlaşılmıştır (bkz. Goodman, 1952; Weaver, 1955),

Kişi önyargının kurbanı olduğu zaman kaderin bir cilvesi olarak

bu önyargıyı kendisine yada kendi gurubuna yöneltmektedir. Bir A

azınlık gurubunun üyesi, bir B çoğunluk gurubunun üyelerine karşı

misilleme yapmıyorsa, öfkesini kendisinden yada kendi halkından almaktadır.

ÖNYARGININ YAYILMASI

Çocuklar, başlarından geçen kötü bir olay nedeniyle önyargı sahibi olabilirler. Fakat önyargılar genellikle onlara, kendi büyüklerinin gösterdikleri tutumlarla aşılanmaktadır. Böyle bir dış etkilenme sözkonusu olmadığı zamanlarda, çocuk, başka bir halka karşı, dili, cinsi, ırkı ne olursa olsun, olumlu bir tutum içindedir. Kendi başından önemli bir kötülük geçmediği başka bir deyimle karşı güruhtan bir zarar görmediği halde sırf büyüklerinin etkisiyle, karşı ırka sinirlenebilir, Amerika'da, karşı gurubun üyelerini çok az tanıdıkları, hatta hiç

tanımadıkları halde onlara karşı olumsuz görüşler öne süren pek çok çocuğa rastlanmaktadır (Radke ve ark. 1950),

ÇOCUK OYUNLARI VE OYUN EYLEMLERİ

Kuralları önceden saptanmış olsun olmasın, oyunlar "toplumsallaşma" sürecinde önemli olan etmenlerdir. Ayrıca, çocuğun seçtiği

oyunlar ve bu oyunlarda ajdğı rol, onun kişiliğini açığa vurmakta geniş Ölçüde ipuçları sağlamaktadır.

Oyunlar çocukların kendi seçtikleri (hiç değilse güruhtaki belli önderlerin seçtiği) ve kendilerine göre sağlam kuralları olan eylemlerdir, Bunlar, ufak tefek değişikliklerle, bir çocuk kuşağından Ötekine geçer durur. Oyunlar eğlenmek için oynansalar bile, kendilerine özgü bir disiplinleri vardır ve çocuklar buna seve seve uyarlar. Kurallar bazan, oyuna katılana göre yumuşatılır (Örneğin, bir ufak çocuğa da oyuna katılma hakkı tanınır). Fakat oyun yada karşılaşma eşitler arasında yapılıyorsa, kurallar adeta demirdendir ve bunlara uymayan çocuk oyundan atılır.

Büyüklere karşı âsi bazı çocukların, arkadaşlarının koyduğu kurallara kolayca boyun eğdikleri görülmektedir. Redl ve Wineman (1952) problemli çocuklar ("nefret eden çocuklar") konusunda yaptıkları araştırmada, hemen her mahallede ".., herkesin bildiği ve otomatik olarak kabul ettiği, yazılı olmayan belli eylem davranış, görenek ve oyun kuralları vardır", dedikten sonra, "...incelediğimiz bu çok problemli çocuklar bile, iş 'mahalle kanunlarına' gelince bütün kurallara karşı çıkan tutumlarını değiştirmekte ve adeta kuzu gibi olmaktadırlar".

Bazı oyunların kuralları son derece katr olmakla birlikte, genellikle oyunlar ve oyun kuralları, en çekingen ve çelimsiz çocuğa bile yer verecek kadar esnekliğe sahiptir.

Çocuk, oyunlar aracılığıyla kendi güçlerini sınamakta, atılıma girişmekte, büyüklerin denetiminde olan durumlardan sıyrılıp kendi yaşıtlarının çizdiği sınırlar içinde rekabet etmekte, büyük bir kayba uğramadan kaybetse bile (eğer her zaman kaybetmiyorsa), bunu "iyi bir sporcu gibi" sineye çekmektedir. Bazı çocuklar, oyun kurallarını öğrendiklerinde, bunları kabul etmek istemezler, bunun üzeıhıe diğer oyunculardan sertçe bir tepki görürler ve sonunda hizaya gelirler. Sutton-Smith (1955, 1962, 1964)'in yaptıkları bir dizi araştırma, çocuk oyunlarını konu edinmiş ve çocukların niçin belli oyunları seçtiklerini ortaya koyan önemli bulgular getirmiştir. Sutto-Smifh oyunları belli sınıflara ayırıyorlar (13. tabloya bkz.): salt fizik hüner oyunları, fizik hünerle stratejiyi birleştiren oyunlar, daha çok stratejiye

bağlı oyunlar ve talih oyunları. Değişik oyunlar çocuklara rekabet deneyi kazandırmakta yada çocukları bu deneye yaklaştırmaktadır.

Sutton-Smith oyunları katılma bakımından da çocukları çeşitli tiplere ayırmışlardır. Bazı çocuklar yalnız şansa dayanarak oyun lca-

zanma peşindeler. Yalnız fizik güçlerine dayanarak oyun kazanmak isteyenler de var.. Bazıları da akıllı kararlar vererek, stratejiye başvurarak ve stratejiyle fizik gücü birleştirerek oyun kazanma peşinde koşuyorlar.

Sutton-Smith'in araştırmasında yer alan sekiz-orûki yaşındaki çocuklar, arkadaşlarının seçtiği oyunların tipi ve hangi oyunlarda kimin başarısızlık gösterdiği konularında aralarında büyük bir fikir birliği olduğunu göstermişlerdir.

Oyunlarda strateji kullananlar ve strateji ile fizik gücü birleştirenler, hem sosyo-ekonomik durum hem de zeka yönünden, kazanmayı şansa bırakan yada oyunlarda hep başarısız olan çocuklardan -daha ileriler. Bu gibi ileri çocukları arkadaşları da uslu, "delilik etmeyen" ve iyi sporcu olarak niteliyorlar. Oyunları sırf tizik güçleri ile kazanmak isteyen oğlanlar ise, arkadaşlarının gözünde, oldukça huzursuz, efelik taslayan, çabuk Öfkelenen iyi sporcu fakat ^ansa bir önceki güruhtan daha çok önem veren çocuklardır.

Sutton-Smith'e göre, bir çocuğun oyun stili onun yetiştirilme tarzına bağlıdır. Büyüklerinin her sözünü dinleyen bir çocuk oyunlarda strateji kullanıyor; durmadan başarıya itilmiş bir çocuk ise oyunu sırf fizik gücü ile kazanma eğilimi gösteriyor; oyunların şansla kazanıldığına manan ve bu yönde bir stil geliştiren çocukların büyük bir kısmı ise düşük bir sosyo-ekonomik ortamdan gelmekte ve genellikle başarının çalışmaya değil şansa bağlı olduğunu düşünmektedir -

Oyunların psikolojik Önemini tartışırken Sutton-Smith, çocukların oyuna katılmaya teşvik yollarını ve karşılaşacakları güçlüklen nasıl al tedeb ilecekler ini, kendi ihtiyaçlarına uyan oyunları nasıl seçebileceklerini de belirtiyorlar. Örneğin, kuralları sıkı oyunları beceremeyen, toplumsal yönden henüz yeteri kadar olgunlaşmamış problemli çocuklar "aldatmacalı oyunlarda" başarılı olabiliyor. Bu gibi oyunlarda, amaç, karşıdakini aldatmak yada tongaya düşürmek. Örneğin, *şüphe ediyorum* adını taşıyan bir amerikan iskambil oyunu vardır ve bu oyunda kağıtlar gösterilmeden değerleri hakkında söylenen söz, karşı taraf "gördüm" derse, kağıtlar açılarak, "görmedim" derse, kağıtlar açılmadan verilecek puanlarla sürüp gider. Yanlış "beyan" yad? yanlış "tahmin" taraflara sayı kazandırır yada kaybettirir. Şüphe ve aldatma bu oyüriun temel fikiridir. Bazı problemli çocuklar böyle oyur.lan çok tutuyorlar. Sutto-Smith, çekingen, ve

güvensiz bir çocuk için belli bir oyun yapısının nasıl daha sevimli ve kolay olduğunu örnekleri ile açıklıyorlar.

341

TABLO 13

Cinsler Arasmda Farklılaşan Oyua Sayısı (= 0.05 yada daha yüksele)

Strateji Şans Salt Fizik Güç	Beast, Bîrds and Fish, Domino, Satranç, Parcheesî, Amiral Battı, Tic tac, toe, Clue, Monopol (8) Yazı-Tura, Esir Almaca, iskambil, Seven-Up (4)	Bir sırrım var, Bu melodi ne?, Dama, Yirmi Soru, Casus (5) Bingo, Şişe Döndürmece, Posta-hane,	

Eğer bir oyunun önderi kurra ile belli oluyorsa, çekingen ve gurup içinde sonlarda yeralan bir çocuğun önder olma şansı yükselmektedir;

Genellikle büyükler çocuk oyunlarına karışmazlar. Fakat Sut-ton-Smith'in de belirttiği gibi. büyükler oyunda çocukların oynadığı rolün psikolojik anlamlarını kavrarlarsa onlara problemlerinde daha yardımcı olabilirler ve aynı 2amanda karşılaştığı en büyük güçlük ihmal ve başarısızlık olarak bazı çocuklar için elde edilmesi son derece güç olan kuvvet ve üstünlük durumlarının da farkına varırlar.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Çocuğun toplum hayatına girerken geçtiği birçok yolların ayrıntılı ve ilgi çekici irdelenmesi için Roger C, Barker ve Herbert F. Wr-ight'ın Midvvest **ant** Its'ChiIdren adlı eserleri. Çocuğun bir gurup içinde yetiştirilmesi ile ilgili son bulgular için A.L Rabin'in TJp în **the** Kibbutz (1965) adlı kitabı. Celia B. Stendler'in **Readings in Child Behavior and Development** adlı kitabında, toplumsal gelişim konusunda yazılar vardır.

343

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Duygusal Gelişim

15-DUYGUNUN ANLAMI

SEVGİ, NEŞE, CİNSEL EĞİLİMLER

Büyüyen çocuğun günlük yaşantı ve deneyleri, algısal (zihnî) duyguların bir bileşimidir. Zihnî eylemin bu iki yönü arasında karşılıklı bağıntı olmakla beraber, bunları ayrı ayrı ele almak daha yararlı olacaktır.

Duygusal yaşantının niteliksel yönü olan bu özellikler, çocuğun ayrı bir insan olarak kendisim algılamasında rol oynamaktadır,

Gelişim boyunca, çocuğun duygusal yaşantısı ve bu yaşantının sonraki etkilen onun "akıl sağlığını" derinden etkilemektedir. "Akıl sağlığı" aslında duygusal sağlık demektir. Akıl hastalığı da, önemli bir dereceye kadar, bir çeşit duygusal bozukluğu içermektedir.

DÜŞÜNCELERLE DUYGULAR ARASINDAKİ FARKLAR

Algı ile duyguyu kesin bir biçimde ve sistematik olarak birbirinden ayırmak güçtür. Bununla birlikte, gelişim açısından işi ele alacak olursak, bu iki kategori arasında belli ayiiıcı niteliklerin bulunduğunu da görebiliriz. Her ikisi de belli fizyolojik fonksiyonlardan kaynak aldıkları halde, fizyolojik olarak dahi aralarında farklar vardır. Duyu kavrama, hayal kurma ve düşünmeyi içeren algısal deneyler beyin kabuğundan kaynak alırlar.. Duygusal deneyleı, daha yüksek beyin merkezlerini ilgilendirdiği gibi, beyinin "aşağı" yada oluşum bakımından "daha eski" kesimlerini ve hatta otonom sinir sistemini kaynak olarak alabilmektedir,.[1]

Genel olarak algısal davranışı gerçeğe uygun olup olmamak ölçüsüyle yargılayıp değerlendiriyoruz. İlkel duyusal izlenimlerden so-

1 5, Bölümde sinir sisteminin otonom bölümüyle ilgilenmiş ve bunun yeni doğmuş çocukta ne şekilde işlediği konusunda beili bit tartışma açmıştık.

yat düşünceye kadar kesiksiz bir dizi izleyen algı, ancak, gerçeği yansıtmakta gösterdiği sadakat açısından değerlendirilebilir. Başka bir deyimle, algı bakımından önemli olan, olguya uyup uymamadır'. Duygusal bir deney ise ne doğrudur ne de yanlış. Elbette duygusal tepkinin nesnel bir ölçütünü atayanlar da olmuş ve bunlar duygulan *uygun* yada *uygun değil* gibi bir sınıflandırmaya tabi tutmuşlardır. Fakat bir çocuk öfkeliyse Öfkelidir ve bu budur., Sonradan, öfkesinin belli bir sonucunu ele alıp bunu haklı yada aptalca bir davranış olarak niteleyebilir; fakat duygular alanında, düşünce alanında olduğu gibi iki kere İkinin dört ettiğini kanıtlamak her zaman mümkün değildir.

Algısal deneyler gerçeklik açısından farklılık gösterdikleri halde, duygusal deneyler nitelik ve yoğunluk yönünden farklılaşmaktadır. Duygu nitelikleri,

günlük hayatta görülen, zevk yada korku gibi sayıları pek çok olan duygu farklaum kapsamaktadır,

Duygusal bir deneyin yoğunluğu denince akla, birbiriyle ilişkili üç nokta gelmektedir: (a) Kişinin belli bir duyguyla etkilenme derecesi, kİ bu yumuşak zevkten delicesine zevk almaya kadar değişiklikler gösterir; (b) Duygusal davranışın etkisiyle fizyolojik fonksiyonların harekete geçme derecesi; (c) Duygunun, kişinin iradesini aşan tepkileri beraberinde getirme derecesi, ki bu da yumuşak yada sert, zayıf yada kontrol edilemez eylem güdüleri (hoşa giden şeyi yakalamak, korku içinde kaçmak, öfkeyle kavgaya tutuşmak gibi) şeklinde ortaya çıkabilir,

Algı alanında, somut ilkel duyusal deneylerden soyut düşünceye doğru kesiksiz bir ilerleme vardır. Duygusal alanda buna benzer bir olguyla karşılaşmıyoruz. Kişinin duyguları bir sürü ince dürtünün sonucunda ortaya çıkabilir; fakat, örneğin korkuyu ele aldığımızda, korku konusundaki somut bilgimiz ile soyut bir kavram olarak korkunun oynadıkları rolü farklılaştırmayız,

Algı alanında, az yada çok kesinlikle, bir problemin kavranılmasından çözümüne kadar geçen düşünce basamaklarını sonradan yeniden kurmamız mümkündür. Hiç algı alanından ayrılmadan kişi düşüncelerini yeniden düşünebilir. Oysa kişinin, canı istediği zaman eski bir duygusunu yeniden duyması mümkün değildir. Belli bir duygunun yeniden yaşanabilmesi için somut bir olayın bunu canlandırması, algı süreçleri yoluyla kişinin belli bir duygusal deneyi, örneğin bir korkuyu yaratan şartları kafasında yeniden kurması gerekmektedir. Fakat bunu yapabildiği takdirde bile, korkunun, bütün etkileriyle aynen yemden yaşanması mümkün olmayabilir. Kişiler arasında bu bakmv

■*un*

dan önemli farklar bulunduğunu ve bazı insanların eski bir öfkeyi yeniden yaşamakta, eski bir korkuyu yeniden yaşamakla olduğundan daha başanh olduklarını, düşünce süreçlerinin bazı duygulan daha kolay kurabildiğini de burada kaydetmeliyiz.

Algı ile duygusal davranış aıasındaki farklardan biri de, algının. kendini düzeltme duyarlılığının doğuştan daha yüksek olması noktasındadır.. "Saf" algı, yani duygulardan tamamen arınmış olan algı sahibi bir kişi kendini hiç de zorlamadan düşüncelerini tamamen değiştirebilir.. Küçük bir duvar örmek için sekiz tuğlaya ihtiyacı olan ve tuğla yığınından yedi tuğla alıp gelmiş olan bil adam düşünelim. Hata yapmıştır, gider bir tuğla daha alır, mesele kapanır

Saplantı haline gelmiş bir inanış kişide güçlü bir alışkanlık yaratabilir.. Buna rağmen gerçekler karşısında, inanış, duygusal alandaki bazı ihtiyaçlara körü körüne hizmet eden bir biçim kazanmamışsa çözülüp dağılacak ve yerini başka bir inanışa yada inançsızlığa bırakacaktır. Duygusal alanda ise süreci tersine çevirme işlemi o kadar kolay değildir.. Çocuk bir kere öfkelendi mi, Öfkesi konusunda düşünmeye başlaması için daha önce yatışmış olması gerekmektedir- Öfkesi konusunda düşünse bile (küçük çocukta son derece güç olan bir-şeydir bu) eksik tuğla örneğinde olduğu gibi hatasını kolayca düzeltemez. Bir duygusal tepkiyi, kendi olanaklarıyla yeniden gözden geçirmesi adamakıllı derin bir düşünceyi gerekli kılabilir.

Buraya kadar söylediklerimize dayanarak, algı ile duygunun "yeniden üretilebilir olma" açısından farklı öğeler taşıdıklarını belirtebiliriz» Çocuk, gerçeği yansıtan görüntüleri aklında tutabilecek bir çağa eriştiği zaman, zihnî yeteneğinin sınırlan İçinde, yakın geçmişe ait deneylerinin büyük bir kısmını gözlerinin önüne getirebilecektir.. Babası, annesiyle birlikte büyükannesinin *cv'me* yaptıkları ziyaret konusunda konuşurken, çocuk, zihninde bu geriye ait izlenimleri. büyükannenm görünüşünü, orada yedikleri gölekleri, yoldan geçen bir arabayı, arabanın bir kazayı haber veren acı fren seslerini bir bir zihninden geçirecektir.. Buna karşılık, bu ziyaretten duyulan haz, fren sesinden duyulan korku çocuğun içinde soluk bir izlenim bırakmıştır O güne ait yaşantısının kavramsal içeriğini, bir iki yıl sonra bile yeniden yaşayabilmekte, o günkü olayları bilinç akımına katabilmektedir Oysa duygusal Öğelerin hatırlanması çok daha zor olmaktadır. Bu öğelerin yapısal boyutlarını hatırlasa bile, yeni bir olayla canlandırılma-dıkça, örneğin acı fren sesi gibi bir uyaranla uyanlmaclıkça bu duyguların yeniden yaşanması mümkün değildir..

349

Korku gerginliğinin değil bununla ilgili kavramsal görüntünün zihinde canlandırılabilmesi olgusuyla karşılaşıyoruz. Çocuğun bir kaza öncesini hatırlamasında bile zihninde canlandırdığı algı sönük ve kolayca kaybolan bir iz bırakmış olabilir. Buna rağmen, çocuk ilerde korkusunun nedenlerini tamamen unuttuğu halde bu korkunun bir iz bıraktığı ve örneğin acı fren sesinden dolayı çocuğun zaman zaman ölçüsüz bir korkuya kapıldığı haller görülebilir.

Çocuğun tek başına oturup kavramsal alandaki izleri zihninde canlandırması, duygusal alandaki izleri canlandırmasından daha kolaydrr. Çünkü çocuk için algısal olanı düşünce akımına katmak daha kolay bir iştir. Buna paralel olarak, çocuğun, günlük yaşantısında zihnî öğeler ile ilgili olarak "akılcı" olması da, duygusal yaşantısında akılcı olmasından daha kolaydır. Duygusal yaşantının algı dü-

zeyinde canlandınlamayan bir iz bırakmış olması, insan davranışında "akıl dışı" olanı açıklamak bakımından bir ipucu verebileceği öne sürülebilir.

Freud ve diğer yazarlar, algısal izler silinip gittikten sonra bile duygusal etkilerin kaldığını açrklamak için içe-atma (süpresyon) ve baskı altına alma (represyon) kavramlarını öne sürdüklerini biliyoruz. Baskı altına alınmış duygular, bilinçaltına itilmektedir. Bu şeldlde zihin aygıtı bir deneyi bilinç düzeyinden koparıp almış oluyor. Baskı kavramı üzerinde biıçok tartışmalar olmuştur. Psikologlar, baskının nasıl bir süreçle ortaya çıktığını bilemediğimiz için, bu kavramın anlamı ve yararlılığı konusunda bir uzlaşmaya varmış değiller. Bununla birlikte, kişinin bilemediği yollarla, geçmişteki duygusal deneylerin bugünkü yaşantryı etkileyebileceği konusunda oldukça yaygın bir görüş birliği vardır. Kişi daha önceki bir deneyinin bugünkü davranışını etkilediğini algısal olarak bilmediği için, bu etkilemenin bilinçaltı ile ilgili olması mümkün görünüyor; böyle bir kişi, bir bakıma, kendi hayat hikâyesinin olayları karşısında körleşmekte ve şimdi niçin böyle bir tepki gösterdiğini bilememektedir.

"Bağlanma" (transferans) olayr bu noktayı aydınlatmaktadır. Çocuğun öğretmenine sevgiyle bağlanması Ve onu armesinin yerine koyup sevmesi olayında da, gene aynı öğretmeninin, bir başka çocuğun, sebebini bilmeksizin durmadan ceza veren bir kişi olarak görmesi olayında da bağlanmanın ilk duygusal deneylerdeki etkilerini görmekteyiz. Franco (1965), çocukların "bilinçsiz" tepkisine verdiği örnekte buna benzer bir durumu dile getiriyor. Araştırmaya konu olan, okula yeni başlamış çocuklar annelerinin kendilerine dayak attığını büdik-

leri için, Öğretmenin de kendilerini mutlaka döveceğini ısrarla söylemektedirler. Aradan bir kaç ay geçtikten, öğretmenin kendilerini dövmediğini öğrenmek için büyük bir fırsat elde ettikten sonra bile çocuklar ondan birgün mutlaka dayak yiyecekleri konusunda ısrar ediyorlar.

Çocuğun duygulan işe karıştı mı, bilinçaltı süreçleri ve bunların oynadığı rol büsbütün önem kazanıyor. İlci laşbebeğinden daha iri olanı dikkatle "besleyen", küçüğünü ise ağzına "bîr lokma bile koymadan" yatağına bırakan bir kız çocuğu, küçük kız kardeşini kıskanıyor olabilir. Kıskançlığının bilincinde olduğu ve bunu "açığa vurduğu" ise söylenemez.

İLK DUYGUSAL TEPKİLER

5. Bölümde doğum sırasında duygusal davranışların henüz iyice farkhlaşmadığmı belirtmiştik.. Doğan çocukta, henüz rahatsızlığın mı, korkunun mu, öfkenin mi olduğu bilinmeyen genel bir şaşkınlık vardır, Sağlıklı, karnı

doymuş bir çocuk öyle bir bağırır, öyle bir cıyaklar ki, bu ses bir büyükten çıksa, insan, basma bir büyük felaket geldiğini sanır. Çocuktan böyle bir ses duyunca ne yapacağını şaşıran büyük, bir yandan ona acırken, bir yandan da, onun rahatsızını, öfkeli mî yoksa büyük bir korku içinde mi bulunduğunu kestirmeğe çalışacaktır.

Haftaların geçmesiyle çocuğun duygusal davranış lan uda farklılaşmanın arttığı görülecektir. Açık bir ilgiyle çevresini gözetlemeye, keşfetmeye başlayacaktır. Gözlerini birinin yüzüne dikmekte, bazan bu işi dalkavukluğa kadar götürmektedir. Çocuğun yüzlere seçerek dikkat etmesi, bazı insanlara bakıp bazılarına aldırış bile etmemesi, yukarıdaki bölümlerden birinde sözünü ettiğimiz "ya hep ya hiç" ilkesine uymaktadır. Bu aşamaya ulaşan bazı bebeklerin, acıkınca ağladıkları, fakat biberonun memesi ağızlarına yaklaştırılınca kafalarım çevirdikleri görülmektedir. Bunun nedeni bebeğin kendisini beslemek isteyen kişinin suratından hoşlanmaması olabilir.

Çocuk büyüdükçe duygusal ifadeleri daha belirgin hale gelmektedir. Örneğin, yetişkinlerin, on aylık bir bebeğin, korku, dehşet, öfke, doyum ve benzeri duygular karşısında takındığı tavırları ayırdetmek için yaptıkları hakemlikte, hiç de şansa tağlı olmayan bir başarı elde ettikleri görülmektedir, Zamanla bebeğin, yalnız yüz ifadeleri değil, duygularım belli eden sesleri de daha belirgin hale gelmektedir.

İHTİYAÇLARIN, DÜRTÜLERİN, GÜDÜLERİN VE AMAÇLARIN ROLÜ

Çocuk olgunlaştıkça, belli bir olay karşısında duygulanıp duygulanmayacağı, o olayın çocuğun gözündeki önemine bağlıdır. Çocuğun arzularına gem vuran yada bunları kamçılayan, güdülerini ve planlarını engelleyen yada destekleyen, isteklerinin gerçekleşmesini köstekleyen yada teşvik eden, umut ve bekleyişlerini canlandıran yada öldüren herşey çocuğun duygularını harekete geçirebilmektedir. Sonuç olarak, aynı dış olayın değişik etkilere yol açabileceğini görürüz. Belli bir eyleme girişmeye hazırlanan çocuğu tutacak olursak öfkelenir. Eğer aynı çocuk o sırada tutulup kucağa alınmak ve okşanmak havasındaysa memnun olacaktır.

Bir insanı duygulandıran güdüler ve dürtüler o kadar çoktur ki, burada, bunları saymaya kalkmamız imkânsız; bunlardan bir kısmı, bütün insanlarda ortak ve gayet belirgin "temel" güçlerdir (acıkıldı-ğı zaman besin almaya yönelten güç gibi), diğerleri, öğrenmeyle \e geçmiş deneylerle kazanılmış güdü ve dürtülerdir' ve bunlar kişiye özgü olabilir (Bazı çocukların pul ve tiyatro bileti biriktirme arzularında gö-

rüldüğü gibi). Herşeye rağmen, duygu hayatımızda rol oynayan güdüleri belli guruplara ayırmamız mümkündür.

Bazı güdüler, organizmanın *ilkel ihtiyaçları* ile ilgilidir. Bunlar yemek, içmek, hava, dinlenme ve uyku gibi ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçların birçoğu değişik şiddetlerde ortaya çıkar. Örneğin susamış bir kişinin su için kıvranıp yalvarmasında ihtiyacın çok şiddetli olduğu görülmektedir. Bir de, hemen bütün yaratıklarda ortak, dolayısıyle insanoğlunda da bulunan *enerjisini kullanma* güdüsü vardır. Bir başka güdü guıubu da, çocuğun diğer insanlarla olan *ilişkilerini* kurup geliştirmeye yaramaktadır: Arkadaş edinme isteği, bağlanma ihtiyacı, kabul edilme, bir yer tutma, kendi yaş gurubu içinde bir statüye sahip olma ihtiyacı bunlardandır. Bu istekler çocuktan çocuğa değişiklikler gösterir ve şüphesiz, öğrenme ve deneyin bunlar üzerindeki etkisi büyüktür. Bunlara ek olarak kişinin seçimine, iradesine bağlı olarak kazanılan birçok özellikle ilgili sayısız güdüler vardır ve bunlar, günlük dilde, ilgi, istek, arzu ve umut gibi adlar almaktadır.

Çocuk büyürken, duygularının altında yatan en belirgin ilgileri, öz-saygısını devam ettirme, düşüncelerini koruma ve öne sürme ve kendine olan güvenini yitirmeme tutumlarıyla ilgili olarak biçimlenmektedir.

acı>

DUYGU HAYATI İLE GELİŞİMİN DİĞER YÖNLERİ ARASINDAKİ BAĞINTILAR

Bebeklik ve çocukluk boyunca duygulanıl gelişimi, gelişimin diğer yönleriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır. Duygulan belirginleştikçe, ayırım ve algı yetenekleri olgunlaştıkça, gelişme basamaklarına tırmandıkça çocuğu duygulandıran olaylar daha geniş bir alan kapsamaktadır, Çocuğun eşyayı kavrama, hayal etme yeteneği arttıkça bu durum, onu, duygusal yönden etkiler ve daha çok simge ve hayallerle, soyut plân ve değerlerle ilgilendiği görülmekledir.

Büyümenin duygusal yönüyle diğer yönlerinin birlikte incelenmesinden elde edilen önemli bir sonuç da şudur: Çocuk, gelişimin .bir aşamasından diğerine geçtikçe, belli bir dış uyarım, bir dürtü onda yanlız farklı tepkiler değil, tam anlamıyla karşıt duygusal tepkiler doğurmaktadır, Bir dönemde, ona öfkeli bir sesle dahi hitap etseniz, size gülümseyecektir. Fakat aynı Öfkeli ses, bir süre sonra, onda korku daha sonra da can sıkıntısı yaratabilir. Gene aynı şekilde, belli bir gelişim aşamasında gördüğü yabancılara gülümseyen bir çocuk, bir süre sonra onlardan korkacak, daha sonra ise gene aynı yabancılara ilgi ve merakla bakmaya başlayacaktır. Sekiz aylıkken, bir oyuncağı zor güç yakalayıp özenle saklayan bir bebek, oniki aylıkken onun nasıl işlediğini keşfedeceği yada parçalamak istediği halde bunda başarı sağlayamadığı için onu öfkeyle kaldırıp yere atacaktır. Bundan sonraki dönemde, oyuncağın nasıl çalışacağını keşfedince

sevinç belirtileri gösterecektir. Daha sonraları, oyuncak, elleri yada aklı için bir çaba konusu olamıyorsa, artık ilgisini çekmeyecek, canını da sılan ayacaktır, Daha ileri bir aşamada, "benim" ve "senin" kavramlarım öğrendiği zaman, oyuncağını artık başka bir çocuğa verebilir. Başka bir çocuk oyuncağı almak istediğinde onu hırsla itebilir. Bu dönemde oyuncak artık ona hiç de ilginç gelmediği halde, salt mülkiyet tutkusu nedeniyle. gözünde değerlenmektedir,

DUYGULARIN BASTIRILMASI VE **SAKLANMASI**

Bebeklik çağının başlangıcında çocuk, duygularını açıklarken amaçsız ve kararsızdır. Büyüdükçe duygularını daha açık ve belirli bir biçimde ortaya koyma yeteneği kazamı.. Bununla beraber, ilk çocukluktan başlayarak, duygularının açklanmasını dengeleyen, denetleyen ve saklanmalarını sağlayan bir takım güçler harekete geçerler., Birçok çocuğun, başkalarından gördükleri disiplini örnek aldıkları ve duygularını sınırlayarak "gerçek" duygularını sakladıklarını görürüz,

353

Ancak duyguların birdenbire ortaya çıkmadan önce belli bir denetimden geçmesi olgusu *gelişimle* mi, yoksa kültürel etmenlerle mi açıklanmalıdır? Bazı hayvanların (örneğin köpeklerin), yavruyken daha çok havladıkları, uludukları ve ağladıkları görülmektedir. Ko-camış köpeğin, daha az havlaması, uluması ve ağlaması herhalde daha az duygulu olmasından değil, bunlar için daha az sebep bulduğundan ileri gelebilir. Çocukların çok küçükken bile, duygularını olduğu gibi açığa vurmadıkları yada sakladıkları görülmüştür. Örneğin, Meiîi (1957), ilk yaşın crtalanyle ikinci yaş arasında, elinden oyuncağı alınan çocukların hıçkırıklarım tutabildiklerini, gözyaşı dökmemek için dilettiklerini gözlemlemiştir. Aynı yaşlarda, bu yazar, zorlama yada yapmacık gülüş ve zevkten çok, utanç belirtisi olan gülümseme yada kahkaha olaylarını gördüğünden de sözermektedır. Aldatılmış, hayal kırıklığına uğratılmış bir çocuk, öfkelenme, hiddet duyma yerine, yapmacık bir gülüşle kendisine bu kötülüğü yapana karşılık verdiği zaman onun bu niteliği belli bir öğretim sonucu, yetiştirme sonucu kazandığı söylenebilir, Burada işin içine çocuğun kendi gelişimiyle ilgili bazı etmenler de girmektedir. Zihnî yönden gelişmesi ileıledikçe, hayal kırıklığının, onun için bir öfke kaynağı, bir kışkırtıcı değil, zekâsını geliştirmesi için bir meydan okuma, yaratma olduğunu kavrayabilir. Aynı şekilde, hayaf kırıklığının, isteklerini bastırarak öfkesini kışkırttığını ve bunun kötü biişey olduğunu sezinleyebilir.

BAŞKALARINDAN GELEN VE DUYGULARIN

SAKLANMASINA YOLAÇAN BASKILAR

Çocuk, önceleri anababasindan, erkek ve kız kardeşlerinden, daha sonraları da başkalarından sakin olması, hiddetlenmemesi ve korkmaması gerektiğini sık sık işitecektir. Aslında ona, yalnız duygularım saklaması değil duygulanmaktan büsbütün kurtulması da söylenir: "Korkacak biişey yok!"; "Bana kızmasan daha iyi olur!"; "Ağlanacak yada gülünecek bir şey yok!". Çocuklarda duyguların saklanmasına sebep olan çeşitli baskılar vardır. Çocuklar da, gerçek duygularını göstermeyip saklamayı ve onları dolaylı yollardan açıklamayı Öğrenirler,

"SAKIN AĞLAMAr

Zamanla, çocukların duygularını değiştirerek kendi kendilerini aldatmalarına sebep olabilecek baskı, keder, üzüntü, acı ve sıkıntıdan kaynak alan bir sonuçtur ve kişi bu yüzden kendini çaresiz ve hatta gözyaşları içinde boğulacak gibi hisseder,

354

Bir çocuk için, incitildiği zaman, büyük bir sıkıntıda kaldığı zaman, hıçkırmak, yalnız, kalınca gözyaşı dökmek, korkudan titremek, öfkelendiği zaman bunu atlatmak yada çaresizliğinin nedenini ortadan kaldırma gücüne sahip değilse, bağırıp çağırmak doğal karşılanmalıdır.

Birçok yetişkin, başkalarının ağladığını görünce irkilir. Aynı şey büyük çocuklar için de söylenebilir. Bazıları gözyaşına, bir başkasının ağlamasına dayanamaz, böyle bir olayla karşılaşınca sıkıntıya düşer. Böyle, ilk yaşlardan İtibaren, kendi gelişimlerinin doğal çizgisinden uzaklaşarak (ağlamayı kullanma, ağlamaya başvurma koşulunun zamanla değişmesi) çocuklardan duygularım ağlayarak belirtmemelerini isteriz. Aynı zamanda, onlardan ağlamalarına yol açabilecek duygularını saklamalarını, bu gibi duygulara karşı kendilerini korumalarını istediğimiz olur.

Şu anda aklımıza vaktiyle gazetede okuduğumuz bir hikâye geldi: Yüksek bir evin penceresinden bir bebek düşmüş, anne çocuğu almak üzere evden fırlamış, onu sağ-salim fakat çaîlarcasma ağlıyor bulmuş, bir yandan kucaklayıp kaldırırken bir yandan da "sakın ağlama" diye söyleniyormuş, Böyle yüksek bir yerden düşen çocuğun ağlamağa hakkı yoksa, kimin hakkı var? Gerçekte, anne "sakın ağlama!" dediği zaman bir emir vermiyor, kendi huzursuzluğunu, heyecanını dile getiriyor. Oysa çocuğun gözünde, annenin bu sözü, ağlamakta kötü bir taraf varmış, ağlamak yanlış bir İşmiş gibi değerlendiriliyor.

Büyükler çocuklara "sakın ağlama" dedikleri zaman, bunun sebebi, bu ağlamanın, onlarda gömülmüş bir[1] takım anılan, bir kenara itilip uzaklaştırılmış dürtüleri canlandırmasmdandir; Geriye bakılınca öfkeden ağlamak isteğinin,

korkudan bağırmanın, incinme duygusundan, yalnızlık ve çaresizlikten oturup ağlamanın bu anılar arasında yeraldığı görülür. Yetişkin bir insan için eski ve içe gömülmüş incinmelerin anılmasına dayanmak zordur. Bir başkası, ağlayarak, bunları hatırlayınca bu dayanma gücü daha da zorlanır ve bir bunalıma yol açar..

Çocuğa ağlamasını tutması söylendiği zaman, bıı şeyleri içine gömmesi söylenmiş demektir. Duygulan ve dürtüleri doğdukları an, onları ifade edip yüz yüze gelmektense saklaması istenmektedir. Böylece çocuktan gelişim çizgisini saptırması istenmiş, çocuk bu yönde itilmiş olur. Yetişkin bir kişi, çocuğun duygularını anlamak ve duyguyu yaratan durumlarla başa çıkmasında ona yardım etmek isterse, çocuğu bu duygulardan kaçıp onları değiştirmeye değil, tam tersine, onlarla

yüzyüze gelmeye teşvik etmelidir. Bunu yapabilmesi İçin, yetişkin kişinin de yeteri derecede yürekli bir insan olması gerektir. Yüreklenen çocuk, duygularını açıklama, onlara ortaya çıkma izni verme yeteneğini kazanır. Bir başkasının duygulan, ilkel biçimiyle ortaya çıkarken, çocuk kendi içinde kabaran duygularla yüzyüze gelme olanağım kazanır.

Çocuk büyüdükçe, taşkınlıklarına gem vurmayı öğrenmek zorundadır. Dinsel bir törende, sınıfta öğretmenine gülmemesi gerekir; Hem kendi iyiliği, hem de diğer insanların güvenliği için, öfkelendiği 2aman vurup kurmamayı öğrenmesi gerekir. Tedavi altında bile olsalar, çocukların güdülerine (özellikle öfkelerine) gem vurmaları gerekir; çünkü tedavinin amacı onları duygularını açıklamakta yüreklendirmek olsa bile, duygularına gem vumıayan çocuk tedaviden büyük bir yarar göremez. Bununla beraber yazar, çocukların duygularım saklamaları için fazla baskı altında tutulduğuna, diğer insanların rahat etmesi ve çocuğun kendi iyiliği için bu konuda aşırı gidildiği inancındadır.

GİZLİ DUYGU AKIMLARI

Duygunun açığa vurulmasının yasaklanması sonucu, büyük bir çocuğun eylemleriyle iç dünyası arasında bir uçurum belirmektedir. Anaokulu çocuklarında bile, dışa karşı gösterdikleri çehreleriyle bundan oldukça farklı ve duyguların saklandığı gizli çehreleri arasında belirli bir karşıtlık vardır. Yetişkinlik düzeyinde, çocukların, çoğu, kendilerinden bekleneni, oynamaları gereken rolü başarmaya çalışırken, yaşantılarının "iç" ve "dış" boyutları arasında keskin bir fark ortaya çıkar'. Derslerindeki başarısı herkesin gözüne batan çocuklar olduğu gibi, kendi dertlerinden yakasını kur taramamış ve bu yüzden çalışkan olmak yerine, sınıfta örgütçülüğüyle öne çıkmış gizli çalışkanlar da vardır.

Yetişkinler düzeyinde, saklanan ile açıklanan arasındaki fark büsbütün artmaktadır. Lazar ile birlikte yaptığımız bir araştırmada (1962), uzun süre, hem arkadaş hemde meslekdaş olan birçok insanın, birbirlerine tamamen yabancı oldukları anlaşılmıştır.

Bu yabancılığın bir nedeni, gelişmesinin doğal çizgisi İçinde büyüyen kişin n, kişisel sıralarını korumak, yüreğini kimseye açmamak istemesidir. Diğer bir neden ise eğitim sistemimizin, bize hemen her-şeyi öğrettiği halde, kendi duygularımızı ve başkalarının duygularını öğretim konusu yapmaması olsa gerektir. Bunun sonucu olarak, ço-

cuğım duygusal hayatını anlamaya kalktığımızda bir çoğumuz, ev ve okulda özel bir çabayla elde edilmiş bir çeşit bilgiye gereksinme duymaktayız. Çocuğun duygularını derinlemesine kavramak bize zor gelir- Bu işde iki koşul bize yardımcı olmaktadır. Birisi, çocuklara doğru bir yöntemle yaklaşıldığı zaman, onların yalnız isteklerini değil gizli duygularını da açıklamaya can atmaları olgusudur. Bu satırların yazan, küçüklerin, öğetmenlerine ve arkadaşlarına açmadıkları, neşelerini ve korkularını kendilerine dostluk gösteren bir gözlemciye açabileceklerini her zaman görmüştür. Bunu yaparken çocuklar, neden korktuklarını, niçin korktuklarından daha kolay açıklamakta, buna rağmen verdikleri bilgi onları bütünüyle anlamamıza olanak sağlayacak niteliğe erişmektedir. Diğer koşul, gizli sorunları yüzünden huzursuzluğa, sıkıntıya düşmüş olan birçok yetişkinin, bunlardan kurtulmak için yardım peşinde koşmalarıdır.

S E V G İ

Kitabımızın daha önceki bölümlerinde sevgi konusunu işlediğimiz için bu bölümde yalnız belli bazı yönleri üzerinde durmakla yetineceğiz..

Anababasıyle ilişkilerinde her çocuk sevgi ister. Yukarıda 6. ve 13. Bölümlerde belirttiğimiz gibi, normal çocuk, bebeklikte ve okul Öncesi çağında yetişkinlerle ve daha soma sokaktaki diğer çocuklarla ilişkilerinde düşmanca davranışların sayıca çok üstünde dostça davranışlar gösterir, İlkokul çağında çocuklar, duydukları sevgi ihtiyacım hem arkadaşları tarafından kabul edilme konusunda gÖsterdüc-lerİ yoğun istekle hem de en çok beğendikleri öğretmeni tanımlarken onun iyi yürekli bir kişi olduğunu vurgulamakla ortaya koyarlar.

SEVGİNİN KÖKENLERİ

Bir kurama göre sevgi sonradan kazanılır; bir başka kurama göre ise, İnsanoğlunun temel yapısında, "özgün doğasında" vardır ve ona kalıtımla geçmektedir.

Birinci görüşe bakılırsa, sevgi öğrenilen birşeydir. Çocuk, kişilere ve nesnelere, onlarm kendisine sağladığı doyumun ilkel ihtiyaçlarını karşılaması nedeniyle bağlanmaktadır. Kısacası, annesini kendisini emzirdiği için sevmekte, süte düşkünlüğü annesine düşkünlüğü haline dönüşmektedir, İkinci görüşe göre ise, sevgi, bir yan-ürün, sonradan kazanılmış bir değer değil, tıpkı insanın bacaklarının gövdenin bir parçası olmaları gibi, insan doğasının temellerinden biridir Aclıley-Mon-

357

tagu (1953) bu görüşü şöyle dile getiriyor: "İnsan doğasının yapısı hakkında bilinmesi gereken en önemli şey, bu yapıdaki en önemli maddenin sevgi olduğudur."

"Sevginin Niteliği" konusunda yaptığı ünlü araştırmalarında HarIow (1958), yavru maymunun analarına bağlılığını belirlemek için bir takım deneylere girişmiştir. Yavru maymunlar, biri telden, diğeri bezden yapılmış iki ayrı "sütanası" tarafından emzirilmektedir. Her iki sütanası da yakında olduğu zaman, yavru maymun, kendisini telden annesi beslediği halde bezden annesini tercih ediyor,, Bezden annesinin yapma göğüsleri vardır ve bunları gerçeğinden ayırmak çok zordur. Yavru maymun yalnız beslenmek için telden annesinin yanma gitmekte, diğer zamanlarda bezden annesinin yanından ayrılmamakta, korktuğu zaman ona sığınmakta ve onu bir üs gibi kullanmaktadır Har low bu deneyden, bebeklerde sevgi'bağlarının gelişimi İçin "dokunma duyusunun" ana sütü içmekten daha önemli olduğu sonucunu çıkarıyor.

Bu noktada, çocuktaki sevgi ihtiyacının ve sevginin doğuştan gelmekle mi yoksa sonradan kazanılmakla mı yaşantı üzerinde daha ö~ nemli bir rol oynayacağı konusu gibi önemli akademik bir sorunla karşılaşıyoruz. Bir başka anlamda bu sorun, insan gelişiminin felsefesiyle ilgili olup, akademik değildir. Bizim, insanın güçleri konusundaki görüşlerimiz ise oldukça farklı: Bize göre bir çocuk için, özçıkarlarınm bir yan-ürünü olarak sonradan kazanılan birşeydır sevgi, ve nefretin de en azından sevgi kadar "doğal" olduğunu varsayanlardanız.

SEVGİ BAĞLARININ ÇEŞİTLERİ

Sevgi konusundaki tartışmalar bir hayırseverlik havası içinde yürütülmelidir. Oysa hiç de böyle olmuyor. Sevginin küçükçocuğun hayatındaki rolü ve sevginin

ortaya çıkabilmesi için gerekli koşullar konusunda, zaman zaman ateşli bir havaya bürünen, tartışmalara rastlıyoruz.

Bu konudaki kuramsal görüşlerin biri Freud'un eserlerinden kaynak almaktadır. Kitabımızın daha Önceki bölümlerinde tartışma konusu yapmış olduğumuz bu görüşü burada kısaca özetlemekte yarar görüyoruz: Sağlıklı bir gelişim için çocuk, (1) bir temel sevgi nesnesine ihtiyaç duyar; (2) bu, bir yetişkin, tercihan anne yada sütannesi olmalıdır; (3) sevgi bağlılığını sulandıran, çok annelüik gibi koşullar çocuk İçin ger ileticidir; (2) sevgi bağı, çocuğun yalnız duygusal gelişimi için

değil, zihnî olgunlaşmas, ve fizik sağlığı için de önemlidir; (5) çocuğu anasından ayırmak, tabii anasına sevgiyle bağlanacak kadar uzun bir beraberlikleri olduktan sonra, onu sarsar ve hatta Ölümüne yol açabilir. Bunlara ek olarak bir bakımevine konulmuş çocukların geri kalmalarım ve eksik bir gelişim göstermelerini açıklamak için (6) bunların duygusal yönden aç kaldıkları, doymadıkları öne sürülmüştür: İşte bu duygusal beslenme yetersizliği nedeniyle (7) canlılıklarını ve atılganlıklarını yitirdikleri gibi, motor yeteneklerini geliştirmekte, zihinlerini olgunlaştırmakta ve toplumsal ilişkiler kurmakta da geri kalmaktadırlar.

Bu görüşler, çocuğun hayatında bir bozukluk varsa bunun başlıca nedeni sevgi eksikliğidir yada tersine çocuğun hayatında herşey iyi gidiyorsa, bunun başlıca nedeni gerekli kişiden gereği kadar ve gerekli tipte sevgi görmüş olmasıdır, anlamı çıkmaktadır.

Bu düşünce çizgisi tartışma konusu olmuştur. Aklıbaşmda hiçbir vatandaş sevginin aleyhinde oy kullanmaz; bu bakımdan da böyle bir tartışma tuhaf karşılanabilir. Ancak, daha önceki bölümleıde sözünü ettiğimiz birçok araştıı maların bulguları, biraz önce liste halinde sıraladığımız ifadelerin sevgi ile gelişim arasındaki bağıntıyı aşın derecede basilleştirdiklerini, çocukların esnekliği ve uyum yeteneği konularını kapsamadığı, çocuğun başkalarıyla ilişkilerinde hep sevilen değil bazan da seven olarak rol oynadığı gerçeğini gözönüıie almadığını ortaya koysa gerektir Schaffer ve Emerson (1964), hem yaptıkları araştırmayla hem de bu konuda yazılan irdelemekle bir noktayı açıklığa kavuşturdular: Genellikle birinci yaşın üçüncü çeyreğinde ortaya çıkan belli bir kişiye bağlanma yeteneği, "geniş bir gelişim çerçevesinin" belirtilerinden yalnız biridir.. Bu çerçeve çocuğun algısal yapışım, yani çocuktaki kavramların örgütlenmesini, birbirine ve dı-şardaki nesnelere bağlanmasını da içermektedir., (Piaget'e göre, bu çağdaki çocuklar "nesneleri saklama" yeteneğini, yani nesnelerin ayrı ve sürekli bir öz varlıkları bulunduğunu ve bu nesnelerin gözden kaybolduktan sonra

bile varolmaya devam ettiklerini algılama gücünü ge-geliştirmeğe başlamaktadır.)

Schaffer-Emerson araştırmasına konu olan çocukların çoğu, en sevdikleri kişi olarak bildikleri birinin (annelerinin) adını bile verememişler. Bazıları, yanlarında çok az zaman geçirdiği halde, babalarını seçmişler Bazıları ise, birçok kişinin adını vermişler ki bu da, sevgi gelişiminde tek bir kişiye bağlı olmanın doğuştan gelen zorunlu bir[1] güdü ile ilişkili olmadığını gösterir, Schaffer ve Emerson, çocuğun

sadece bir edilgin dostluk alıcısı olmadığını da belirtiyorlar. Çocuk, toplumsal çevresiyle etkileşiminde etkin bir rol alabilmekte ve çok defa, ilişkiyi, bir yetişkin değil, çocuk başlatmaktadır. Sevgi bağlarının yoğunluğu bakımından da çocuklar arasında farklar vardır. Bu farklar çocuğun genel toplumsal tepki verme yeteneği ve çerçevesiyle ilişkili bulunmaktadıı.

[1] Schaffer Ve Emerson, çocukların sevgi bağları yoğunluğu arasındaki kişisel farklar incelenirken, yanlız çevresel etmenlerle yetinmemek, araştırmalarda çocuğun doğuştan getirdiği nitelikleri de dikkate almak gerektiğini Öne sürüyorlar.

Biraz önce sözünü ettiğimiz araştırma olsun, kitabımızın çeşitli bölümlerinde adı anılan diğer araştırmalar olsun, çocuğun hayatmm başında ortam etmeninin önemini belirttikleri gibi, çocuğun kendine uygun bir ortam aramak için kişisel çabası üstünde de duruyorlar. İnsanoğlu her halde kendisi için uygun bir ortamı yaratacak en iyi kaynaktır. Bir çok yazar, çocuğun çevresinde diğer .insanların bulunduğunu görmek ihtiyacından söz ediyorlar. Çevrede insanlar bulunması ve onların çocuğa ilgi göstermesi gerekmektedir. Çocukta buna karşı bir özlem vardır ve bu özlem genellikle uygun bir ortam bulma, yeteri kadar teşvik görme ihtiyacından ileri gelmektedir.

Freud ve Dann'ın anasız babasız çocuklar üstünde yaptıkları ve 13. Bölümde sözünü ettiğimiz araştırmada (1951), çocukların sevgi ihtiyaç Ve yeteneklerini açığa vurmakta ne kadar başarılı olduklarını göstermektedir. Bu araştırmada, İL Dünya Savaşında anasız babasız kalmış, altı çocuk ele alınmıştı. Bu çocuklar birbirlerine kopmaz bağlarla bağlıydılar; sevgi konularını kendi gurupları içinde bulmuşlardı; kardeşler arasında bile seyrek görülen bir sıcaklık, sadakat ve özdeşleşme vardı aralarında. Bir anlamda, her çocuk, diğerinin "annesi"ydi. Bir süre için, aşırı duyarlılık, saldırganlık, huzursuzluk gibi sorunlar ortaya koydularsa da, sonunda bundan kurtulmasını ve büyüklere karşı da sevgi ile

bağlanmasını bildiler. Oysa, hayatlarının ilk iki üç yılında, birbirlerinden başka tutunacak dalları, sevecek kimseleri yoktu.

ZEVKLER, NEŞELER, DOYUMLAR

Bu bölüm, kitabım izm bundan önceki baskısında yer alan bilgileri geniş ölçüde değiştirmeden aktarmaktadır. Yazar, çocukları mutlu eden etmenler konusunda kendi yaptığı araştırmalardan da memnun olmamakla, onları yeterli bulmamakla birlikte, çocukluk neşe-

terinin sürüp gittiğini ve bu yüzden de yeni araştırmaları gerektirmediğini, bu konuya eğilen yeni araştırmaların bulunmadığını belirtmek durumundadır.

Çocukluk çağının neşeleri, bu çağın eylemleri kadar çeşitli ve çoktur. BelİI bir iştah yada isteği doyuran herşey bir neşe kaynağıdır.. Çok belirli bir başka gerçek de, çocukların neşeyi, Özgür ve engellenmemiş eylemlerden çıkarmakta oluşlarıdır.

EYLEM ZEVKİ

Bebek ağırlayıp, ağladıkça, ses denemeleri yapıp tekme attıkça, eline gelen nesneleri evirip çevirdikçe, sürünüp emekleyip yürümeğe kalktıkça, zevkli vakit geçiriyor demektir.. Çocuğun eylemlerinden de, bağırdığı, kahkaha attığı zaman duyduğu kadar zevk alıp almadığım ve eyleme de bunlara düşkün olduğu kadar düşkün olup olmadığını bilmiyoruz. Bununla birlikte, tıpkı oynayıp zıplayan bir köpek yavrusunda olduğu gibi, çocukta da, sırf eylem içinde olduğu için bir do-yum elde etme yeteneği vardır.,

Zevkli Serüvenler

Bebeklikten başlayarak çocuk, yeni eylemlere girişmeğe bayılır; kendini güç durumlara sokmaktan çekinmez; çoğu zaman, heyecan onun bayıldığı birşeydir, Bazan, bir oyunun uyandırdığı duygularla tir tir titrer. Hiç de hoş duygular değildir bunlar. Anababasrnm sabom, yaşıtlarının dayanma gücünü sınarken öfkeyle "oynamaktadır." Kendisi için korkunç, fakat büsbütün yok edici olmayan "korku" ile de oynar. Çocuk, çeşitli yöntemlerle adeta "basma bela aramaktadır." Yeteri kadar güven içinde olmak kaydıyla, şansını denemekten ve aıuıın deliğine çubuk soktuktan sonra bundan şansının yardımıyla kurtulmaktan hoşlanır.

"Zihin Zevklen"

Çocuk büyüdükçe, eylemlerinden elde ettiği zevkler arasında, merakını tatmin ettiği ve aklım kullandığı zaman elde ettiği zc\kler de vardır. Birçok çocuk,

okumayı öğrendiğini anladığı an son derece mutlu olur. Aritmetiğin bile büyülü bir tarafı vardır. Yedi yaşında bir çocuk, hayatının en mutlu gününü, "çıkarmayı Öğrendiğim gün" olarak tanımlamıştır.

Kendini Keşfetmede Duyulan Neşe

Çocuğun hayatında zevkli deneylerin başında, onu. kendisi hakkında yeni algılara götüren, yeteneklerini yeni bir açıdan görmesini

361

sağlayan, yeteneği konusunda geniş bir görüş elde etmesine yol açan, bir güçlüğe göğüs germeyi öğreten ve can sıkıcı bir sorunun üstesinden gelmeyi mümkün kılan eylemler gelir. Birçok çocuk, bu doyumları, korkularını yenme süresinde, bir kötülüğü atlatma olgusu içinde ve güçlerini gittikçe artan bir ölçüde kullanıp gerçekleştirme olayı içinde keşfeder; Bu kitabın yazarı, araştırmalarından birinde, yüksek yerlere çıkma korkusunu yenmeğe çalışan üç yaşlarında bir çocuğu, günlerce gözleyerek değerli bilgiler elde etme fırsatını bulmuştur. Küçük, bir tahta parçası ile yaptığı eğik bir yolun bir ucunu yere, diğerini yüksek bir kutuya dayanmıştır. Bu yolda yürümeyi birçok kez denemiş, ilk denemede bir iki, somaları daha çok adım atmayı başarmıştır'. Sonuçta, bütün yolu yürüyüp, kutunun üstünde ayakta durduğu an, ejderhayı Öldüren masal kahramanının attığına benzetilebi-lecek bir zafer çığhğıyla ortalığı çınlatmışım

14. Tablo, çocukların kendi kullandıkları terimlerle, çocukluk sevinçlerinden bazılarını özetlemekte, bu terimlere göre ayrılabilecek genel kategorileri belirtmektedir. Küçük çocuklar sevinçlerini, çok kez, hediyeler, tatil ve bayramlar, oyun ve spor, gezme ve diğer insanlarla olan özel ilişkilerini içine alan terimlerle ifade etmişlerdir. Bu terimler, sevinç veren olayın öznel anlamından çok nesnel anlamını açıklamaktadır. Çünkü sevinç yalnız hediye alma olayından (gezi ve benzeri şeylerden) doğmamakta, çocuğun ağzından çıkan kelimeyle ifade edilmeyen derin anlam taşımaktadır. Örneğin "en mutlu günlerimden biri" gibi deyimlerden çoğunda çocukların sözkonusu ettiği hediyeler kendi başlarına değerli şeyler değildir. (Bir öğretmen günlük davranışının dışına çıkıp, öğrencisine elma verse, bu elma, kendi meyva değerinin çok üstünde bir değer taşıyacaktır). Birçok çocuk için hediyenin değeri diğer birçok eşyaya sahip olmaktan daha büyüktür. Hediye, bir iyi niyetin belirtisi, kabul edilmenin bir sembolüdür, Belki de bir affedilme yada bir güven ifadesidir. Düşünceli bıı insan, karşısındakine, yalnız elindeki hediyeyi değil, kendisinden de birşeyler vermekte-dir.

Bütün bunları dikkate alarak, 14. Tablodaki neşe kaynaklarını sembolik anlamlarıyla yorumlamak gerekecektir,

CAN SIKINTISI

Can sıkıntısı terimi, çeşitli "olumsuz" deneyleri kapsamaktadır. Bu deneylerde kişi, dikkatini çekecek hiçbir dış uyaran yada davet almadan durup beklemektedir. Can sıkıntısı, yukarıda sözünü etti-

TABLO 14 Çocukların "Hayatımın En Mutlu Günlerinden Biri" Şeklinde Tanımladık Cevapların Toplandığı Değişik **Kategorilerin Yüzdeleri**

Tanımlar	Sınıf 1-3		**Sınıf** 4-6		Sın Ya			
Hediye, para, oyuncak gibi şeyler almak, kabul etmek veya yaşanan bir semt gibi, zevk	E rkek 363	K ız 331	E rkek	K ız 343	E rkek 282			
Tatiller, festivaller, doğum günleri, yortular v.s.	8 .7 39.1	4 0.5 6.4	9 .1	5 .5	1 2.4 9.7			
Spor, maçlar ve bisiklet	10.2	9 .0	İ 0.1	1 1 .4	4.S			
Eğlence yerlerine kamplara, gezilere, yazlığa ve parklara gitmek	9 .6				1 4.0			
İlerleme, okul başarısı, eğitim fırsatı,	2	2 .3 3.4	2 .9	I .9	1 0.5 0.9			
Okulla ilgili olaylar okulda son gün, okulu	3 .6		5 .4	4 .3	2 .2			
İnsanlarla ilgiler (açıkça tarif edilmiş olarak) arkadaşlık, belirli bir arkadaşla olma, eve	7 .7 i .3	1 5.9 1 .0	8 .0 0.8	1 5.8 2.9				
Diğer insanların veya insanlığın faydalan								

Kaynak: A.T. Jersild ve R.J. Tasah, *Cpudren's sıttıests.* Bureau of Publicatıons,Teachers Collegc, C

wsinema ve radyo programları, sanat ve benzen gibi çocukların küçük bir yüzdesi tarafından anılan bazı

ğimİz "eylem zevkinden" yoksunluktur. Can sıkıntısı, çok yaygın olduğu halde, psikoloji araştırmalarında üzerinde yeteri kadar durulmamış bir konudur.. Günlük konuşmalarda, "burada da hiçbir olay olmuyor.", "artık bıktım doğrusu" gibi deyimlerle belirtilir. "Bitkin" olma çok defa yorgunluktan değil can sıkıntısından ileri gelir, "ağrı", özellikle ense ağrısı çok defa can sıkıntısının sonucudur,

Can sıkıntısı konusunda yapılacak bir araştırma, şüphesiz, çocukların yaramazlık ve hatalı davranışlarının çoğunu eylemsizliğe bağlayacaktır. Çocuklar, heyecanlanmak için gözlerini budaktan sa-lonmazlar, ağır cezalardan çekinmezler. Ayrı şekilde, kötülükler ve hayatın monotonluğu içinde küçük bazı trajediler çocuğu neşelendirir.. Evin arabası kara saplandığı zaman, büyük annenin yatak odasına bir yarasa girdiği zaman yahut halanın bluzunun göğsünden içeriye bir tahtakurusu süzüldüğü zaman keyfinden dans eden çocuğun durumu budur.

OKULDA CAN SIKINTISI

Çocukların iç sıkıntısı okulda çok kez yoğunlaşır. Sıkılanlar kendilerine öğretileni ya çok kolay yada çok anlamlı, hatta büsbütün anlamsız buldukları için ilgisi çekilemeyen çocuklardır. Okulda gayet başarılı olduğu halde, sırf bir monotonluktan kurtulma fırsatı verdiği için tatile bayılan çocuklar da vardır. 14 Tablonun elde edildiği araştırmada, çocukların okul için çok kez iyi şeyler söylemedikleri ve birçok çocuğun hayatının en mutlu gününü tanımlarken, her günkü okul yaşantısından değil, okulun son gününden, kapanışından söz ettüderi anlaşılmıştır. Çocuğun okuldan sıkılması yada hoşlanması, adamına göre ve okuluna göre değişmektedir elbet. Okuldaki eylemlerin, çocuğun zamanını tamı tamına doldurması, onun gelişen yeteneklerine sürekli olarak destek olması bir bakıma imkânsızdır. Ayrıca, öğretmenlerin bile can sıkıntısından patladığı bir çevrede, öğrencilerin sıkılması normal karşılanmahdır. Öğretmen raporlarına dayanarak yaptığımız araştırmalarda (1955), öğretmenlerin sık sık hayatlarmdaki anlamsızlıktan şikayetçi olduklarını, öğretmek durumunda oldukları konulardan sıkıldıklarını görmüşüzdür.

Büyüklerde zaman zaman görülen kronik ve yaygın cansıkrntı-smın normal bir çocukta görülmesi olasılığı pek yoktur. Çünkü önünde aşılacak uzun bir yol vardır ve çocuk durmadan olaylarla, yeni deneylerle karşılaşmaktadn. Dünyasının sınırları henüz kapanmamıştır. Yetişkinlik çağında ortaya çıkan can sıkıntısında çocukluk döne-

mi eylemlerinin ve doyumlarının bir rolü vardır. Otuzunu aşkın bîr kişi, çocukken aldığı eğitim ve genel olarak çocuk yaşantısı etkisiyle de canı sıkılan bir kişi halinde dönüşebilmektedir. Yetişkinlerin birçok ilgi ve merakı daha küçük çocuklukla tomurcuklanmaya başlar, Daha sonra, ergenlik ve gençlik çağında bir süre gizli kalabilir ve ileri yaşlarda birden bire ortaya çıkarlar, Çocuğun zorunlu olduğu için yaptığı eylemler ve gösterdiği hünerler, ilerde yeniden bütün canlılığıyla ortaya çıkabilir. Örneğin, çocukluğunda istemeye istemeye bahçede çalıştırılan bir kişi, ilerde bir yetişkin olarak, eline bir çapa ve bir de bel alıp neşeyle bahçeye çıkabilir.

KENDİNDEN SIKILMA

Kendini yetişkinlik çağında gösterse bile gelişen kişinin çocukluk ve gençlik çağlarmdaki yaşantısının bir uzantısı olarak belirebi-len can sıkıntısının önemli bir Çeşidi de, kişinin kendinden sıkılması-dır. Kişi kendisiyle başbaşa kalmak istemez. Kendi düşünceleriyle yalnız kalınca huzursuzluk duyar kişi; yalnız kaİmaktansa, ilgisini çekecek, heyecanlandıracak, çalıştıracak, oynatacak birilerini arar. "Bir yerlere gitmek, birşeyler yapmak" isteği onu durmadan "çim-dikler"., Bu şekilde canı sıkılan bir kişinin kendisiyle yıldızı barışık değil demektir. Belki de yalnız canı sıkılan bir kişi aynı zamanda bunalım içinde ve kendini güvensiz hisseden bir insandır.

CİNSEL GELİŞİMİN DUYGUSAL YÖNLERİ

İnsanın cinsiyet karşısındaki tepkilerini etkileyen deneyler ta çocukluğa kadar gidebilir, Fıeud'un çocuklukta cinsiyet ve ilk çocukluktaki cinsel gelişimin çeşitli aşamalanyla ilgili kuramlarından (3930, 1933, 1938 a., 1938 b.) bazılarını daha önceki bölümlerde tartışma konusu yapmıştık..

Tipik bir erkek bebekte, penis, bazan sertleşir, bozan gevşer. Gerek oğlanlar gerekse kızlar bebeliklermin bir döneminde, genital alanlarında bir duyarlılık hissetmekte ve bu duyarlılığı az çok harekete geçirmeğe başlamaktadır.

Kinsey ve arkadaşlarına göre (1953), ergenlikten çok Önce, "gerçek cinsel tepki vermeğe yetenekli" kız ve oğlan çocukları vardır. Bazı yazarlar, çocuktaki erotik davranışın yetişkindekiyle aynı nitelikte olmayacağım öne sürerek, bebekteki cinsiyet kuramına karşı çıkarlar. Bir anlamda haklıdırlar. Açıktır ki, altı haftalık yada dört yaşında bir çocuk, çocuk sahibi olmağa ve anababa hislerini duymaya yetenekli

bir büyükle kıyaslanacak olursa, cinsel ve duygusal yönden çok "ham" kalır. Bununla birlikte bir çocuğun cinsiyeti, yetişkin bir kişinin cinsiyetine, biyolojik açıdan benzesin benzemesin, çocukta, psikolojik açıdan cinsiyetin önemli olduğu bir gerçektir. Çocuklar', genital bölgelerinde duyarlılık hissettikleri, cinsel oyunlara ilgi gösterdikleri, ö-teki çocukların ve yetişkinlerin cinsel davranışlarına karşı uyanık olmaya başladıkları zaman, kendi davranış ve tutumlarını önemli ölçüde etkileyebilecek cinsel deneylere girişliler.

BÜYÜK ÇOCUKLARDA CİNSİYET İLGİLERİ

Çocuklar, okul öncesi çağma ve daha ötesine doğru ilerlerken, çok kez, cinsiyetle ilgili meraklarını, büyüklerin gözlerinden ve kulaklarından saklarlarsa da, büyük bir çoğunluğu, şu yada bu yoldan, bu konu ile ilgilidir. Bütün normal çocuklar, ilk olarak hayata nasıl geldiklerini merak ederler. Meraklarının biçimi ve aradıkları bilginin cinsi, çocukların olgunlaşması ile birlikte, değişme eğilimindedir.

15. ve 16. Tablolar, Hattendor'un (1932) yaptığı bir araştırmanın. sonuçlarını özetlemektedir. Bu arastama, anababalardan, çocuklarının kendilerine cinsiyet konusunda ne gibi sorular sorduklarını öğrenme temeli üstüne kurulmuştur.

Cinsiyet Deneyleri ve **Uygulamaları**

İlkokul çağında, çok sayıda çocuğun, cinsiyetle ilgili deneyleri olmaktadır. Bunlar, insanların yada hayvanların cinsel davramşlarmı gözlemlemek, büyük çocukların ve yetişkinlerin cinsel yaklaşımlarına konu olmak, bunlarla yada yaşıtlarıyla cinsel oyunlar oynamak gibi deneylerdir, Ramsey'in oğlan çocukları üstünde yaptığı bir araştırmada (1943), sorguya çekilen çocukların, on iki yaşma kadar mastürbasyon yapanları yüzde 72.6'yı bulmaktadır. Bu deneylerle ilgili olarak oğlan çocukları hiçbir fizik zarar bildirmemişler, buna karşılık, korku ve büyük üzüntü duyduklarını ifade etmişlerdir. Aynı araştırmada. çocukların üçte birine yakını, ergenlik yaşından önce, karşı cinsle cinsel ilişki kurmağa giriştiğini bildirmişler. Kinsey ve arkadaşları (1953), üzerinde inceleme yaptıklan Örnekteki kadınların yüzde 14 kadarının, ergenliğe ulaşmadan Önce, mastürbasyon yoluyla ve diğer çocuklarla yada yetişkinlerle aralarındaki cinsel ilişki sonucu orgazma eriştiklerini hatırladıklarım bildirmişler. Araştırıcılar, deneklerinden birçoğunun bu deneyi yaşadıkları halde, bu işin özünü Öğ-renemedikleri için sonradan hatırlayamadıklarını sanıyorlar. LadİS,

Lendis ve Bolles (1940) tarafından yapılan bir araştırmada, 15-30 yaşlan arasında normal bekar kadın gurubunun yansından fazlasının ve 22-35 yaşları arasındaki norma! evli kadın gurubunun hemen yansının, ya kendi yaşlarında olup. cinsiyet bakımından ilerde bir erkek çocuk yada bir yetişkin tarafından vücutlarının yokîanmasıyla başlayan ilk cinsel saldırıya, buluğ çağından önce maruz kaldıkları saptanmış bulunmaktadır

TABLO 15

1797 Oğlan ve Kızın, Anababalanna Sordukları, Cinsiyetle İlgili Somlara Göre Sınıflandırılması

Soru Bebeklerin nereden geldiği		

Kaynak: K W Haücndorf "A Studty of the Cmestions of Young CUiidren Con-cerning Sex: A Pîıasc of An Experimentaİ Approach. lo Parent Educatİon", Journaİ of Social Pyschology (1932); 3: 37-65..

Bu şekilde bulguların, bütün insan toplulukları için. aynı olduğu, nüfusun bütün kesimleri için geçerli olduğu sanılmamak. Herşeyde

olduğu gibi, cinsel davranış konusunda da topluluklar arasında büyük farklar vardır. Kinsey ve yardımcılarının yaptığı araştırma (1948), erkeklerin, geldikleri sosyo-ekonomik ortama ve ailelerinin eğiiim ve küftür düzeyine bağlı olarak cinsel uygulamalar bakımmdan büyük farklar gösterdiklerini, bu farkların özellikle evlilik öncesi ilişkilerde ortaya çıktığını saptamıştır. Fakat, cinsel davranışın ancak pek sınırlı bir yönü üstünde duran bu ve buna benzer bulgular, ergenlik-öncesi çağında, çocukların büyük bıı kısmının, konu ile uzaktan, akademik bir ilgiyle değil, fizik cepheîeriyle birlikte, deneylere girişerek ilgilendiklerini de aydınlığa kavuşturmuş bulunuyor.

"ÖRTÜLÜ DÖNEM" KAVRAMI

Cinsel gelişim konusunu tartışırken, Freud'u izleyen bazı yazarların bir "örtülü dönemden" söz ettikleri görülmektedir. Bu dönem, beş yaşında başlamakta, ergenlikle sona ermektedir. Bu dönemin varlığını savunan kurama göre, çocuk, cinsel gelişimi boyunca çeşitli

TABLO 16

2-5 Yaşında kileri n 856 Sorusunun, *6-9* Yaşındakiler İn 707 Sorusunun,

10-13 YaşındakİIeıİR 191 Sorusunun İlgi Alanlarına Göre

Sınıflandırılması

	Çocukların Yaşları (Yıl		

Bebeklerin nereden geldiği	1 4	1 2	2
Bir kardeşi oiup olmayacağı	7 5 3 2 6	7 3	1 8
Rahimdeki Büyüme Doğum süreci	8	4 4 6 8	5 4 6 4 7

Kaynak: Hattendorf, op, cit„

engellerle karşılaşmaktadır: "oral" ve "anal" dönemler, Oedipus kompleksinin çözülmesi ihtiyacı ve ergenliğin eşiğinde karşılaşılan acelecilik gibi.. Bu iki sınır arasında (5 yaş ile ergenlik sınırları), Fre-udcu kurama göre, bir örtülü dönem bulunmaktadır. Çünkü bu arada, cinsel gelişimin belli bir aşaması yaşanmamaktadır,

Bu kuramın çerçevesi içinde, "örtülülük" özel bir anlam taşır, Fakat deneysel bir açıdan bakıldığı zaman, çocukların bu ara dönemde de cinsel ilgi ve eylemlerinin bulunduğu görülmektedir. Gerçekten de bu dönemde, birçok çocuğun cinsiyet güdüsünün hiç de uyumadığı, askıda kalmadığı, tara tersine son derece açık ve etkin olduğu görülmektedir Normal gelişimde, cinsiyet güdüsü, hiçbir zaman istira-hata çekilmez.

Kendi söylediklerine bakılırsa birçok çocuk, cinsiyetle ilgili deney ve izlenimlerini, anababaîarından yada bu konudaki diğer saygıdeğer kaynaklardan. Öğrenme yoluyla değil, bizzat uygulamayla yada arkadaşlarıyla bu konularda yaptıkları konuşmalarla elde etmişlerdir (Goudy, 1957). Büyüklerin "hayatın katı gerçekleriyle karşı karşıya gelme" konusunda bu kadar farklılıklar gösterdiği bir dünyada buna şaşmamak gerekir. Bununla beraber, anababa ve öğretmenler, yetiştirdikleri çocuklarla, cinsiyet konularını serbestçe konuşsalar bile, bir çocuk, bu konulan kendi yaşıtlarıyla konuşmayı tercih edecektir. Normal olarak, cinsiyet, kişinin bir önceki kuşakla değil kendi yaşıtlarıyla paylaştığı bir yaşantıdır ne de olsa! On yaşındaki bir çocuk cinsel konuları babasıyla konuşmaktan hoşlanmaz, tıpkı, babasının da vaktiyle bu konulan kendi babasıyla tartışmaktan hoşlanmadığı gibi...

3^fl

On iki yaşındaki oğlanların cinsel eğitimi konusundaki yirmibeş yıllık bir çalışmadan elde edilen gözlemler (Guody, 1957), oğlanların bu konuda eğitilmelerinin sanıldığından daha zor olduğunu ve yetişkinlerin verdiği kuru bilgilerin ötesinde çocuğun birşeyler aradığını ortaya koymuştur. İlerde iyi birer aile babası olmak üzere yetiştirilen iyi aile çocuklarının, belli bir yaşa gelince "boğaları seyretmeğe" götürüldükleri olur., Bu konuda gördükleri, oğlanın, üretim konusunda o güne kadar bildiklerine birşey cklemcse bile, ona, bir erkek olarak ilerde oynayacağı rol konusunda bir keşif yapma olanağı verebilir.. Boğa

ile ineği seyretmek, çocuğun daha önceki bilgilerine yeni birşey katmasa bile, bir bakıma, kendisi adına başkasının giriştiği bir cinsel deney olarak ilgi çekicidir.

GÜLME VE **MİZAH**

Gülümseme ve gülme, bebeğin insan nitelikleri arasında en çok hoşa giden davranışlarmdandır. Deneysel bir araştırmada, araştırıcı, on iki haftalık bir bebeğe doğru eğilmiş, komik sesler çıkarmış ve bebeğe hayatının ilk kahkahasını artırmıştır (Washburn, 1929). Bebeklere kahkaha attırmanın en etkin yolu,, başı tehdirkâr bir şekilde sağa sola sallayıp "seni seni seni!" demektir. Deneyci, bebeğin ellerini tutar, kafasını neşeyle oynatır ve birden çocuğun karnına başıyla değer-se ve başını hemen geri çekerse, kendisine bir kahkahayla karşılık ve-rildiğini görecektir. Böyle bir İşlem karşısında on altı haftalık bebeğin kahkaha attığı görülmüştür,

Aylar geçtikçe, bir bakıma eşek şakası olan bazı davranışlara bebeğin, kahkahayla karşılık verdiği görülmektedir. Çok kez, bebeğin kahkahası, arabasıyla yada otomobille gezmeğe götürülmek üzere giydiriîdiği sırada, ilerde alacağı zevki önceden haber verircesine ortalığı çınlatır. Bir yaşından ufak bebeklerin birçoğu, doğrudan doğruya kendilerine yönelmemiş olan şakalara bile gülebilirler. Bebekler, kendi başlarının altından çıkmış eylemler karşısında da bazan makaraları koy verir ler.

Okul öncesi çağında kahkaha, belli bir fizik eylemle birlikte ortaya çıkabileceği gibi (Ding ve ark., 1932), başka vesilelerle de ortaya çıkabilir.

KÜÇÜK MASKARA

Tipik bir çocuğun, "mizah duygusunu" tam olarak ne zaman kazandığını söylemek kolay değildir. Bazı bebeklerin, mizah duygu-

larını kelimelerle ifade edebilecek çağa gelmeden Önce bile, "komik duygusu" denebilecek birşeye sahip oldukları söylenebilir. İS. Bölümde, yaklaşması annesi tarafından yasaklanmış bulunan bir çöp kutusuna kadar gidip gelen ve annesini kızdırınca kahkahayı patlatan on bir aylık bir bebekten söz edilmektedir. Burada çocuğun yaptığı düpedüz maskaralıktır.

GÜLME KURAMLARI

Uçarı çocukların gülmelerini, yetişkinlerin gülmelerini açıklamak için ortaya konmuş kuramların ışığında incelemek istediğimiz zaman bazı ilgi çekici sonuçlarla karşılaşıyoruz (Justinj İ932; Ding' ve ark. 1932; Kenderdine, 1931 ve Wolfenstein, 1954). Okul öncesi çağında, şaşkınlık, kırılmış umutlar, çelişki, bir başkasının

gülümsemesi, bir sıkıntıdan birdenbire kurtulma, oyunsu alışverişler, ani bir üstünlük yada aşağılık duygusu çocukta gülmeye yol açar. Çocukların oyun sırasında attıkları kahkahaların gözlenmesinden, gülmenin, bir arkadaşın komikliğinden, üzüntüsünden ve bu üzüntü dclayısiyle ona karşı bir üstünlük duymaktan yada intikam hissinden ileri gelmesinin nadir olduğu anlaşılmıştır (Ding ve ark., 1932). Çocuklar büyüdükçe gülmeleri olsun, "bayıldıkları şakalar" olsun, içlerindeki saldırganlık güdüsünün bir ifadesi olarak ele alınabilir. Gülme ve mizah, çok kez, cinsiyetle yada boşaltımla ilgili yasak konulardan kaynak alır,

MİZAHIN GELİŞİMLE İLGİLİ YÖNLERİ

Mizahın gelişimi, gelişimin diğer yönleriyle İlişkilidir (La ng, 1939; Onwake, 1939). Çocuk büyüklük ile uzay arasındaki bağıntıyı kavrayabildiği zaman, daha önce dikkatini çekmeyen uyumsuzluklara, örneğin, babasının başındaki küçük bir çocuk şapkasına gülmektedir. Dili kullanmakta ustalaştığı zaman, küçük yaşlarda kendisinin de yaptığı bir dil yanlışını yapan bir küçüğe güler,

İlkokulda ve ilkokuldan sonraki çağda, çocukların yaptığı mizahın büyük bir kısmı, hiç değilse "bayıldıkları şakalar", çoğunlukla tabu sayılan konularla ilgilidir. Bu şakaların çoğu Freud'un görüşünü (1938) destekler nitelikte olup, daha açık bir deyişle, cezalandırılması gereken, kma'nması gereken bir' takım bastırılmış güdü ve eğilimlerin belirtisidir. Bununla birlücte bazı şakalar bu görüşü doğrulamaz. Şakalar, komik bir havaya sahip olsa bile, çok kez, temelde komik konularla ilgili değildir. Çocuklar şakalarında, bir beğeni, bir gıpta ifade ettikleri zaman derindeki ciddiyetleri ortaya çıkar. Genel olarak

hoşnutsuzluklar yaratan bir duruma gülünç bir hava vermeye çocuklar bayılır; aptal bir görünüme bürünüp, işi budalalığa vurup isteklerle oynarlar.. Kendilerinin ve başkalarının zayıf yanlarıyla alay ederken ço cuklar, belki de, kendi sorunlarını gün ışığına çıkarmak istemektedir ler. Wolfeıstein'in deyimiyle " şaka, birazda alçak gönüllü bir kah ramanlıktır, kişiyi bîr an için neşelendirir, yalnız bir an güldürür- -,"

Büyük çocuklar, tıpkı yetişkinler gibi, mizahı çok kez, düşmanca bir biçimde karşısındakini hırpalamak için kullanırlar. Şaka onu yapana bir anlam ifade eden gizli bir acıdan kaynak alsa bile, bu acı karşısındakine birşey ifade etmezse boşa gitmiş olur. Karşıdaki kişi şakadan hoşlanıp da güldüğü zaman "ben de Öyle hissediyorum" demek istiyecektir. Mizah, hazan düşmanlık kötülük ifade etse bile çok defa acıma, merhamet ifadesidir. Bu bakımdan da çocuklar mizahı bazan duygularını başkalarıyla dostça paylaşmak için kullanırlar.

ÖZ-DEĞERLENPİRME İLE İLGİLİ OLARAK MİZAH

Pekçok. çocuk, kendisinde mizah duygusu olduğuna inanmak ister. Çocukların büyük bir kısmı, insanları güldürmek için ellerinden ne gelirse yaparlar ve anlatılan bir hikâyenin etkisini ölçebilmek, için ne söylemeleri gerektiğini keşfetmeye büyük çaba harcarlar,, Yaptığımız bir araştırmada, çocuklar, kendilerinde beğendikleri ve beğenmedikleri taraflar konusunda küçük denemeler yazmışlardı. Bir çoğu kendi mizah duygusunu beğendiğinden söz etmiş, hiçbiri mizah duygusundan yoksun olduğunu kabul etmek istememiş ve bu nedenle üzüntüsünü belirtmemiştir. Bu yönden çocuklar tıpkı yetişkinlere benzerler. Allporf un (1937) yaptığı bir araştırmada, üniversite öğrencilerinden, kendilerindeki mizah duygusunu değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yüzde 94'ü kendilerini mizah yönünden iyi ve ortalamanın üstünde bulmuşlar.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Manual of **Child** Psyclıo!ogy (1954) içinde A.T. Jersild'in "Emo-tional Development" (Duygusal Gelişim) konusunda yazdığı bölüm, Bu kitapta Leonard Carmicbael'in derlemesi olup, bugün de Önem taşıyan tarihsel ve kuramsal konuları kapsamaktadır. Martha Wolfens' tein'm **Children's Humor: A Psychologîcal Aııalysis** (1954) adlı kitabı, mizahın altında yatan güdüleri yorumlayan bir eserdir.. Kinsey ve yardımcılarının kaleminden çıkmış olan **Sexual Behayior in the Human**

371

Male ve Sesual Behavioı in the Hnman Fenıale adlı iki eser(1948, 1953) çocuklar konusunda pek çok yeni bilgiyi içermektedir. Cinsel tutum-lardaki değişiklikleri göz önüne alarak bu kitapların yeniden yazılması, son araştırmaları da kapsayacak şekilde genişletilmeleri gerekmektedir. Sevginin oynadığı rol konusundaki eski ve yeni yazılar 6. ve 11, Bölümlerde verilmişti,

379,

16- KORKU VE BUNALIM

Çağdaş hayatta korku o kadar yaygındır ki, zamanımız, "bunalım çağı" olarak adlandırılıyor. Aslında çağımız, tarihin daha önceki dönemlerinden daha büyük bir korkunun egemen olduğu bir çağ değildir., Birçok ülkenin masallarında, gözünü budaktan esirgemeyen kahramanlar vardır. Böyle bir kahraman belki de hiç yaşamamıştır. Bugün de böyle bir kahraman j'oktur, hele çocuklar arasında hiç yoktur. Çünkü birçok çocuk, çok küçük yaştan başlayarak, çeşitli korkuların esiri olmaktadır.

Korku, hem kaçınılmaz hem de temel bir duygudur., Düşük hayvanları canlı tutan korkuyla karışık uyanıklıktır.. İlkel insanın hayatını sürdürmesi için de korkması şarttı. Modern hayatta da, tehlike karşısında enerjiyi arttırdığı, kişiyi uyanık tuttuğu, kulak kesilmesini sağladığı için korku şarttır. Fakat bugünün çocuğunda, korku, çok kez yararlılık sınırlarını aşmaktadır. O kadar ki çocuk kovalanmadan kaçan bir yaratık durumuna düşmektedir. Bu bakımdan da, çocuğa yardımcı olmak yerine, hayatın baskılarına karşı göğüs germe yeteneklerini sınırlayan bir etmen oluyor. Çocuğun kaynaklarını harekete geçirmek yerine, onları hareketsiz kılıyor. Bu şekildeki bir korku çocuğun özgürlük ve kendiliğmdenîiğini elinden almakla kalmıyor, omuzlarına bir baskı olarak yükleniyor. Korku, çocuğun hayatında bir yalnızlık alanı yaratmaktadır. Çünkü korkuların bir çoğu, çocuğa karşı en büyük sevgiyi gösteren kişiler tarafından bile anlaşılıp paylaşılmıyor,

Bize kalırsa, çocuk yaşantısında hiçbir şey korku kadar batıcı ve korku kadar şefkatli bir ilgiye lâyık bir duygu değildir. Ayrıca hem çocuk, hemde onun bundan kurtulmasını yada bu yükü omuzlamasını kolaylaştırmakta ona yardımcı olacaklar için korku kadar güç bir sorun yoktur.

Bu bölümde, önce çocuk korkularının yaşla birlikte nasıl geliştiğini ve çocuğun anababasmdan, öğretmeninden ve arkadaşlarından

373

öğrendlideriyle nasıl bir takını korkulara ve sıkıntılara sürüklendiğini inceleyeceğiz. Daha ilerde de göreceğimiz gibi, günlük dildeki "korku" sözü, açık ve yalan tehlikeler karşısındaki keskin korkular-dan (.havlayan bir köpek karşısındaki korku) huzursuzluk şeklinde beliren karmaşık duygulara (sınıfta tahtaya kalkma konusunda duyulan huzursuzluk, havanın günlük güneşlik olduğu bir zamanda fırtınaya yakalanma korkusu gibi) kadar çok çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır.

Bebeklikteki korkular çevrenin ortaya çıkardığı yakın tehlikeler karşısında gösterilen tepkiler olarak belirir. Çocuk büyüdükçe korku alanı da genişlemektedir. Geçmişini düşünüp, geleceği konusunda u-' mutlar besleme yeteneğini kazandığı zaman uzak tehlikeler, gelecek günlerin getireceği sıkıntılar, kendi güdülen, yaptıkları, yapabilecekleri hep birer korku kaynağı olabilmektedir.

Çocuk yalnız dış tehlikeleri algınlamakla yetinmiyor. Bu "tehlikeleri" kendi içinde büyütebiliyorsa korkunun üstüne endişe eklenir.

KORKUNUN BAŞLANGIÇLARI

Eskiden korkularımızın hayvanlardan, bilinmeyen büyülü şeylerden, ölümden, büyük sulardan korkma gibi içgüdüsel bir' duygu olduğu konusunda kuramlar öne sürülüyordu. Daha somaları ortaya çıkan bir' kuram, yalnız iki "doğal" korku

uyaranı olduğunu, bunların da yüksek ses (güıültü) ve ani yer değişikliği yada desteğini yitirme olarak adlandırılabileceğini öne sürmüştür (Watson, 1924 a, 1924 b.) Konuyu bu şekilde ele alış, oldukça basit ve yetersiz bir yaklaşımdır. "Öğrenilmeyen" korkulara yol açan koşullar, çocukta sadece gürütüyle ve desteğini yitirmekle değil, aynı zamanda yoğun, ani, bekleyenmeyen, yeni bir' dürtüyü yada organizmanın hazır' olmadığı yeni bir uyumu gerektiren her' hangi bir koşulu kapsayacak şe-ı kilde geniş anlaşılmalıdır. Ayrıca, belli bir' dürtünün korkuya yol açıp açmaması yalnız bu dürtünün niteliğine değil, aynı zamanda, tepki gösteren insanın durumuna ve dürtünün yeraldığı genel ortama da bağlıdır.. Keskin ve yüksek bir ses, çocukta, tanımadığı bir insanla birlikte olduğu zaman korkuya sebep olmakta, çocuk bir tanıdığının yanındaysa korku olayı ortaya çıkmamaktadır..[1]

1 Engilsh (1929 ve Valentine (1930, 1946), çocuğun korkusunu Önceden kestirmenin güçlüğü hakkında çeşitli Örnekler veriyorlar.

OLGUNLAŞMANIN ROLÜ

Küçük bebek, ileıde algı ve ayırdetme yetenekleri geliştiğinde kendisini korkutacak olan birçok, olay karşısında hiçbir tepki, göstermez. Bunun örneklerinden birini. 6. Bölümde, yabancılardan korkma konusunu işlerken vermiştik. Beşinci aydan onuncu aya kadar, belleklerdeki ilk yabancılardan korkma duygusunun, düşük hayvanlarda doğumdan hemen sonra görülen kaçma duygusuna karşılık olduğunu öne sürenler olmuştur (Freedman, D.G,, 1961). Özdeş ikizlerin, diğer ikizlerden, korkularının biçimi ve zamanı konusunda birbir-lerine daha çok benzemelerinden hareket edilerek, korku tepkisinin, yalnız toplumsal çevrenin etkilemesiyle değil, kalıtımla da şekillendiğini öne süren yazarlar da olmuştur (Freedman, 1966).

GesclPin (1929), çeşitli yaşlardaki çocuklarm, kapalı bir yere ko nulmaktan duydukları korku konusundaki araştırması da, olgunlaş ma etmeninin önemini göstermesi bakımından ilgi çekici bir[1] başka ör nektir. On haftalık çocuk böyle bir duruma büyük bir gönül rahatlığı ile katlanır; yirmi haftalık çocuk, daha yumuşak bir tepki gösterir, durumunun farkında gibidir; 30 haftalıkken ise. aynı olay karşısında ki tepkisi, ".. öyle yüksek perdeden bir ağlamayla ortaya çıkar ki,

bu tepkiye korku adını rahatça verebiliyoruz." Çocuk olgunlaştıkça, algı gücü de gittikçe artacağı, keskinleşeceği için, etkisi altında kaldığı şeylerin sayısı artaı. Zamanla, belli bir durum sonucu bir tehlikenin ortaya çıkabileceğini sezinlemeğe başlayacak, henüz "değişen durumun tam anlamıyla farkında

olmadığı, bu durumun kendi denetiminin dışına çıktığım bilemediği halde" içine bir korkudur düşecektir (Jones ve Jones 1928).

Çocuk korkularında olgunlaşmanın oynadığı önemi rolü gösteren bir başka bulgu da, üstün yetenekli ve erken gelişmiş çocuklarm, diğer çocukları daha bir süre rahatsız etmeyecek olan olaylardan korkmalarıdır (Helmes, 1935).

Korku tepkisinin yaşla birlikte değişmesi olayı, büyük, hareketli, fakat zararsız bir yılanın, çeşitli yaşlarda çocuklarm bulundukları bir yere, kapatıldığı yerden çıkarılarak salmıvermesi deneyinde oldukça iyi görülür. Üç ve dört yaşındaki çocuklar, yılana yaklaşıp dokunmadan çekingen davranıyor. Döıt yaşından büyük çocuklarda kesin korku belirtileri görülüyor. Büyüklerin böyle bir olay karşısındaki tepkileri ise çok daha şiddetli bir korku şeklinde ortaya çıkıyor,

Korkuya karşı gösterilen duyarlıktaki gelişme, çocuk gelişiminin diğer birçok yönüyle bağıntılıdır. Hayal gücü geliştikçe çocuk, haya-

linde yarattığı tehlikelerden gittikçe daha çok korkmağa başlar. Rekabet ve toplumsal statü bilincinin gelişmesiyle, gülünç duruma düşme ve şerefini yitirme korkulan gelişmektedir. Çocuğun algı gücü arttıkça ve aîgı alanı genişledikçe, bir felâketi önceden sezme ve bunu çeşitli görüntüler ve düşünce yollarıyle İfade etme yeteneği de gelişiyor. Bunun sonucu olarak çocuğun zamanla daha korkak bir insan haline gelmesi şart değildir. Çünkü, güç ve algı kazandıkça çocuk, eskiden kendisinde korku yaratan koşulların üstesinden gelme yeteneğini de geliştirecektir;

ÖĞRENMENİN ROLÜ

Öğrenme de korkuyu etkilemektedir. Canını yakan bir deney sonucu, ani bir harekete yada çarpmaya maruz kaldıktan sonra, çocuk, daha önceleri onu rahatsız etmemiş olan şeylerden-korkmayı "öğrenebiliyor." Çocuk Psikolojisindeki klâsik deneylerden biri olan Watson ve Raynor (1920) deneyi, bu eğilimi saptamaktadır. Denek olarak kullanılan Albert adlı oğlana, şartlandırma yoluyla, eskiden korkmadığı beyaz bir fareden, fare ortaya çıkıp da yüksek, şaşkınlık yaratan bir ses duyulunca korkması gerektiği fikri aşılanmış, îçine bir kere bu korku yerleştikten sonra Albert, artık, beyaz ve kürklü olan herşeyden, tavşandan, kürk şapkadan, bir paket pamuktan korkmağa başlamıştır.

Bu şekildeki bir öğrenme dolaysız, özel ve sınırlı olabilir. Bir köpek tarafından kovalanmış olmak, çoculc için, ömür boyunca bu köpekten korkmak için bir gerekçe olabilir. Ayrıca, etkiler daha genel bir biçim de alabilir. Çocuk, sadece bu köpekten değil bütün köpeklerden korkar ve belki de, birisi kendisini

korusa dahi, daha önce hiç korkmadığı halde, ne zaman dört ayaklı bir hayvan görse dahi ödü patlayacaktır.

Korkma süreci, dolaysız yada ara tabakalı olabilir. Örneğin, otomobilin hafifçe çarpıp yaralamadığı halde yere düşürdüğü bir çocuk gece yatmaya giderken hâla korku içindedir ve kötü bir rüyanın eşiğindedir. Bundan böyle karanlıkta yatak odasına girmekten her zaman korkacaktır. Rüya nedeniyle, kaza ve onun duygusal etkileri ka-ranlığrn çökmesiyle birlikte depreşmektedir. Çocuk bir defa korktu mu, bu korku başka şeyleri ve koşullan içine alacak şekilde genişlemekte, "sıçramaktadır".

Böyle bir sıçrama sırasında temel Öge çocukta bir algı yada korku tortusunun kalmış olmasıdır. Şartlanma süreci kendüiğinden yeni

bir korku yaratmaz- Olsa olsa çocuğun korkusuyla ilişkili bir nesne yada koşul yaratır (Bu, çocuğu ilk korkutan koşuldan farklıdır),

KORKUNUN AÇIKLANMASINDA YAŞLA BİRLİKTE DEĞİŞMELER VE KİŞİSEL FARKLAR

Çocuklar büyüdükçe, korkunun açık belirtileri olan ağlama, litreme yada büyüklere sarılma gibi olaylar günden güne yada haftadan haftaya azalır. Fakat bu demek: değildir ki, çocuğun günlük hayatında korkunun rolü zamanla mutlaka azalacaktır. Korku açıklanmasının azalışı, kısmen, çocuğun büyüdükçe daha az heyecan gösterme eğilimine bağlanabilir.. Bu olay, çocuğu korkutan tehlikelerin niteliğindeki değişmelere de bağlanabilir. Hayalde yaratılan tehlike ve felâketlerden kaynak alan korkuların ani çözülmelere, ağlamalara, kaçmalara sebep olduğu seyrek görülür. Çünkü korkuyu hayal ederek kendi kendine yaratmış olan çocuğun kendisinden kaçması zaten imkânsızdır,

Korkunun Açıklanmasında Kişisel Farklar

Çocuklar arasında, korkuyu açıklama yönünden kişisel farklar bulunduğu için, korkusunu açıkça ortaya koyan b'r çocuğun ne ölçüde korkup huzursuzluk duyduğunu bir bakışta anlamak kolay değildir, Korkularını büyük bir kolaylıkla ve serbestçe açıklayabilen küçükler, korkularıyla başa çıkmasını bilenler oluyor.. Anaokuluna ilk defa giden çocuklar üzerinde yaptığı bir araştırmada Slatcr (1939), bu küçüklerin çoğunun ilk günden sonra okula ısındıklarını ve kor-kularının azaldığını saptamıştır Fakat çocukların yeni duruma uymakta gösterdikleri başarıyı, ilk tepkilerinin yoğunluğuna bakarak yargılamak da doğru olmaz İlk sabah en yüksek sesle ağlamış olan çocuklar ".. sonlarda en mutlu

çocuklar haline gelebiliyor," Buna karşılık ilk sabah gözlerinde bir damla yaş bile bulunmayan çocuklar

ise " günlerce üstlerindeki donukluğu atmamakta ve hiç de mutlu

görünmemektedir".

Yuva (kreş) çocukları üzerinde yaptığı bir araştırmada Kraus (3956), başlangıçta açıkça üzüntü gösteren çocuklarm, okula uymakta, başlangıçta dış görünüşü bakımından sakin çocuklardan daha büyük bir başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu çocuklara sonradan yuvaya başladıkları gün neler hissettikleri sorulmuş ve bazı ilgi çekici cevaplar alınmıştır. İkinci sınıftaki çocuklardan bazdan o gün çok üzüntü duyduklarını söylemişler. Aynı soruyla beşinci sınıfta bir

377

kez daha karşılaşan bu çocuklar (ki bunların içinde korku gösterenler de, göstermeyenler de var) "korktuklarını" kabul etmişlerdir. Her halde beşinci sınıfa gidenler geçmişe, geçmişteki kendilerine hoş görüyle bakabilmekte ve "küçük oğlanlar" olarak karşılaştıkları güçlükleri çekinmeden söyleyebilmektedir. Yuvaya başlarken ve hatta ikinci sınıfta çocuklarda aynı açık yürekliliği göremiyoruz.

KORKUNUN ÖRTÜLERİ

Sayısız biçimlerde açıklanabilen korku, açık bir gösteriden kendine tam güvene, yumuşak başlılıktan inatçılığa ve direnişe, anlamazlıktan gelmeğe ve açık bir isyanla korkmaktan çok öfkeli görünmeye kadar sayısız biçimlerde saklanabilmektedir. Korkmamanın, korktuğunu belli etmemenin bh' erdem sayılması bazan o kadar ileri gider ki, çocuk bu defa da korkusunu göstermekten korkmaya başlar. Aşağıdaki satırlarda çocukların korkularını nasıl sakladıklarını görmekteyiz :

Üçbuçuk yaşında bir kız çocuğu, annesinden, evlerine bir koridorla bağlı bir sandık odasında bıraktığı bebeğini getirmesini ısrarla istemektedir. Annesi çocuğa kendisinin gidip almasını söylediği halde çocuk ısrar eder. Anne şüpheye düşer ve "haydi, ben kapıyı tutuyorum, sen git, bebeğini al" der. Bunun üzerine çocuk sevinir. Koşarak gidip bebeği alır. Anne, çocuğun koridor kapısının çarpmasından korktuğunu, korkusunu kabul etmek yerine işi ona yaptırmayı tercih ettiğini anlamıştır. Başka bir büyük, çocuğun korkudan değil sırf huysuzluktan böyle yaptığını sanabilir,

Yedi yaşında bir kız, iki gece üst üste, yatağına yatırıldıktan sonra aşağı kata inmek istemiştir. Buna sebep olarak da bebeğinin battaniyesini aşağıda unuttuğunu

söylemiştir.* Aşağı kata annesiyle beraber inmek ister, İkinci gece, annesi, kızının geç yatmak istediğini zannederek onunla birlikte aşağıya inmek istemez. Sonunda küçük kız yalnız; başına inmek zorunda kalır, Koşarak iner, battaniyeyi alır, aşağı katı dartelâş dolanır ve yatağına döner. Bir kaç dakika sonra annesine, aşağı inme sebebinin sokak kapısının kilitli olup olmadığını denetlemek olduğunu açıklar. Bir kaç gece önce de çocuk endişeyle, sokak kapısının kilitli olup olmadığını sormuştur. Aslında bebeğin battaniyesini "unutmuş*-' görünerek kapının kilitli olup olmadığını anlamak istemiştir. Bu korku bir süre önce eve çocuğu beklemeye gelen bir kadının duyduğu telaştan dolayı ortaya çıkmışa benzer. Ana babanın gezmeğe gittikleri bir gecede kızı beklemeye gelen kadın evin

dışından gelen bir erkek, sesinden korkmuştur. Telaşla koşuşmuş, bütün kapıların kilitli olup olmadığını denetlemiştir.. Aslında bu erkek sesi, kadının bilmediği yakındaki bir pazar yerinden., bir hoparlörden gelmektedir.

Çocuğun korkusunu saklaması onu içinde bulunduğu morundan kurtaracağı yerde, başını büsbütün derde sokabilir Kendisine gülüneceğinden korkup, okurken yanlış yapmaktansa işi sağırlığa vurup sınıfta okumak istemeyen çocuklar vardır. Sonuç olarak, korktuğunu anlayıp ona yardım etmek isteyen Öğretmeninden boş yere azar işitecektir. Çocuğun gerçekten korkup korkmadığını anlamak için, korku saklama biçimleri karşısında uyanık olmalıyız..

KORKUNUN AÇIK VE GİZLİ YÖNLERİ

Bir çocuğun korkusunu anlamaya çalıştığımız zaman yüzeyde görünenden daha fazlasını düşünmemiz gerekir, Korkunun bir açık bir de gizli içeriği olabilir.. İki çocuk köpekten korktuklarını söyleseler, bunlardan birine göre, "köpekler", evlerinin bulunduğu sokakta onu korkutan ilci gerçek köpek olabilir. Diğerine göre ise "köpekler" sözü neredeyse bir dil alışkanlığıdır. Bir köpekle karşılaşma fikri onda huzursuzluk yaratmaktadır.. Bir çok deneyler ona, şu yada bu köpeğin gayet zararsız olduğunu anlatsa bile o bundan huzursuzdur. Köpeklerden korktuğu zaman doğruyu söylese bile söylediği eksik-dir. Çünkü onun için köpekler dışardan gelen bir tehlikeyi değil iç sıkıntılarını belirtmektedir. Bu durum, çocuğun gerçek bir kökeni olmayan korkulardan sözetiiği zaman büsbütün dikkati çeker., Örneğin, hayaletten korktuğunu söylediği, yada okulda çok iyi notlar aldığı halde sınıfta kalacağını söylediği zaman durum böyledir.

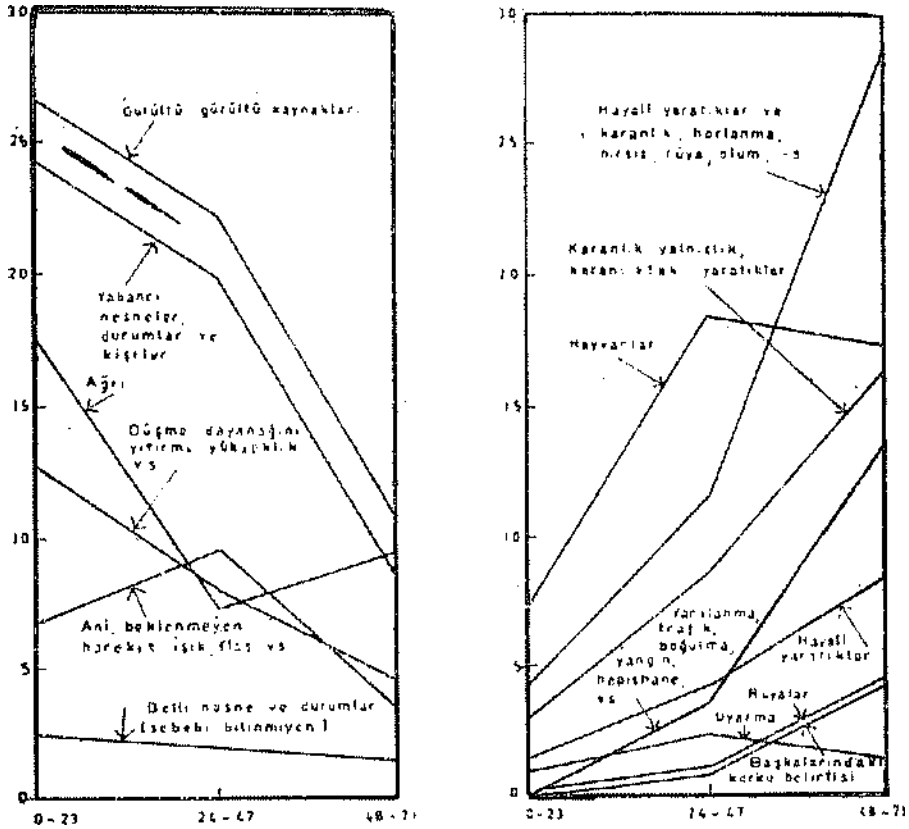
YAŞLARA GÖRE **"KORKU"** EĞRİLERİ

Anababalardan elde edilmiş bilgilere dayalı 2.. Şekil, doğum ile altı yaş arasındaki çocukların açıkça söz ettikleri korkuların eğrilerini göstermektedir.-

Yaş ilerledikçe, çocuğun elle tutulur ve yüz yüze kaldığı durumlarda, Özel nesneler, gürültüler, düşme yada düşme tehlikesi, yabancı nesne ve kişiler karşısında duyduğu korku eğrilerinde bir

2 Bilgiler anababanm çocuklarının günlük hayatında gördükleri ve olaydan ya hemen sonra yada ilk fırsatta yazdıkları raporlarda belirttikleri "korku" kayıtlarına dayanıyor. Bu şekilde tutulan raporlar, annelere eski bir olayı anlatmak için başvurarak yaptığımız görüşmelerden daha sağiam sonuçlar vermektedir. Şunu da unutmamak gerekir ki, ne kadar küçük olurjarsa olsunlar çocukların gözden kaçan bîr takım korkuları vardır.

alçalma, hayaldeki yaraUklar, karanlık, yalnızlık ve terkedilmişlik karşısında duyduğu korku eğrilerinde bir yükselme görülmektedir. 2, Şekilde her çocuğun, belli bir korku kategorisinden bir veya birkaçını göstermesi halinde rapor formuna bir çizgi çekilmesi yoluyla elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır„ Belli korku kategorilerinin nisbî çokluk derecesi, her kategorideki kalemlerden birine fazladan bir çizgi konulması halinde değişik sonuç verecektir,. Örneğin bir çocuk, ara-tanlardan, kaplanlardan ve kurtlardan korktuğunu söylediği halde "Hayvanlar" kategorisine tek bir çizgi çekmek de, her hayvanın karşısına ayrı bir çizgi çekmek de mümkündür (Pratt, 1945).



2. Şekii: Çocukiarm açıkladıkları yada anababa ve öğretmenlerin onlara gözlemle buldukları, çeşitli durumlara ait korku hallerinin nisbî çokluğu 21 günde 146 olay incelenmiş, buna 117 çocuğun zaman zaman görülmüş korkulan eklenmiştir. (Bunlar sırası ile 27, 67 ve 23 olaydır).

Kaynak: A I. Jeraild ve F,B, Holmes (Chıldren's Fears,) 1935 adlı eser.

3R0

TABLO 17

Çeşitli Deneysel Durumlarda Çocuklar tarafından *İlk* Yaşlarda

Gösterilen Korkular (24 Aylıktan 7i Aylığa Kadar)

Korku Gösteren Çocukların Yüzdeleri

Kaynak: FB. Holmes, "Küçük Çocukların Korkulan Konusunda Deneysel İnceleme", A T.. Jersiid ve F.B, Holmes, *Chihlreıfs Fem* v içinde, Coîumbia Üniversitesi yayınları, sayı 20, sayfa 167-296

17.. Tablo, Holmes (1935)'in bir araştırmasından alınmış bulguları özetlemekledir. Bu araştırmada aşağıdaki yarı-dcneysel durumlar çocuk korkularını incelemek için hareket noktası olarak kullanılmıştır:

1 *Yalnız bırakılma:* Deneyi yapan kişi, binanın başka bir bölümünde mendilini almak bahanesiyle çocuğu deney odasında yalnız bırakır, sonra görünmeden onu gözetler..

2 Çöken tahtalar: Çocuktan iki eğik tahta üzerinde yürümesi istenir., Tam adımım attığı an tahtalardan biri aniden beş santim kadar çöker.

3 *Kat anlık oda:* Bir lop, kazara atılmış gibi uzun. dar, karanlık bir geçide yuvarlanır ve çocuktan gidip bunu getirmesi istenir.

4~ Acaip bir insan: Çocuk bir oyuncak kutusu almaya giderken yoluna uzun gri palto, siyah şapka giymiş, yüzü bir peçeyle Örtülümü? bir kadın çıkıvcıir.

5 *Yüksek yer:* Yerden 60-180 santim yüksek konmuş bir tahta üzerinde

çocuğun yürümesi istenir,

6 *Yüksek* vev; Çocuk dalgın oynarken çekiçle bir demir çubuğa vurulur, anî, keskin ve yüksek bir ses çıkarılır.

7 *Yılan:* Çocuktan kutudan bir oyuncak çıkarması İstenir, kutuda 60 santim uzunluğunda canlı bir yılan vardır.

8~ *Büyük bir köpek:* Çocuktan bağlı olarak getirilen bir köpeği eliyle okşaması istenir..

Bu deneysel durumlar, çocukları korkutmaktan çok (gürültülü ve çöken tahta durumu hariç), onun, duruma serbestçe katılıp katılma-

yacağım, çekimser kalıp kalmayacağını ölçmek için hazırlanmıştır Gözlemciler çocuğun davranışlarını kaydederler ve koıkunun varolup olmadığını büyük bir özenle saptanmış ölçütlere göre belirlerler. Her yaş kesiminde yer alan çocukların sayısı 12 ile 45 arasında değişmektedir. 60-71 ay düzeyindeki çocuk sayısının en küçük olduğu görülür.

17. Tabloda gösterilen sonuçlar, araştırmada kullanılan durumlarda korkunun yaşla birlikte azaldığını saptamaktadır. Beşinci yaş düzeyinde yalnız yılandan korkulmaktadır. Beş yaşındaki çocuklarda, karanlık oda bile açık korku belirtileri yaratmamıştır (Ancak bu deneyde çocuğun gözlemciye birlikte bulunduğunu hesaba katmalıyız, Bu yaştaki çocukların, çoğu kendi sözlerine bakılırsa, karanlık yerlerden ve Özellücle yalnızken adamakıllı korkarlar). Küçük yaşlarda karanlıktan korkan çocukların sayısı, bu deneyde ailelerin bildirdiği karanlıktan korkma sayısından önemli ölçüde yüksek çıkmıştır.

Büyük Çocukların Korkularında Yaşla Birlikte Görülen Değişmeler

Orta çocukluk çağından gençliğe doğru İlerledikçe çocuk korkuları değişmektedir (Jersild ve ark., 1933; Winker, 1949; Angeîino ve ark.., 1956; Maurer, 1965).

Genel olarak, kişisel güvenlikle ilgili korkularda (başkalarının saldırısı, kazalar, fırtınalar) bir *azalma* görülmektedir. Genel olarak, hayvan korkularında da bir azalma görülmekle birlikte bu konudaki bulgular arasında tam bir tutarlılık yoktur. Diğer taraftan okulla ilgili korkularda (not korkusu, öğretmen korkusu, derse kalkma korkusu) genellikle 9-12 yaşları arasında *artmakta,* bu yaştan sonra ise hafif ve düzgün olmayan bir azalma göstermektedir. Hemen bütün guruplarda, toplumsal ilişkilerle ilgili korkuların "ekonomik ve siyasal korkular" (para, harçlık, işe girme) bir artma görülmektedir. Büyük çocukların bir çoğu da kendi kişilikleri

hakkında bazı boş korkulara kapılmaktadır. Yapılan iki araştırmada, çocukların oldukça büyük bir yüzdesinin (anababalarm söylediklerinden daha büyük bir yüzdesinin) vaktiyle evlât edinilmiş olmaktan dolayı bir korku ıçmde oldukları bulunmuştur" (Lapouse ve Monk, 1958; Lazar, 1963).

SUÇLULUK, PİŞMANLIK VE TEMELDEKİ GÜVENSİZLİK İLE İLGİLİ KONULAR

Pek çok çocuğun yüreğinde, cezalandırılma, suçluluk duygusu ve geçmişteki hatalı haıeketlerinden duyduğu pişmanlıkla ilgili bir korku

382

vardır. Beşinci ve altıncı sınıftaki çocuklar üzerinde yapılan bir aıaştırmada. çocuk "üzüntülerinin" bir üstesi dağıtılmış ve çocukların büyük bir kısmının bu listede yer alan kalemlerden, cezayı gerektiren bir şey yapmaktan, azarlanmaktan, "anababayı üzmekten", yalan söylemekten ve yanlış yapmaktan korkmalar! nedeniyle üzüntülerini bu alanlarda yoğunlaştırdıkları anlaşılmıştır (Jersild ve ark. 1941)

Özel. belirli bir korkunun adını anmayan, ürkek ve çekingen çocuklar vardır. PrİcthardveOjemann (1941), öğretmenlerinin "güvensiz" olarak niteledikleri çocukların gene öğretmenler tarafından duygusal açıdan "güvenli" olarak nitelenen çocuklardan daha alıngan oldukları sonucuna varmışlardır.

En Kötü Olaylarla Kıyaslanan Korkular

Çocukların bildirdiği korkuların büyük bir kısmı günlük yaralanmalarından ve tehditlerden farklı terimlerle açıklanıyor. Bu durum 18.. Tabloda, çocukların korkularıyla "başlarından geçen en kötü o~ lay" arasındaki karşılaştırmayla gösterilmiştir.. Aşağıdaki tablo biri 1930'larda New York şehrinde, diğeri 1960'da Amerika'nın güney eyaletlerinden birindeki bir devlet ilkokulunda yapılan iki araştırmaya dayanmaktadır. "En kötü olayların" yüzde ilci yada üçü hayvanlarla girişilen tehlikeli deneyleri kapsamakta, fakat hayvanlar, bir korku objesi olarak bu orandan daha çok anılmaktadır,

Çocukların (ve büyüklerin) korkuları çok defa istatistiklerin olasılıklarını aşmaktadır. Yardımcılarımla birlikte yaptığımız bir araştırmada (1941), sınıfta kalma oranının yüzde ikiden az olduğu bir okulda, sınıfta kalma olasılığı karşısında "üzüntüye" kapılan çocukların yüzde elliyi bulduğunu gördük. Bu çeşit "korkular" hakkında ilerdeki bölümlerde bunalımı incelerken daha çok şey söyleyeceğiz.

YAPIŞKAN KORKULAR

Birçok korkular, zamanla sönükleşip ortadan kalksa da çocukluk korkularının bir kısmı şu yada bu biçimde yetişkinlik yıllarında da sürüp gitmektedir. Yetişkinlerin sözünü ettiği çocukluk korkularının inceleme konusu yapıldığı bir araştırmada (Jersild ve Holmes, 1935), bildirilen 804 korkunun yüzde kırkından fazlası ileri yaşlarda da devam etmektedir. Yetişkinler son algı durumları içinde konuştuklarından ve belki de sönüklesin iş eski korkularından birçoğunu unuttuklarından bu yüzde ihtiyatla karşılanmalıdır. Gene yetişkinlerin bildirdiğine göre, çocukluk korkularının büyük bir kısmı iz bırakmaktadır.,

Kişinin yakasını bırakmayan korkuların yüzde 27 kadarı çocukluktan kalan "en yoğun" korkular olup, yüzde 28'i "ilk hatırlanan" korkulardandır.

TABLO İS

Çocukların Korkuları İle Hayatlar ındaki En Kötü Olayın Karşılaştırılması

Bildirilen Olay			ku Yüzdesi	
	N	G	N.Y.Ş.*	Güny*

Kaynaklar: New York City, 1933, 5-12 yaşındaki çocuklarla yapılan görüşmelere dayanan araştırmanın kısaltılmış sonuçları A T, Jersild, F V. Markey ve CX, Jersİld. *Chİkireıi's Fears, Dreanıs IVistıes, Daycheaım, Likes, Dislikes, Pteasanî and Uıipleasaıtl A'femorîes,* Child Development Monographs (Ncw York: Techcrs College, Colombia Unıvcrsity, 1933), ISayı: 12, sayfa: 172. Southern United States, kentsel, 5-12 yaşlan arasındaki ve yarısı zenci, yansı beyaz olan- 240 çocukla yapılan görüşmelere dayanan 1960 sonuç. Yüzdeler iik bildirilen en kötü olaylar üzerind n hesaplanmıştır. EJ„ W bs-ter, Gears and Worst Happenİngs as Reported by Southern Chİldren (New York: Teac hers College, Colombia Universİty, 1961), Doktora tezi.

Yapışkan korkuların büyük kısmı hayvanlardan korkma şeklinde görülüyor. Yangm, hastalık, boğulma gibi vücuda zarar veren tehlikeler bunu izliyor. Doğa üstü güçler, karanlık ve yalnızlık korkuları da üçüncü sırayı alıyor. Bu şekilde sürüp giden korkularm birçoğu, bu bölümde daha sonra değineceğimiz bunalımları açıklamakta bir hareket noktası olabilirler.

3R4

BAZI ÖZEL **KORKULAR**

GÜRÜLTÜ KORKUSU

Gürültü, bebeklikteki ve ilk çocukluktaki korku uyaranlarının başında gelmekte, çocuklar büyüdükçe etkilerinin bazılarını yitirmekle birlikte, hayat boyunca görülen "ürkme tepkilerin n" en yaygın nedenlerinden birini teşkil etmektedir. Genellikle, korkuyu yaratan gürültünün yoğunluğu değildir, şiddetli olmayan gürültüler de korku yaratabilir; eğer gürültü, ani ise, beklenmedik bir zamanda duyuî-muşsa, acayipse, nereden geldiği ve ne gürültüsü olduğu belli değilse şiddetli gürültüden daha çok korku yaratabilir.. Bütün hayat boyunca kişi, yumuşak da olsa, tuhaf ve "esrarengiz" bir ses karşısında donup kalır; daha kötüsü, böyle bir durumda kişinin yüreğinin ağzına gelmesi, ödünün patlayacak gibi olmasıdır..

Ses anlama yeteneğine sahip hayvanlardan kuşlar ve diğer yaratıklar için, gürültü, bir tehlike belirtisidir- "Önüne bak!" diye birdenbire, keskin bir çığlık, koşuşan çocukta ne gibi bir elektriklenme etkisi yaratıyorsa, alakarganın acı acı ötüşü de diğer alakargalar üstünde öyle bir etki yaratacaktır.

Gürültü, hayatın şu yada bu çağında, en etkin korku uyaranlarından biri olmakla birlikte, gelişim boyunca korkuya yol açan, gürültülere karşı duyarlılık bakımından da değişiklikler olur. Keskin gürültüler, hayatın ileri çağlarında olduğu gibi, çocuklukta da ürpertiler yaratır. Fakat sonraki zamanlarda kişiyi korkutan Öyle gürültüler vardır ki, çocuk bunları işitince kılını bile kıpırdatmaz.. Bebek, köpeğin yüksek sesle havlaması karşısında irkilir de, büyük bir çocuğu korkutabilir köpek hırıldaması karşısında oralı bile olmaz. Burada Öğrenmenin etkisi açıktır. Aynı şekilde, küçük bir çocuk için hiç de yabancı değil sadece farklı olan acayip bir ses karşısında, büyükçe bir çocuğun korku göstermesi de öğrenme ile ilgilidir.

Yukardaki bölümlerden birinde de üzerinde durduğumuz gibi, bir gürültünün acayip oluşu, onun daha Önce hiç duyulmamış olmasından değil, zamanla bu sese alışılmış olmasından da ileri gelebilir. Normal bir konutta, kişinin kulak vermediği bir sürü gürültü vardır: fakat, gecenin sessizliği ve karanlığı içinde

aynı gürültüler birtakım kötülüklerin habercisi sayılabilir: hem yalnız çocuklar için değil aynı zamanda büyükler için... Bir örnek verelim: Yan uyku yan uyanıklık halinde bir yetişkin, merdivenlerde yukarıya doğru tırmanan bir gürültü işitir. Merdivenlerde sanki yukarıya doğru sinsi sinsi tırmanan,

basamak basamak yükselen bir hayvanın sesi vardır. Adam ne olup ne bittiğini anlamak üzere yerinden doğrulur ve "hayvanın" bir' hareketinin sesini daha işitir. Merdivenin hemen altındaki ocaktan sıcaklık gelmekte, tahtaları genişletmekte, tahtalar da kırıhyormuş gibi çatırdamaktadır; basamak basamak tırmanan budur. Derhal durumu kavrayan adam bir rahatlama duyar. Oysa, ilk gürültülerden rahatsız olan bir çocuk adamın yerinde olsaydı, yerinden doğrulup araştırma yapmağa girişemiyecek ve adamakıllı korkacaktı. Ertesi sabah, ana-babasma "merdivenlerde kocaman bir fare"nin sesini İşittiğini, ballandıra ballandıra anlatacak, dinleyicilerini şaşlana çevirecekti. Gene bu korkuda bir "gerçeklik" payı bulunacaktı; ne de olsa çocuk büyük bir gürültü işitmiş olacaktı.

ACAYİP ALIŞILMADIK ŞEYLERDEN KORKMA

Yukarda da görmüş olduğumuz gibi birçok çocuk, acayip ve alışılmamış şeyler karşısında korku duymaktadır. "Acayip" olan şey, çocuğun kavramsal gelişimine bağlı olarak, alışılmışın dışında kalan şeydir.

Çocuk hayatında yeni bir keşif bazan neşe verici, bazan da korkunçtur. Bazan da her iki tepkinin bir arada bulunduğu görülür.. Büyüklerin kanıksadıkları, olağan saydıkları birçok şey, çocuklar İçin bir yenilik, belki de bir kötülük belirtisidir. İki buçuk yaşında bir çocuğun. bir akşam, karanlık bastıktan sonra "Orada bir adam var!" diye çığlık atması örneğinde bunu görüyoruz. Adam, düpedüz, oturma odasında bulunan ve görüntüsü bir aynaya yansımış büyükbaba dan başkası değildir. Böyle görüntüler kimbilir kaç kez çocuğun göz-lerine yansımış, fakat herhalde dikkatinden kaçmıştır. Bu kez çocuk (bir kız), hem şaşırmış hem de rahatsız olmuştur. Büyükbaba, kızı kucağına alıp, ona aynada, pencerede, kitaplığın camında bulunan görüntülen gösterince, çocuk büyük bir ilgiyle karşılamıştır bunları. Fakat gene de korkunun izlerini gözlerinden büsbütün silip atamamıştır. Adamı görmeden önce, yan karanlıkta, görüntüyü farkettiği pencerenin dışındaki sofaya rahatça gidip gelebilirken, şimdi, bir büyüğü elini tutmadan buraya gidememeğe başlamıştır.

Normal bir büyümenin çizgisini sürdüren çocuk, her zaman, bilinmeyenin eşiğindedir. Bu onu ya düşündürür, yada korkutur. Her-şey yolunda giderse, acayip olan, alrşılmışa dönüşür, fakat bazan çocuk (yada yetişkin) yeninin eşiğinde durur ve bir türlü bu eşiği aşamaz,

Yeni, şöyle bir göz atmayla alışılamıyacak kadar karmaşık ise

ve insanın kendisine dönük bir keşif yapmasını (örneğin insan bazan, bazı yargılarının temelsiz ön yargılar olduğunu keşfedebilir') gerektiriyorsa, özellikle korku vericidir..

KARANLIK KORKUSU

Hem çocuklar hem de büyükler bu korkudan sık sık söz ederler. Karanlık, hem geı çekte temsil ettiği şey bakımından, hem de sembolize ettiği şey bakımından tehlikelidir. Karanlıkta, genel olarak, aydınlıkta olduğumuzdan daha az güçlüyüzdür. Karanlık, aynı zamanda, hem bizim hem de başkalarının gözle iyi seçilnıemesi demektir. Bu, psikolojik olarak, bizim diğer insanlardan kopmamız anlamına gelir, Gözüyie göremediğini hayaliyle tamamladığı, karanlığa kendi yüreğinde yaşattığı tehlikelerle süslediği için, zaten korku içinde olan, ön-ceden korkulu bir olay yaşamış olan çocuk için karanlık yeni bir tehdit anlamı taşımaktadır,

YALNIZLIK, BIRAKILMIŞLA KİMSESİZLİK VE ÖLÜM KORKUSU

Çocukların çoğu (belki de hepsi) kısa bir süre için terkedilmiştir. Anne öteki odada, gözden uzakta yada sesi duyulmayacak bir yerdedir, Bir gezinti sırasında anababa birden gözden kaybolabilirler; çocuk, bir kalabalığın ortasında tekbaşma kalıvermiştir, Çok kısa bile sürse, hiç bir kasıt unsuru taşımasa bile, böyle bir olay çok korkutucudur; fakat anababa görünür görünmez çocuk bu korkuyu üstünden atabilir,

Bırakılma korkusu, yalnız, bırakılmanın fizik gerçeğinden ileri gelmiyor. Kendisine, durmadan, büyüklerine güvenmemesi, birgün kendisini bırakıp gidebilecekleri, bir tehdit yada cezalandırma aracı olarak söylenip durursa, çocuk, psikolojik olarak kendisini bırakılmış hissedebilir. Bu bölümde sözü edilen araştırmaları yaparken bu kitabın yazarı ve yardımcıları, bir çok çocuğun, bu şekildeki zalim tehditlerle karşılaştıklarını çocukların kendi ağızlarından dinlemişlerdir. Bazı çocuklar için, ayrılık ve bırakılmışlık korkusu, daha sonra ortaya çıkacak olan ölüm korkusunun psikolojik öncüsü niteliğindedir, (Nat-terson ve Knudson, 1960).

Yazarın çocukluğunda, din eğitimi ile birlikte gelişen, ölüm ve cehennem ateşi tehditi şeklinde görülen bir bırakılma korkusu daha vardı (belki bugün bile vardır). Günahlarının karşılığı olarak cehenneme gideceğini duyan çocuk, dışarda karanlığa bırakılmış gibidir,

Cehennem, kurtuluşu, kaçışı olmayan, anababanm elinin eremeye-ceği kadar uzakta (anababa zaten cennete giderler, cennetle cehennem arasında kimsenin aşamıyacağı bir uçurum vardır) ve bir çocuğun hayal edebileceği korkuların en büyüğünü yaratabilecek nitelikte bir yerdir. Eğer büyükleri, böyle bir yerm var olduğunu kendisine söyîemişlerse, çocuğun korkusu büsbütün boş hayale de dayanmamaktadır.

Bu şekilde korkutulan çocuklar için ölüm, bırakılmışlığm ve tehditlerde ulaşılan başarının bir sembolü olabilir. Bu görüşe göre ölüm, zaten, bırakılmışlığm ve yalnızlığın son aşamasıdır. Altı yaşında bir çocuk bırakılma korkusunu şöyle dile getiriyor:

Annesi ona, kızkardeşini durmadan dövdüğü için kötü bir kişi olduğunu söylemiş, bir komşu çocuğunun başına gelenleri de anlatmış annesi: çocuk ölmüş, tabuta koymuşlar. Vaktiyle o da kız kardeşini dövdüğü için eli bir türlü tabuttan içeri gir-miyormuş. Kimse yerine yerleştirerniyoımuş eli. Tabuttan kapağını nasıl kapatacağız, diye düşünürlerken oradan bir papaz belirmiş ve eli yerine yerleştirmiş. Annesi demiş ki, herkes o sıralar bu çocuktan söz ediyormuş, kimse ağzından düşürmüyormuş bu hikâyeyi, hikâyeyi anlattıkça gülüyorlar, güldükçe anlatıyor larmış, *işte* diyormuş annesi, *ilerde sen de bu duruma düşebiiirshh*

Eğer bir çocuk, kendisini, bu akılmış hissediyorsa, diğer insanlarla arasındaki boşluğu hayalgücü ile tamamlamak eğilimindedir. *

Korkularında, dost ve bildik olmayan kişiler canlanır. Karanlıkta bırakılmış, ayrı düşmüş ve yalnız olduğu zaman (burada söz konusu olan psikolojik yalnızlıktır), korkularım dolduran yaratıklar kötülük eden tiplerdir: hortlaklar, öiületf, yürüyen cesetler, "ecinniler" çocuk kaçıranlar v.b. Bütün bu yarattıkların tümü çocuk için ilerdeki kötülüklere gebedir. Yalnızlığı içinde korkuya kapılmış olan çocukta asıl acınacak şey, bu heyecan dolu ve dayanılmaz yalnızlığına, sanki büsbütün arkadaşsız kalmak daha kötüymüş gibi, kadavralardan ve korkunç yaratıklardan hayal arkadaşlarıyla bir çare bulmak istemesidir.

HAYVANLARDAN KORKMA

Üç-sekiz yaşları arasındaki yaş eşiğinde çocukların en çok sözünü ettikleri korkulardan biri de hayvanların sebep olduğu korkudur. Birçok araştırma (1930'lardan 1960lara kadar yapılmış olan), bu çağdaki çocuklar arasında hayvan korkusuna çok rastlandığını ortaya koyarın

muş bulunuyor; araştırmalar, Amerika Birleşik Devletlerinin hem kırsal hem de kentsel bölgelerinde yapılmıştır (Jersil ve Hclmes, 1935; Pratt, 1945; Winker,

1949; Webster, 1961; Maurer, *1965),* İlkokulun ortalarına doğru bir miktar azalmakla birlikte, hayvan korkusu, yetişkinlik çağının başlarında bile, çocukluktan hatırlanan korkuların başında gelmektedir.

Hayvan korkusu, hayvanların saldırısı ile karşılaşmaktan ve tehdit etmekten (ki bunda da bir gerçek tehlike vardır), korkulan hayvanın sembolize ettiği ve gerçek bir kavrayış ile bir bunalımın karmaşık etkisiyle ortaya çıkan bir fobinin sonucu olan korkulara kadar çeşitli biçimler alır. Kendi çocuklarının korktuğu hayvanlardan büyük bir kısmı, hiçbir zaman serbest olarak karşılaşmadıkları aslan ve kurt gibi yırtıcı hayvanlardır.

KORKUYA DUYARLILIĞI ARTTIRAN ETMENLER *ZAYIFLIK VE SAKATLIK*

Günlük hayatın gerekleri karşısında zayıf kalma, korkunun allında yatan en belirgin etmenlerden biridir.. Hastalık yada sakatlık gibi çocuğu zayıf düşüren etmenler, çocuğu büsbütün savunmasız, dayanıksız hâle getirebilir,

Hastalandığı, kazaya uğradığı, sakatlandığı zaman çocuk, çok defa, suçluluk ile korkuyu karıştırıp özel bir duygu dokusu kurar.

Örneğin, bir kaza sonucu yada bir ameliyat nedeniyle hastahaneye yatırılmış olan çocuklarda, yalnız başlarına gelecek, olanlardan dolayı bir korku değil, başlarına gelmiş olanlardan dolayı bir suçluluk duygusu da görülmektedir (Gips, 1956), Vücutça sakat çocukların da, normal çocuklara göre, daha büyük bir korku ve suçluluk duygusu içinde oldukları öne sürülmüştür (Cıuickshank, 1951),

Suçîuluk duygusuyla korkunun bir arada ortaya çıkışını anlamak zor değildir. Bir çocuk, kendisine defalarca daha dikkatli olması öğütlendiği ve buna rağmen, bir kaza sonucu bacağını kırdığı için kendisini suçlu hissedecektir (çünkü yeteri kadar dikkatli olamamıştır), Aynı şekilde, bir bademcik yada apandisi ameliyatı geçirmek zorunda kalan çocuğun, "eğer uslu dursaydım başıma bunlar gelmezdi" duygusuna kapılması için hayalini bir parça zorlaması yeter de artar bile.,

Çocuk felci yada merkezî felç gibi büyük hastalıklarda, hem ailede hem de çocukta suçluluk ile korku duyguları birlikte ortaya çıkabilir (Roe, 1952), Uğradıkları bazı fizik sakatlıkları kendilerine verilmiş bir ceza olarak gören, bu yüzden kendilerini kınayan büyükler

bile varken, belli bir fizik eksiklik nedeniyle,eninde sonunda birinin kabahatli olduğu (bu biri çok defa kendisidir) kabul edip bundan acı çeken çocukların bulunması hiç de şaşırtıcı olmasa gerektir.

HOR GÖRÜLME

Çocuğun kendine olan güvenini sarsacak yada onu başarısızlıkla, dayakla azarla, kendini hor görmeyle, kendisi hakkındaki görüşünü bozacak diğer davranışlarla tehdit eden herşey, ondaki korkuya kapılma duyarlılığı arttıracaktır,

Çocuğun kendisine güvenini azaltacak hor görme eylemleri birçok biçimlerde ortaya çıkabilir. Örneğin, ona, hiçbir zaman ulaşamayacağı bir takım standartlara erişmesi söylenir. Değersizliğini durmadan hatulatanlar, onun her yaptığı şeyin yanlış olduğunu söyleyenler vardır. Eğer sakarlığı durmadan yüzüne vurulan milyonlarca çocuktan biriyse okulda da devamlı hor görülen bir çocuk olacaktır.

Hor görülmenin ortaya çıkmasına yol açan etmenler arasında gerçek olanlar da, hayali olanlar da vardır. Bunlar arasında korkuyu, güvensizliği, öfkeyi ve bunların bir karmaşasını sayabiliriz, Feshback ve Feshback (1963) yaptıkları deneysel bir araştırmada, korkmuş oğlanlarındı) korkularına neden olarak yetişkin erkekleri gösterdiklerini (fakat korkuyu diğer oğlanların üzerine attıklarını, kendilerini korkmuş göstermek istemediklerini) bulmuşlarda. Korkmuş bir çocuk, yetişkinlere kötü niyetle dolu insanlar gözüyle baktığı zaman, kendini ne kadar yalnız hissederse ve ne kadar savunmaya geçerse o kadar haklıdır.

UYDURMA TEHLİKELER

Günümüzde çocuklar, heyecanlı gazete haberleri, bir felâket haberinin süratle yayılması, heyecanlı filmler, radyo ve televizyon programlan gibi etmenlerle kamçılanan uydurma korkulara, eskisinden daha açık bulunmaktadır. Çocukların korkulan bu etmenler tarafından harekete geçîrilse bile, bugünkü çocuklar, korkunun kaynakları bakımından, dünkülerden büyük bir farklılık göstermiyor. Heyecan uyandıran etmenlerden daha önemlisi, kuşaktan kuşağa sürüp giden ve güvensizlik veren etmenler olsa gerektir.

ÖRNEĞİN ETKİSİ

Büyükler kendi korkularıyla çocuklara örnek olabilirler. Bunun etkisi oldukça büyüktür[1]. Kendi korkularım açık yada gizli bir biçim-

de ortaya vurmakla büyükler, çocuklara, yalnız bir tehlikenin varlığını göstermekle kalmaz, aynı zamanda, çocuğun kendileri tarafından korunduğu,

dolayısıyle güven içinde olduğu inancını da zayıflatırlar., Hogıuan'ın (1932) bir araştırmasında annelerin dile getirdikleri korkularla. çocukların bildirdiği korkular arasında yüksek bir korrelasyon bulunduğu öne sürülmüştür. John'un (1941). çocukların harp olaylarına, örneğin hava akınlarına karşı tepkilerini Ölçmeğe çalıştığı bir araştırmasında, büyüklerin çocukları geniş ölçüde etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte anababanm bildirdiği üzüntü ve korkularla, çocukların bildirdiği üzüntü ve korkular arasındaki bağıntı yüzde yüz paralellik göstermekten çok uzaktır (Lapouse ve Monk, 1959).

İçinde yaşadıkları toplumda korku sürüp gittikçe, çocukları diğer insanların peşinden giderek korkmaktan alı koyacak bir yol yok gibidir. Ancak bazı hallerde korkuyu açığa çıkarıp, anlaşılmasını ve bölüşülmesini sağlamak mümkün oluyor. Örneğin bir fırtına sırasında bir büyükle bir çocuğun yıldırımdan, gökgürültüsimden ve rüzgarın uğultusundan doğan koıkuları pek ala, "vay anasını, ikimizin de ödünü patlattı!" kabilinden bir sözle atlatılabilir. İkinci Dünya Savaşındaki hava akınlarına karşı sığmağa inme denemelerini yöneten bazı öğretmenlerin bu kitabın yazarına söylediklerine bakılırsa, birçok çocuğun öğretmenin tehlike düdüklerinden herkes gibi korktuğunu açıkça söylemesi üzerine, huzursuzluğu önemli ölçüde azalmıştır. Birçok hallerde, korktuğunu kabul etme cesareti, gizli bir cesaret gösterisinden daha sağlıklıdır.

Başkalarının korkularını görmek, bazan, korkuyu bölüştürdüğü ve korkan kişiye yalnız kendisinin değil herkesin korktuğunu gösterdiği, dolayısıyle, onun bir korkak sayılamayacağı anlamını içerdiği içm korkuyu 'arttırmayabılir. SarnofT ve Zimbardo (1961) tarafından yapılmış bir araştırma, korku arttıkça, kişinin bu korkuyu diğer insanların tepkisiyle karşılaştırma ihtiyacı da artmaktadır gibi bir görüş ortaya çıkarmıştır (Bu eğilim, sebeplerin ilgili kişinin içinde bulunduğu dış ortamdan değil, doğııdan doğruya o kişinin kendi iç yapısından gelen *bunalım* olayıyla bir ilişkisi yoktur).

BAŞKALARININ GÖZÜNDE ÇOCUKLARİN KORKULARI

Çocuklar birbirlerinin korkulanın paylaşmakta, korkularını büyüklerle paylaşmaktan daha büyük bir ortak anlayışa ve kolaylığa sahiptirler. Lazar (1963) tarafından yapılan bir araştırmada çocuklara, ''korkularını" ve "üzüntülerini" bildirmeleri için yiımidört soruluk bir liste dağıtılmış ve sonra adi verilen bir başka çocuğun aynı sorulara

nasıi karşılık verebileceği ilgili çocuktan sorulmuş. Bu arada çocukların annelerine de listede yer alan konulardan hangilerinin çocuklarında görüldüğü hakkında sorular yöneltilmiş. Çocukların açıkladığı kendi

korkularıyla başka çocuklara yakıştırdıkları korkular arasındaki ba ğıntı ve tutarlılık, annelerin çocuklarına yakıştırdığı korkularla çocuk ların açıkladıkları korkular arasındaki bağıntı ve tutarlılıktan daha büyük bulunmuş. &

Lapouse ve Monk (1958) tarafından yapılmış daha eski bir araştırmada da, annelerin çok defa çocuklarına, çocuklarının bildirdiğinden daha az korku ve üzüntü yakıştırma eğilimi içinde oldukları anlaşılmıştır.

Annelerin çocuklarına hangi korkuları daha çok yakıştırdıklarını bilmek de ilgi çekici olabilir. Genellikle anababa, çocuklarının nesnel yada pratik hayat karşısındaki korkularını, örneğin gök gürültüsü ve yıldıran korkusunu, doktora yada dişçiye gitme korkusunu, teste yada sınava girme korkusunu, kaba çocuklardan kötü işlem görme korkusunu, öğretmen tarafından hırpalanma korkusunu daha büyük bir anlayışla karşılıyorlar. Anababa, çocuklarının daha öznel nitelikteki korkularını küçümsemekte yada büsbütün görmezlikten gelmek-tedir.

Çocukların bildirdiği fakat annelerin büyük bir çoğunluğu tarafından algılanıp bildirilmeyen korku ve üzüntülerden biri de üvey evlât olma korkusudur. Lazar'ın yaptığı bir araştırmada (1963), çocukların yüzde otuzbeşi bu korkudan söz etmiş, annelerin ise sadece yüzde dokuzu çocuklarına böyle bir korku yakıştıımıştır. Buna göre, annelerin yüzde yirmialtısı bu korkuyu sezip bildirememiş olmakta-'dır. Lapouse ve Monk'un araştırmasında (1948), 8-12 yaşındaki çocukların yüzde yirmisekizi üvey evlât olma korkusu içindedir. Bu çocukların anneleri böyle bir sıkıntının çocukları için geçerli olmadığını söylemişlerdir. (Buna karşılık annelerin yüzde altısı çocuklarında böyle bir korkunun bulunduğunu söylemişlerse de, bu defa da onların çocukları bunu reddetmişlerdir) Çocukların üvey evlât olma korkusuyla annelerin böyle bir korkuyu kabul etmesi ve çocuklarına yakıştırması arasındaki farkın her iki araştırmada birbirine çok yakın olması (birinde yüzde yırmialtı, diğerinde yüzde yiimisekiz) ilgi çekici olmalıdır. Bu benzerlik bir rastlantı da olsa, her iki araştırmada çok sayıda çocuğun üvey evlât olmaktan korkması çok dikkate değer bir olgudur ,[3]

3 Bu iki alet üzerinde bu bölümde biraz soma yeniden duracağız,

Her iki araştırma, çocukların "evet" (sorudaki korku ve üzüntü onlarda var anlamına), annelerin "hayır" diye karşılık verdikleri birçok korku ve üzüntüler daha ortaya konulmuştur: Yabancı kişilerden korkma (Lazar araştırmasında yüzde 46, Lapousc ve Monk'un araştırmasında yüzde 51); kaçırılma korkusu (sırasıyla yüzde 42 ve yüzde 57); mikrop korkusu (yüzde 35 ve yüzde 47);

Birinci araştırmada "ölme yada öldürülme" ikinci araştırmada ise "hastalanma, kaza geçirme yada ölme" terimleriyle ifade edilen ölüm, yaralanma ve hastalık korkusu (yüzde 43 ve yüzde 52),

Çocuklardaki "genci" bunalım ve sınavları konu edinen bunalımı, ölçmeye yönelmiş bir dizi soruya annelerin ve çocukların verdikleri karşılıklara dayanılarak yapılmış bir araştırmada Davidson ve ark.! (1958) tarafından da, her iki gurubun cevapları arasında belli bir farkın bulunduğu görülmüştür. (Bu araştnmada bazan annelerin yerine babaların cevap vermesine izin verilmiştir.)

Çocukları "çok bunalımlı" gurupla olduğu halde onları "bunalmışız" gösteren annelerin sayısı, çocukları "az bunalımlı" gurupta olduğu halde onları "bunalmışız" gösteren annelerden hiç de a2 değildir. Çocuklarını değerlendirmekte babaların daha gerçekçi oldukları ve birçoğunun, çocuklarıyla, bunalımları, üzüntüleri ve korkuları bildirmekte tam bir tutarlılık içinde oldukları görülmektedir.

Bütün bu bulgular, bu bölümde daha önce belirttiğimiz bir gerçeği. çocukların korku tehlikesi karşısında çok defa yalnız kaldıklarını, korkularının büyükleri tarafından bilinmediğini desteklemektedir., Bereket, çocuklar birbirlerinin korkularım, anababalardan daha kolay anlıyorlar da, kısmen bu aksaklığın önüne geçiliyor. Fakat gene de bundan büyük bir sevince kapılmamak gerekir; Çünkü çocuklar, arkadaşlarına daha çok nesnel durumlarla ilgili bunalım ve korkularını açıklamakta, özel kişisel hayatlarının kendine Özgü baskılarını kendi aralarında bile yeteri derecede paylaşmamaktaciır

ÇOCUKLARA KORKUYLA SAVAŞMALARINDA YARDIMCI OLMAK

İyi yürekli bir büyük, şiddetli bir korkuya kapılmış olan çocuğa yardım etmek, onu rahatlatmak ve korumak için elinden geleni yapacaktır, Fakat bunda başarılı olabilmesi için, iyi yürekliliğinin yanında çocuğa ayırabilecek zamanı, çocuğu incelemek, korkunun niteliğini ortaya çıkarmak ve korkunun oluştuğu koşullan kavramak için za-

manı olmalıdır.[4] Korkuyla savaşmakta birinci ilke, korkunun özel belirtilerine bakmakla yetinmemek, korkunun altında yatan etmenleri bir bir ortaya çıkarmaya çalışmaktır. Özellikle, güvensizlik ve çatışma durumlarından kök alan korkularla savaşmakta bu ilke çok önemlidir. Eğer böyle bir dutum varsa, bir "korkunun" yenilmesi mümkün olsa bile, bunun arkasından, kısa bir zaman sonra, başka korkular boy gösterebilecektir,

KORKUYLA SAVAŞTA PRATİK YÖNTEMLER

Çocuklara korkularını yenmekte yardımcı olmak için anababa-ların kullandıkları yöntemler atasında (Holmes ile birlikte yaptığımız araştırmada anababalarla görüşürken bu yöntemleri ortaya çıkaımış-tık, 1935 b), aşağıda sıralananların faydasından çok zararı vardır:

1 Korkuyu sürekli olarak ihmal etmek.

2 Korktuğu için çocuğu küçük düşürmek ve cezalandırmak.

3 Çocuğu, korkacağı bir dununun üstüne gitmeğe zorlamak.

Aşağıdaki yöntemleri kullandıkları zaman ise, anababanm, çocuklarının korku ile savaşlarında onlara yardımcı olabildikleri görülmektedir :

1- Durumu anlatarak, çocuğu korkacak bit şey olmadığına inandırmağa çalışmak. Bu konuda yapılacak açıklama, korkunun sebebine değindiği zaman yararlı olabilirse de, sebep ortaya koyayım diye, çocuğa, korkusunun aptallığından ileri geldiğini anlatan bir açıklamaya girişmek faydadan çok zarar verecektir.

2~ Bir korkusuzluk, bit yiğitlik Örneği vermek. Böyle bir .örnek verilirse, çocuk, kendisini koruyan insanların bulunduğuna inanıp, güven duygusu geliştirebilir.. Başkalarının verdiği örneklerden korkusunun temelsiz bir duygu olduğu sonucunu da çıkarabilir. Birçok hallerde, diğer çocukların yiğitlik örnekleri de İşe yarayabiliyor. Çocuklar, çok kez, tehlikeli bir işe atılırken, örneğin "içinde cinler bulunan" bir ambara girerken, bir ırmağa atlarken arkadaşlarından cesaret bulurlar, yalnız başlarına başaramayacakları İşleri toplu halde oldukları zaman başarırlar. Başkalarının bulunması, çocuk İçin yal-nır bir örnek teşkil etmekle kalmaz, onun korku veren bir duruma atılması ve bir tehlike bulunmadığını kendi kendine keşfetmesi için

4 GünİÜk hayatta ortaya çıkan korkunun üstesinden gelmek için yapılan araştırmalar için bkz, Hagman (1932); Holmes (1936); Jersild ve Holmes (1935 b); ve Jones (1924),

gerekli güven duygusu kazanmasına da yaıdım eder. Eğer çocuk, bir kenarda duruyor, arkadaşlarının yaptığını seyretmekle yetmiyorsa. bunun, korkusunu yenmekte ona bir faydası dokunmayacaktır..

3 Çocuğa, korku veren uyaranla birlikte hoşa giden ve neşe veren uyaranları bir arada vererek onun "yeniden şartlandırılmasını" sağlamak da mümkündür. Eğer. korku veren olay. daha geniş bir çerçeve içinde sunulabilir ve çocukta bir güven duygusu yeniden uyandı-rılabilirse, bu yöntem, en başarılı yol olur

4 Korku veren bir durum karşısında çocuğa yeniden güven kazandırmak için, onu, yavaş yavaş bu duruma yaklaştırma yönteminden cie yararlanılabilir., Anababalarm dediklerine bakılırsa, bu yöntem, çok kez başarılı olmaktadır. Holmes'un yaptığı deneysel araştırmalarda geçerliliği denenmiştir (1936). Araştırmada, bu bölümde daha önce de sözünü ettiğimiz karanlık bir odaya girince korku gösteren ondört çocuk denek olarak kullanılmış. Çocuklar, deneyi yapanın da yardımıyla, yavaş yavaş, karanlık odayı tanımağa, öğrenmeğe başlamışlar, bir elektrik düğmesine nasıl ulaşacaklarım ve onu nasıl çevireceklerini görmüşler. Bir iki deneyden sonra ondörl çocuğun onüçü, hiç bir duraksama göstermeden, odaya girip, oraya daha önce atılmış olan bîr topu getirmeğe başlamışlar: Bu karanlık odaya girmekten artık korkmayan çocukların, başka karanlık yerlere girmekten de korkup korkmayacakları konusunu aydınlığa kavuşturmak için yeni araştırmalar yapmak gerekecektir.

Holmes. yerden biraz yükseğe konulmuş bir kalas üstünde yürümekten korkan iki çocuk üzerinde bir dizi araştırma yapmıştır., Sekiz kısa deneyden sonra (ki bunlar bir ay kadar bir zaman içinde yapılmıştır) çocuklardan deneyciye sıkı sıkı sarılan, düşeceği ve yaralanacağı korkusuyla avazı çıktığı kadaı bağıran bir çocuğun, bu bir ay sonunda, yerden ISO santim kadar yükseğe konmuş kalasın üzerinde büyük bir neşeyle gidip geldiği ve korkusunu yenmenin tadım çıkardığı, zaferini kutladığı görülmüştür. Çocuk, kalas, laboratuvardan alınıp bir oyun bahçesine götürüldüğü zaman da aynı başarıyı tekrarlamıştı!.. Öteki çocuk ise, belli bir ilerleme gösterdikten sonra yeniden korkuya kapılmıştır. Bu sırada çocuğu, dadısı bırakıp gitmiş, annesi ise bir çocuk dünyaya getirmek için hastaneye kaldırılmıştır.. Çocuğun kalas üzerinde gösterdiği korku ve bununla ilgili bebekçe tepkileri, evinde de aynen yaptığı şeyler. Bu ikinci çocukta özel bir korkuyu, üstüne üstüne giderek yenme yöntemi tam anlamıyla başarıya ulaşamamıştır. Bunda çocuktaki korkunun diğer duygusal güç-

lüklerle bir arada bulunmasının, adeta örülü olmasının rolü olsa gerektir.

Çocuğun kendine olan güvenini artırmaya yönelmiş böyle etkin bir yaklaşımı, hayatî tehlikelerden doğan korkularla bile savaşmakta faydası dokunabilir'. Çocuğun biri, kendisini karanlık yerlerde pusu kurup bekleyen, yalnız olduğu zaman havlayan hayalî bir köpekten korkup duruyormuş. Ona yardım etmek isteyen annesi önceleri onu, hayal oyunu İçinde gözetlemiş ve daha soma yavaş yavaş oyununa karışmaya başlamış, zamanla hayalî köpeği de oyuna katmaya çalışmış. Bir süre sonra çocuk, hayalî köpeği yanma alıp yüznumaraya ve diğer yellere götürmeye başlamış ve sonunda köpek korkusu diye bir sıkıntısı kalmamış.

Çocuğun korkularla doğrudan doğruya savaşmasında ona yardımcı olacak tekniğin değeri, şüphesiz, yanında, ona bu konuda yardım eden büyüğün kişiliğine ve kullandığı özel yöntemlere bağlıdır. Çocuğun korkusu bölüşülmektedir, Aslında, korku duyduğu için utanmaması ve hiç değilse şimdilik yalnız ve savunmasız olmadığı, çocuğa durmadan söylenmektedir.

Çocuğun korkuyla etkin bir biçimde savaşmasına yardım etmenin bir başka faydası da, çocuğa bu yolla kendi yetenekler hakkında değişik bir görüş aşılama olanağından gelmektedir. Örneğin, çocuk, bir zamanlar korktuğu evin uzak köşelerine gidebilmekte ve böylece yalnız bir dış tehlikeyi değil, bir iç zayıflığını da alt etmiş olmaktadır. Eğer bir zamanlar korktuğu yerlere güvenle gidebiliyorsa, bu onun bir dereceye kadar da olsa değişik bir insan olduğu anlamına gelir.

ÇOCUKLARIN KORKUYU YENME ÇABALARINDA DESTEKLENMESİ

Büyükler çocukların korkularını yenmek için giriştikleri çabalarda, onları destekleyerek yardımcı olabilirler. Bazan korku veren durumla yüz yüze gelerek, bazan bu durumu bir oyun konusu yaparak, çocuklar sık sık böyle çabalara girişirler (Hayal oyunlarının bu amaçla kullamlmasma ait örnekleri 18. Bölümde göreceğiz. Bımdan önceki bölümde de, yüksek yerlere tırmanmaktan korkan bir çocuğun korkuyu nasıl yendiğini anlatan bir örnek vermiştik).

TEMELDEKİ NEDENLER KONUSUNDA ARAŞTIRMA

Korkunun altında yatan nedenleri araştırmaya çalışma, söylenmesi kolay fakat yapılması güç bir iştir. Çok iyi yetişmiş profesyonel

psikoterapistler büe. çok defa bu isi. güç ve zaman alıcı bulurlar. Büyük bir kişi. çocuğun korkuları, kendi korkularıyla bağlantılı olduğu zaman bu işi özellikle güç bulmaktadır. Ayrıca daha önce de gördüğümüz gibi "korku'[1], çocuğun içinde bulunduğu ve yüzeyde görülenden çok daha karmaşık olan huzursuzluğuna verdiği bir ad yada bunun elle tutulur belirtisi olabilir. Bunun yanışını korku çocuğun o-muzlarmda bir yük olsa bile bu yükü sırtından atmak için onu sergi-lemektense içinde saklamayı ve böylece daha çok sıkıntı veren bir durumun çilesini çekmeye bile bile katlanır. (Bir çocuğun soyguncularden korkusu, içindeki büyük hırsızlık etme güdüsüyle çatışıyorsa, durum budur). Korkuyu incelerken, duygunun yalnız bir kesimiyle ilgilenmiyor, fakat insan yaşantısını dolduran bütün duygu ve uğraşların karmaşık örgüsüyle uğraşmak zorunda kalıyoruz.

Anababa, öğretmen ve arkadaşların, korkmuş bir çocuğun durumunu anlamak ve yardımına koşmak konusunda yapabilecekleri şeylerin son derece

somut bazı sınırlan olmakla birlikte kişi bu konuda elmden geleni yapmalıdır ve yapılacak şey zahmetine değer. Şiddetli ve yapışkan korkular içinde bocalayan çocuk aslında işkence altında demektir. Fizik yönden hasta bir çocuğa ne kadar acımak gerekirse o da o kadar merhamete lâyıktır. Ayrıca, böyle bir durumda bir küçüğe yardım elini uzatmanın başarıyla sonuçlanacağını gösteren bir çok kanıtlar da vardır.

Korku, yatıştırılmamış bir öfkeye, reddedilmeye, başarısızlığa ve aayıflığa bağlı olarak ortaya çıkabileceği için, inceleme yapılırken, bütün bu koşullar tek tek ele alınmalıdır. Korku ile yalnızlık arasında da bir bağıntı vardır. Çünkü korkularını gizleyen çocuk bir yalnızlığın içindedir. Gerek çocuklarla, gerekse büyüklerle çalışırken, korkmuş yada bunalmış bir kişinin, başka insanların da takabileceğini, bunalıma düşebileceğini ve bu bakımdan yalnız kalmadığını görmekle bile ne büyük bir rahatlığa eriştiğini anlamak hayli ilgi çekici olsa gerektir,

Bir büyük, çocuğun korkusunu yenmesinde ona yardımcı olmak istiyorsa herşeyden önce, onu kabul eden bir tutum takınmak, yani ona bakmalı, onu dinlemeli ve onu sabırla izlemeyi bilmelidir. Bu bakımdan da işi aceleciliğe vurup "gerçekten de korkacak hiçbir şey yok!" gibi sözler söylemenin bir anlamı yoktur. Anlamı yoktur, çünkü çocuk sırf eğlence olsun diye, spor yaparmış gibi korkuya kapılmaz. Kabul edilen bir tutumda çocuğa, korkularım açıklamak, özel-lücle gizlemeyi ve açıklamaktan utanması gerektiğini öğrendiği korkuları ortaya koymak özgürlüğünün verilmesi temel ilkedir.

397

Çocuğa yardım etmek için, büyük elinden geldiği kadar, hem çocuğa, hem de kendisine karşı kabul eden bir tutum içine girmek durumundadır. Böyle bıı kabul, kendinden fazla bir şey beklememek, kendini yavaş ve hantal bulup kınamamak ve en önemlisi, acele çözümlere ulaşmaya çalışmamak gibi temel davranışları gerekli kılmaktadır. Korku ve bunalım konusunda öne sürülmüş ve kendisini, çocuğunda-ki koıkunun kaynağı ve yaratıcısı olarak niteleyen kuramlar dolayı-siyîe büyüğün kendisini suçlu hissetmemesi ve kınamaması da gereklidir, Kabul etme fikri, bir papazın vaızlarını andırsa bile, son derece pratik ve gerekli bir davranışa ışık tutmaktadır, Çocuğundaki korkuların bir sebebinin de kendisi olduğunu düşünen bir büyüğün, işe başlarken bir engelle karşılaştığı da bir gerçektir.

Çocukların çok kez korkularını açıklarken büyük bir savunma içinde oldukları doğruysa da bir çocuğun korku yükünü paylaşacak, güvenilir bir insan bulmaya can attıkları da inkâr edilemez. Korkusundan kurtulmuş, yükünü sırtından atmış bir çocuk, bir dereceye kadar rahatlamıştır. Korkusuyla birlikte

içinde yer etmiş bulunan suçluluğun, utancın ve kendini kınamanın bir kısmını da yenmiştir. Her-şeyden önce korkmanın ayıp olduğu gibi zalim bir kavramı kafasından atmıştır.

Çocuk, başkalarına güvenmekte kendini Özgür hissetse de, korkusunu açığa vurmakta ve onun temelinde yatan nedenlerle bit bir uğraşmakta çekingen davranılabİlir, Elbette ki hiç bir çocuktan yada hiç bir büyükten, korkusunu ortaya çıkaran koşullan bir bir irdelemesi ve temelde yatan bilinç altı güçlerini tümüyle aydınlatması beklenemez, Gene de durum, şu üç nedenle o kadar umutsuz değildir: (1) Korkunun bilinen, bilınçüstü öğeleriyle uğraşmak faydalıdır., Çocuğun korkusundaki bilinçli öğeleri keşfetmeye çalışan bir büyük, korkuyla cezalandırma, korku ile suçluluk, korku ile kış nin kendisi için beslediği ümitler ve kişinin hiçbir zaman olamayacağı bir insanın hayatını yaşamak için çırpınması arasındaki ilişkiler gibi, bilinçaltı öğelerinin aydınlanmasına da yardımcı olabilir., Kökleri geçmişte bulunan bir- korkuyu izlemeye ve anlamaya çalışırken, geçmişe doğru uzanıp bütün geçmişi silmek elbette mümkün değildir; Fakat şunu da u-nutmamak gerekir kî, çocuğun bugünkü korkulan geçmiş yaşantılarla ilgili olduğu ölçüde, geçmiş hala yaşıyor demektir.

BUNALIM

Bunalımın çeşitli tanımları yapılmıştır. Bazıları, korku ile bunalımı aynı anlamda kullanırlar. Bazıları ise her ikisi arasında bıı ay-

398

rım yaparlar. Korku İle bunalımın, zihnin hoşa gitmeyen durumlarım temsil ettikleri, her iki duygununda tehlike yada tehdit karşısında gösterilen bir tepki, olduğu (bu tehdit yada tehlike algılanmış oiabilir de olmayabilir de) ve *hcı* ikisinin de. hiç değilse belli bir yoğunluğa eriştikleri zaman, bir takım psikolojik tepkilere yol açtığı konularında genel bir anlaşma vardır.. Bu tepkiler otonom sinir sisteminin sempatik bölümünü ilgilendiren davranışlardır; Bunlar, böbrek üstü bezlerinin çalışmasını arttıran, kalp atışını hızlandıran, sindirim sistemindeki işleyişi yavaşlatan, avuç içlerinin terlemesine yol açan ve bu bölümde biraz sonra ele alacağımız diğer değişiklikleri yaratan tepkilerdir.

"Korku" ve "bunalım" deyimleri, bir biri üstüne gelmekle birlikte özünde ayrı iki geniş kategoriyi, kişinin irkildiği tehlike kategorilerini birbirinden ayırmakta faydalı olmaktadır.

ÖZNELLİK - NESNELLİK

Korkuyla bunalım arasında yapılan ayrımların başında, öznellik nesnellik boyutuna dayanılarak yapılan ayrım gelmektedir. Bu ayrıma göre. korku nesnel,

elle tutulur bir tehdit yada tehlike karşısındaki tepkidir. Burada somut olay kendi başına tehdidkâr yada tehlikeli bulunmaktadır. Bir köpeğin saldırısına uğradıktan sonra, üstümüze doğru gelen ve hırlayan bir köpekten korkmamız buna önnek verilebilir.. Tehlike, köpek gibi dışardan da gelebilir, insana korku veren acılar gibi içerden de kaynak alabilir.. Aslında hırlayan köpek mutlaka ısıracak demek değildir, insana korku veren acılar mutlaka ciddi bir rahatsızlığın ifadesi olmayabilir; fakat her halde, bunlara karşı gösterdiğimiz tepki elle tutulur ve açıkça belirtilebilir bir temele dayanmaktadır. Buna karşılık bunalım ise. bu öznellik-nesnellik çizgisinin öznellik ucunda bulunmaktadır.

Bunalım adıyla anılan durumlar arasında kişinin "iç" çatışma-sıyîa ilgili baskılar ve üzüntüler büyük yer tutar.. Bunların oluşmasında öznel öğeler daha önemlidir[1]. Kişi, çözümlenemeyen hedefini bulmayan, birbiriyle bağdaşmayan yada çelişen güdülerin etkisiyle iç çatışmalarına düşebilir.

ÇATIŞAN GÜDÜLERİN KAYNAKLARI

Çocukta, daha bebekliğin ilk çağlarından başlayarak, güdüleriyle bunlar üzerine konulan sınırlar ve yasaklar arasında kaçınılmaz bir çatışma başgösterir. Çocuk, istediklerinin geç yerine getirildiğini

görür. Zamanla yasaklanmış şeyleri yapmaya kalkar. Merakı ve yeni şeyler keşfetme güdüsü bile, kendisini zarardan koruma ve düzenle mülkiyeti çocuktan koruma gayesiyle, bıı takım kayıtlar altına alınarak kısıtlanır. Çocuğun karşısında, bir takım kurallardan ve . ..-lerden oluşan bir takım disiplin biçimlen yükselir. Toplumsal düzen içerisinde çocuğun kendi rahatı için böyle bir disiplin şarttır. Eğer normal bir gelişim çizgisinde ilerlerse, çocuk, zamanı gelince bu kural ve yasaklan içine atacak ve bunlar onu kuşatan dünyayı temsil eden görüntülerin bir kısmı olarak algısal gelişiminde büyük yer tutacaktır,. Böylece, önceleri kendisiyle dış dünya arasında başlayan çatışma içe itilmiş olmaktadır.

Bir güdüyle bir iç sınırlama arasında çatışma olduğu zaman çocuk, aslında kendisiyle çatışıyor demektir. Örneğin, cinsel oyun isteği, diğer çocuklar tarafından kabul edilmeyen ve giderek kendisi tarafından da kabul edilmeyen çocuğun içinde cinsel oyunun yanlış olduğuna dair bir duygu (belki de nedeni binilmeyen bir sıkıntı şeklinde) belirecek ve zamanla bu bir çatışma şeklinde yaygınlaşacaktır. Böyle bir oyuna girişmek güdüsü o kadar güçlü olabilir ki, çocuk bunun yanlış olduğunu bile bile oynamaya kalkar. Bu durumda kişiliğinin bir parçası onu bir yönde itmekte, diğer parçası ise onu geri çekmektedir'. Bir de şu var: Eğer gizlice bu güdünün uyarınca hareket etmeyi başarınca büyükler tarafından yakalanma yada dışardan bir kınamaya uğrama tehlikesi olmasa bile, içindeki yasak duygusu o kadar

güçlüdür ki, çocuk bundan dolayı kendini suçlu hissedebilir-. Artık başlangıçtaki çatışma daha da derinleşmiştir. Çünkü, artık çocuk, yalnız kendi kendisine yasakladığı isteğine karşı bıı savaş vermekle kalmamakta, kendisini, böyle bir isteğe vaktiyle boyun eğdiği için de ayrıca kınamaktadır. Fakat içde yer etmiş onayîamamaya, suçluluğun verdiği rahatsızlığa rağmen bu güdü yakasını bir türlü bırakmaz. Onu devamlı tehdit eder; aslında bir tehlikedir bu. Öznel bir tehlike, içinde yuvalanan bir tehlike.

Bir başka örnek alalım: Hayatın ta başlarından itibaren çocuk, belli bir kişiye sevgi bağıyla bağlanır, bu kişi annesi, babası yada her ikisi birden olabilir'. Sevdikleri zaman zaman onu Öfkelendireceklerdir, hayatın ciîvesidir bu, kaçınılmaz bir şeydir. Her istediğini yerine getiremezler, yerine getirmemeleri de gerekir; bazı isteklerine mutlaka gem vuracaklardır. Çocuk, "sahip olma duygusu" aşırı biriyse, sevdiği insanların, kardeşlerini sevmelerini bile kıskanacaktır. Öfkelenen kişi içgüdüsel olarak misillemeye kalkışır. Çocuk büyüdükçe, öfke ile sevgi arasındaki bocalamaları, gidip gelmeleri de artar; ken-

4ft0

dişini öfkeye kaptırdığı için suçluluk duyacaktır, hatta, öfkesini açığa vurmamış, yalnız içinde büyütmüş yada kafasına saklamış olsa bile, böyle bir duygunun esiri olduğu için kendisini suçlu bulabilir.

Buraya kadar yaptığımız açıklamalarla, bıı ucunda nesnel kökenli korkunun, diğer ucunda ise öznel kökenli, bunalımın bulunduğu çizgiyi örnekler yardımıyla, anahallanykı da olsa anlatmış olduk. Biriuci örneğimizdeki çocuk, tam anlamıyla töre dışı kalmış, cinsel oyundan bir türlü vazgeçmek istemeyen, anababasmın duygularına filan hiç aldırış etmeyen ve davranışında yalnız cezalandırma korkusu ile engellenen bir kişidir. Eğer anababa kendisine ağır bir ceza veriyorlarsa, tehlike, gerçek nesnel bir tehlike demektıı. Çocuğun davranışını ayarlayan korkudur. Kendi kılı kırk yarmalan, kendi endişeleri nedeniyle bu davranışını yapmaktan vazgeçiyorsa o zaman, içine düşeceği üzüntü ve suçluluk duygusu öznel bir kökene sahip demektir; bu da, sonunda, bir bunalıma yol açacaktır,.

Bunalıma yol açabilecek etmenler, iç çatışmaları çok çeşitlidir. Çocuğun başkalarına dayanma, başkalarında destele görme ihtiyacı ile, bağımsızlık isteği arasında da bir iç çatışması görülebilir; boyun eğme ile boyun eğmeme, söz dinleyerek onay görme (yada onaylan-mamaktan kurtulma) ile kendini öne sürme, başarılı biri sayılma (göze girme) ile bunun gerektirdiği çabaya katlanma güdüleri arasında da iç çatışmaları ortaya çıkabilir. Büyüdükçe yeni yeni çatışmalar eklenir bu tabloya: başkalarıyla kendiliğinden (zorlamadan) işbirliğine girişme ile kazanma hırsı, aile çevresinde kazandığı değerler ile çevrenin zorladığı

değerler, herkesle birlikte görünmenin vereceği rahatlık ile kendi yolunda (kendi buyruğırnca) hareket etmenin vereceği doyum arasındaki çatışmalar gibi*--

Bunalımın oluşmasına yol açan öznel bir yapıya sahip olma, çocuk için yalnız kaçınılmaz değil, yokluğu, belki de çocuğun gelişiminde bir eksiklik yaratacak olan bir etmendir. Çocuğun, belli töresel değerleri içine yerleştirmesi, sağlıklı bü' tutumdur. Hiç olmazsa, gerçekçi ve sağlam temelli değerler için bü böyledir. Fakat bunu yapar yapmaz, bu değerleri içine yerleştirir yerleştirmez de bir çatışma başlamış demektir; bunalımın yeşereceği toprağa bir tohum atılmıştır artık. Çocuk için, kuvvetli sevgi bağlarıyla bağlanabilme yeteneğine sahip olmak da. açlık duyabilme yeteneğine sahip olmak da sağlık belirtisidir; aynı şey, onaylanma peşinde koşması için de, onaylanmamayı göze alıp kendini öne sürme peşinde koşması için de doğrudur. Böylece, çocuğun içinde, birbirini bütünleyen, fakat özlerinde birbiriyle bağdaşmaz birtakım güdü ve duygu akımları birlikte oluşmaktadır.

BUNALIM VE KORKUNUN, KAVRAMSAL, DUYGUSAL VE GÜDÜSEL ÖĞELERİ

Kişinin kendi deneyleriyle de bildiği gibi, elle tutulur bir olay karşısında gösterilen duygusal tepkilerin, oldukça açık tanımlara sahip, başlıca üç özelliği vardır: (1) Olay karşısındaki kavramsal (duyusal ve /veya algısal) tepki; (2) Duygu; ve (3) Güdü. Kişi bunları ancak olaydan sonra, duygunun dalgalanması sona erdikten sonra, oturup düşünerek bulabilir; küçük çocuğun ise böyle bir ayıklamayı yapabilmesi mümkün değildir. Bir korku olayında, bu üç öge, eğer insan olayı yeniden kurmağa, gözlerinin önünde canlandırmağa çalışacak olursa, tek tek algılanabilir,

Bir bunalım olayında ise, bu üç öge, ya yeteri kadar açıkça ayır-dedilemez yada böyle bir ayırım yapılabilse bile, yeniden biraraya getirilip bir bütün kurmağa yarayacak cinsten Öğeler değildir.

KAVRAMSAL ÖĞELER

Nesnel olarak tehlikeli olan durumlar karşısında gösterilen bir tepki olarak *korku,* kavramsal düzeyde rasyonel bir davranıştır (hiç değilse rasyonel temellerde savunması yapılabilen bir davranıştır). Buna karşılık *bunalım,* nesnel ve pratik durumla kaışılaştınîdığmda irrasyonel Kalmaktadır. Notlan baştan sona pekiyi ve iyi olan, fakat buna rağmen sınavdan Ödü kopan parlak bir öğrencinin içinde bulun-duğu düpedüz bir bunalımdır. Sınavdan bu kadar korkmasının altında birçok etmenler yatıyor olabilir: Çalışması gereken bir zamanda oyun oynadığı için suçlu (kötü notu haketmİş) hissetmektedir kendisini; okul ödevlerine karşı tepkisi

yarışma baskısı ile içice girmiştir. okulun standartları, her an kötü duruma döşebileceğİ kadar yüksek gelmektedir çocuğa; anababa ve öğretmen o kadar çok baskı yapmaktadır ki çocuk isyan edecek hale gelmiştir, onlara karşı, farkında olmadan, bir düşmanlık beslemektedir; büyüklerden öç almak için kötü not isteyen bir güdüye karşı, içinde farkında olmadan kendisini güden bir etmene karşı savaş vermektedir.

Korku, *gerçek* bir tehlike karşısında yani insana açıkça zarar verebilecek bir durum karşısında ortaya çıkar; buna karşılık bunalıma yol açan tehlike, *gizli* bir tehlikedir ve pratik bir durumla *açıklanamaz.*

Korku ile bunalım arasındaki bu farklar, *fobi* adını verdiğimiz duygusal bir durumun incelenmesiyle daha da aydınlığa kavuşmuş olacaktır. Fobi, nesnel düzeyde, bir korkuyu temsil eder görünür. Öznel düzeyde ise bir bunalımın belirtisidir.

402

Korkuyu anlatmak için, derin bir ırmağı, bir kalasın üzerinde yürüyerek geçmeğe çalışan bir adamın durumunu alalım. Tam ortada, kalas, çatırdamakta ve kırılmağa başlamakta olsun. Yüzme bilmeyen adamın ödü patlamıştır; burada "rasyonel" bir korku söz konusudur. Bir ırmağı, gayet sağlam yapılı bir köprü üstünde yüriiyü-rek geçmekte olan bir başka adam da yan yolda bir korkuyla kapılıyor olsun, Ayağının bastığı yer sağlamdır, köprü gayet emindir, fakat adam içindeki korkuyu bir türlü yenememektedir. Köprünün çökebileceğini ve kendisinin suya düşeceğini söyleyerek korkusunu "nes-nelleştirme" yoluna sapabilir.. Fakat korkusuna rasyonel bir sebep gösteremez.. Buradaki korku bir bunalımın ifadesidir. îrkildiği tehlikeye, daha iyi bir gerekçe gösteremiyorsa, temeldeki sebep *gizli* demektir.

Böylece, korku ile bunalımı birbirinden ayırdedebürnek için yeni bir öjçüt bulmuş oluyoruz; bunlar bilmç-biİmçaltı boyutunun ilci ayrı ucunda yer alırlar.. Bir insan endişe içindeyse, üzüntüsü ile üzüntüsünün konusu arasında bir uyumsuzluk varsa, aralarındaki bağıntı normal ölçüleri aşıyorsa, o zaman, bilinçaltı etmenlerin işe karıştığı açıktır. Ortaya çıkan durum, bunalımın tetiğini çekiyorsa ve geçmiş yaşantılara ait duygulan, güdüleri ve tutumları depreştıı iyorsa, kişinin bilmediği birtakım bilinçaltı Öğeleri harekete geçmiş demektir. Aşağıda bu konuyu yeniden ele alacağız.

Korku ile bunalım arasındaki (bir nesnel, diğeri öznel kökenli bu iki durum arasındaki) farkı algısal açıdan (kavram açısından) belirtmek için başvurulabilecek bir başka ölçüt de karşı-etkileri ele almaktır.. Bütün olayları kapsamamakla birlikte, yani kabaca, korkuların, çocuğun büyümesi, kendisini

korkutan olayı daha iyi anlayıp yorumlaması ile birlikte bir gerilemeye uğradıkları söylenebilir. Korku, nesnel olarak varolan bir tehlikeyi temsil ettiği, deneye gelen bir olaydan kaynak aldığı, tehlike ortadan kalkınca, korku da kaybolacak, hiç değilse azalacaktır'.. Tabii, birçok çocuğun yakasını bırakmayan, yapışkan korkular da vardır. Çocuğun "kötü kişilerden" duyduğu korku, büyük bir olasılıkla, sürüp gidecektir ve sürüp gitmesi de faydalıdır; çünkü eğer çocuk suç oranının yüksek olduğu bir toplumsal ortamda yaşıyorsa yada her an diğer çocukların saldırısına uğraması tehlikesi varsa bu korkunun sürüp gitmesi çocuğun mutluluğunu kolaylaştırır: Bir serserinin yada haydutun yolunu kesmesi nedeniyle bir kere dehşete düşmüş olan bir büyük insanda bile bu korku bir zaman devam edip gidecektir; eğer yeni bir saldırıya uğramamışsa zamanla bu korku silinip atılacaktır.

Bunalımda söz konusu olan "tehlike" ise, çocuğun tehlikeyi atlatması ile öyle hemencecik silinip kaybolabüen cinsten değildir. Tehlike konusunda elde edilen yeni bilgilere ve deneylere rağmen, bunalım inatçıdır, kişinin yakasını bırakmaz. Tâ kî, kişi "iç" tehlikenin niteliğini tam anlamıyla kavrasın ve onun üstesinden gelebileceğine dair güven duygusu geliştirsin.

KORKU VE BUNALIM DUYGULARI

Günlük hayatta karşılaştığımız korku duygusu, çok karmaşık duygusal öğelere sahiptir. Korkmuş insan kesin olarak "korku duymaktadır." Bunalım durumunda ise duygular bu kadar açık ve seçik değildir. Bunalım durumunda belli başlı duygu korkudur yukarda belirttiğimiz gibi. Fakat bunalım, korku gibi "duyulan" birşey değildir. Bunalım, şiddete kapılmaktan, öfkelenmekten, memnuniyetsizlikten belli belirsiz bir korkuya kadar, insanın bir ad veremediği huzursuzluktan, kendini bir basınç altında hissetmeye kadar çeşitli biçimler alabilir. Çok sinirlilik, can sıkıntısı ve hareketsizlik şeklinde de görülebilir. Daha aşırı bir hâl aldığında, büyük bir dehşete kapılma, bir uğursuzluk, bir felâketi önceden sezme, biraz sonra başına gelecek tehlikeden korkup irkilme, hiddet, insanı kemiren bir suçluluk ve aşırı heyecanlanma gibi belirtiler gösterir.

Bunalımla birlikte ortaya çıkan duygulardan biri de öfkedir. Küçük bir sözetme, yanlışını çıkarma yada yumuşak bir eleştiri karşısında öfkeden köpürerek şiddetli bir tepki gösteren çocuk -ki bu tepki duruma hiç uymamaktadır- için *butıalım'dan* şüphelenmek yerinde olur,

GÜDÜ VE BUNALIM

Nesnel bir olgu karşısında gösterilen ve oldukça basit bir yapısı olan duygusal tepkide güdünün oynadığı rol dolaysız ve açıktır. Neşe olayında, bu olayın tadını çıkarma, sürüp gitmesini sağlama ve bütünüyle ona sahip olma amacına yönelmiş bir güdü söz konusudur; öfkede saldın güdüsü; korkuda, olay yerinden sıvışma (kaçma) güdüsü vardır. Daha karmaşık durumlarda, güdü de daha karmaşık bir yapı kazanır. Öfkeli bir çocuk, misilleme korkusuyla, karşısındakine vurmaktan çekinebilir. Fakat öfkesi yatıştırıîmamışsa, kendisine saldıran kişiden "hırsını alma" güdüsü çocuğun içinde kalır. Diğer yandan *bunalımda,* çeşitli güdüler işin içine girmektedir. Bunalım hiç de hoşa gitmeyecek bir durum olduğu için, bunalımlı kişi, bunalım yara-

tan duruma karşı kendisini korumak ve savunmak için elinden geleni yapmağa çalışacak, bunalımın söküp atmak istediği, içindeki tepki güçlerini korumağa çabalayacak, bunalımını canlandıracak olaylarla karşılaşmaktan dikkatle kaçınacak ve içinde bunalıma karşı savunma sistemleri kuracaktır.

Bunalım yaratan bir durum karsısında kişi, çeşitli duygularını *harekete geçirecektir:* kaçma çabası; savaşkanlık; huzursuzluk; heyecanlı davranış; boyun eğme gibi- - - Anababasma çok düşkün olan bir çocuğun, onların kardeşini de sevmeleri üzerine, çok "iyi" (çok uslu), çok yaramaz olabilmesi yada bu iki uç arasında salınması olayında görüldüğü gibi, bunalım karşısındaki dolaysız tepki, tutarsızlıklarla dolu olabilir..

Bunalım yüzünden başı belada olan çocuk, bu gibi tutarsız tepkilerle derdini büsbütün arttırır. Bunalımlı çocuğun okuldaki başarısızlığının huzursuzluğuyla arkadaşlarını rahatsız etmesini ve öğretmeninin canını sıkan işler karıştırmasını örnek olarak gösterebiliriz. Bunalımla ilgili kuramların bazılarını kısaca gözden geçirdikten sonra, bunalıma karşı geliştirilebilecek savunma sistemleri üstünde duracağız.

BUNALIM **KURAMLARI**

Sıkıntı kuramları, bütün insanların karşılaştığı yaşlılık korkularının yarattığı ruh çöküntülerini konu edinen 3'aklaşımdan, bazı özel çöküntü ve baskı alanlarına önem veren ve ancak bu gibi Özel konulara eğilen yaklaşımlara kadar geniş bir alanı kapsamaktadır[5]. Kierke-gaard, yüz yılı aslan bir zaman önce, son zamanlarda psikologların dikkatini çekmiş birçok kavramların öncüsü olmuş ve bunalım kavramım benlik kavramı ile ilgili olarak ele alıp incelemişti. Kierkegaard' m, insanın kendisi olmak yada olmamakta yaptığı seçimleri ve bununla ilgili çeşitli olasılıkları, alternatifler ve seçimleri ilgilendiren görüşlerini özellikle Önemli bulmaktayız, ("- • -

en zavallı insan bile, kendisin seçince herşey olur; çünkü büyük sorun, şu yada bu olmak değil, kendisi olmaktadır.") (Kiekegaard, 1849).

Kierkegaard'm bu sözlerinin altında iç çatışması yatmaktadır. Duygusal dengesizliğin kaynağı olarak *iç çatışmasının* bir kavram halinde Öne sürülmesi, eski çağların din kitaplarına ve diğer kitapla-

5 Bunalım konusu için bkz. Freud (1936); Horney (1937, 1938, 1945, 1950); Su3-üvan (1947, 1948); Hoch ve Zubin (1950); Tİİİch (1952); May (1950); May, Angel ve El-lenberger (1958); ICierkegard'ın *Skkness Unto Death;* Sarason ve Yardımcıları (1960).

rina kadar gitmektedir. İncil (ki Ingilizceye çevirisi bunalmıdan çok korku üstünde durmakta, korkuya ağırlık vermektedir) bunun birçok örnekleriyle doludur; özellikle *Davudim Kitabı* ile *Aziz Pavlos'a. Göre încilde* bu örneklere bol bol rastlanmaktadır: ("Bir çıkar elde etmek için yaptığımı yapmamış olurum, kötülük yapmamak için yaptığımı yapmış olurum."). *Romalılarda,* ise ("Ey sefil adam!") sözü birkaç yerde geçiyor (s., *7,* 19, 24).

Daha sonraları Freud, geniş kabul gören bir bunalım kuram* attı ortaya. Freud Okuluna bağlı ortodoks psikanalistler bu kuramı, oldukça sadık bir biçimde izlemişlerdir. "Neo-Freudiyen" psikanalistler ise, genellikle Freud'un ortaya koyduğu kavramlardan (çocuğun başlangıçtaki zavallılığı, güvenlik ihtiyacı, çatışan güdülerin etkisinde kalışı, duygularını baskı altında tutması, bilinçaltı etmenlerinin rolü, bunalıma karşı savunma mekanizması geliştirme kavramları gibi) yararlanmakla birlikte, bunalımı yaratan etmenler konusunda daha değişik görüşler ortaya atmağa çalıştılar.

Freud, bunalım konusunu, özellikle iki koşula parmak basarak inceler. İlkin, küçük çocuğun, anababasmm sevgi ve itinasına çaresiz bağımlılığı onda bir "ayrı kalma bunalımı" yaratır. Freud, bu bunalımın, yalnız bırakılmış, karanlıkta kalmış (dolayısıyle diğer insanlardan ayrı düşmüş) ve kendisine sıkı sıkıya bağlandığı kişinin dışında (annesinin dışında) bir yabancının eline düşmüş olan çocukta ortaya çıktığını söylemektedir. Freud'a göre, bütün .bu durumlar, tek bil sebebe, sevilen insanın yitirilmesi korkusuna bağlanabilir.

İkinci olarak, gene Freud'a göre, basma gelen kötülüğün niteliğinden habersiz olduğu zaman çocukta "içgüdüsel" rahatlama ihtiyacı ile, çevrenin böyle bir ihtiyaca olumlu cevap vermemesi arasında bir türlü çözülmeyen çatışma sonucunda da bunalım ortaya çıkacaktır. *Bunalım Sorunu* adlı kitabında Freud, zamanla klasik bir tip haline gelmiş olan küçük Hans'm öyküsünü anlatmaktadır. At fobisi olan Haas bunalım içindedir. Freud'a göre bunalımın asıl sebebi Hans' da

çözülemeyen bir Oedipus kompleksinin bulunuşudur. Hans'da anasına sahip olma konusunda ve babasının yerini alma konusunda kuvvetli istekler vardır. Babasını hem kıskanıyor hem de seviyor. Ona karşı hem düşmanlık besliyor hem de bir misillemeden korkuyor. Acı veren bu durumdan kurtulmak için Hans, içindeki bu düşmanlığı "atlara" yöneltmiş bulunuyordu. At fobisi ne de olsa babasına karşı duyduğu düşmanlık ve korkudan daha az acı vericiydi.. Fakat çocuğun baba korkusu yerine at korkusunu koyduğundan haberi bile yoktu.

Fakat bunalımım atlara yöneltmiş olması tamamen bir rastlantı da değildir. Bir keresinde Hans, bir alın yaralandığını görmüş ve her halde bu olay onu çok korkutmuştur.

Horney'e göre çocuk, güvenilmez, adaletsiz, haşin yani değiştiremeyeceği bir çevreye karşı kendini savunma durumuna düşerse ve bu yüzden kendine güvenini yiririrse bunalım ortaya çıkmaktadır. Burada çocuk hayatındaki şu yada bu korkudan değil bir insan olarak yeteneklerini geliştirmesine, kişiliğine set çeken, kişiliğini tehdit altında bulunduran çevrenin bütünü yüzünden bunalıma düşmüştür. Böyle yasaklayıcı bir çevre, çocuk sevilmediği ve ilgi görmediği zaman vaı demektir,. Gene Horney'e göre, çocuk, kendi kendine bu kötü durumlara bir takım "çözümler" bulmağa çalışır ve bu "çözümler" başını büsbütün belaya sokar'., Gördüğü sert işlemler onda düşmanlık duygusu yaratacak, fakat hayatını başladığı ve muhtaç olduğa insanlara karşı düşmanlığını açıkça ortaya koymayı da tehlikeli bulacaktır,, Bu İnsanların hem yardımına muhtaç oluşu, hem de onlara karşı düşmanlık besleyişi çatışmayı doğurur., Savaşmayı ve öfkesini serbestçe ifade etmeyi seçme yerine, gene kendi güvenliği için, başka çarelere başvurmak zorundadır. Çözümlen, savunmaları ve taktikleri şeklindedir. Fakat bu taktikler bir ihtiyaçtan doğmuş bile olsalar, sonunda çocuğun kendisi ile çatışmasına kendisi ile aykırı düşmesine yol açacaktır.

Sullivan'm bunalım teorisi ise kişiler arası ilişkiler kavramına ağırlık vermektedir. Kitabımızın daha önceki bölümlerinde bu kavramı ele almıştık. Sullivan'a göre, çocuğun benliği, başlangıçta, "yansımış övgülerden" kurulmuştur., Çocuğun kendisi hakkındaki duygu ve davranışları, başkalarının kendisi hakkındaki duygu ve davranışları tarafından belirlenmektedir (Aslında, başkalarının çocuğa açıkladıkları duygulan ve gösterdikler' davranışları, kendi öz benliklerini yansıtmağa yönelmiştir)., Dolayısıyla kendi benliğini bir bunalımla reddeden anababa, gene kendi benliğini bunalımla reddeden bir çocuk sahibi olma tahlikesiylc karşı karşıyadır, Sullivan'm anababa ile coçuk arasında bir anlaşma aracı olarak ve dolayısıyle bunalımlı bir anababamn, bunalımlı çocuğu

olması gerektiren bir yol olarak *empatf* kuramım öne sürdüğünü kitabımızın dördüncü bölümünde ele almıştık.

Yukarıda özetlenen her üç kuram da, bunalım yaratan durumların çocuğun hayatında doğumla birlikte başladığını belirtmekle birlikte önemli bir konuya değiniyorlar: Çocukların bünyelerinde, bunalıma karşı, bir kısmını diğerine göre daha duyarlı kılan bir özek-

Uk var mıdır? Bu kitabın başka bir yerinde, aynı anababadan doğan ve aynı anababa tarafından yetiştirilen çocukların, doğumdan itibaren duygusal tepkilerinde büyük farklar gösterdikleri belirtilmiştir.[0]

Aşın hallarde, bir çocuk delikanlılık ve yetişkinlik çağma öyle büyük bir bunalımla başlar ki, sonunda ruh hastası olur. Kız ve erkek kardeşlerinde ise böyle bir durumla karşılaşmayabiliriz, Kallman'ın 3. Bölümünde sözünü ettiğimiz, bir çeşit akıl hastalığı olan ve çok büyük bunalımların sığmağı yada temsilcisi olarak görülen erken bunama (Şizofreni) hastalığı hakkında bildirdikleri burada da geçerlidir. Bu hastalığa yakalanma şanssızlığı, tek yumurta ikizlerinde, çift yumurta ikizlerine ve diğer kardeşlere nazaran çok daha yüksek olmaktadır. Bu durumda bunalımlı bir anne, bunalımını, çocukları tek yumurta ikizi iseler, ikisine de eşit ve aynı derecede yıkıcı, çocuklar çift yumurta ikizi iseler yada sadece kardeşseler, eşit olmayan bir biçimde mi geçirecektir? (Sullivan'm kuramına göre, anne, bunalımına çocukları da iştikak ettirmektedir.) Bu soruya verilecek cevap belki de "e-vef'tir. Ancak insanlardaki bunalım durumunun bu kadar büyük farklar göstermesini, yalnız annenin bunalımlı hali yada çocuğun çevresindeki diğer bunalım yaratan koşullarla açıklamayıp, bunlara, kişinin kendi iç yapısında onu bunalıma duyarlı yada dirençli kılan koşulları da ekleyerek açıklamakla daha doğru bir cevap verilmiştir.

BUNALIMA KARŞI SAVUNMA MEKANİZMALARI

Kökeni ne olursa olsun bunalım acı veren bir durumdur ve ortaya çıktığı an kişi bütün gücüyle ona karşı çıkmaya çalışu'. Böyle bir durumda kişi kurtulmağa çalışırken daha kötü çıkmazlara girmek olasılığıyla da karşılaşabilir.

Freud'un ve diğer yazarların açıklamaya çalıştıkları klasik "ego savunmaları", genellikle, bunalıma karşı savunma mekanizmaları olarak görülebilir. Bunlar aracılığıyla kişi, iç çatışmalarının etkilerini asgarileştirmeye, körleştirmeye, açıklamaya ve bir kenara itmeye çalışır. îrrasyonal eğilimlerini rasyonelleştirebileceği bir çerçeve kurmak ister. îç çatışmasını başkalarına yansıtmaya ve örneğin

düşmanca davranan kendisi değil karşısındaki insan olduğunu düşünmeye çalışır. Bu yönteme *projeksiyon* yada *eksternalizasyon* adı verilmektedir. Kişi,

6 Çevreye, çocuk iie anabast arasındaki alış verişe büyük önem veren Freud, doğuş tan getirilen ya da bünyesel etmenler üzerinde de durmaktadır, (Freud'un doğuçtan geti-rilenletraenierle çevre etmenleri arasında etkileşim konusundaki görüşlerinin topluca gözden geçirilmesi için bkz, Frank, 1965).

diğer alanlardaki sorunlarını, eksikliklerini gizlemek için belli bir a-landa uğraşıyor görünmek isteyebilir (kompensasyon). Uzanamadığı üzümlere "ekşi" diyen tilki örneğinde olduğu gibi, kendisini, bir zamanlar elde etmek için canla başla uğraştığı şeyi biç de o kadar' gözde büyütülecek bir varlık olmadığı konusunda inandırmaya çalışabilir İlkel tutkularını daha az yasak yollarla besleyerek (yasak şeyleri) bastırabilir (süblimasyon). Kendisine baskı yapan etmenleri sistematik bir biçimde *reddedebileceği* bir çerçeve geliştirebilir. Bunalıma karşı diğer savunma mekanizmaları arasında huzursuzluk yaratan durumu körleştirme, görmezlikten gelme gibi çabalan ve Özellikle büyükler arasında gerülen kendini zor bir işe koşma davranışını sayabiliriz, Bilim adamları arasında da bunalımdan kurtulma yollarından biri akademik fildişi kulesine çekilip etliye sütlüye karışmamaktadır.

Büyük çocukların ve yetişkinlerin davranışlarında ifadesini bulan bunlar ve diğerleri gibi savunma mekanizmaları, küçük çocukların çok defa insana içler acısı gelen davranışlarında da görülür.. Bütün bunlar, askerlik: terimleriyle belirtecek olursak, taarruzdan vazgeçip bir savunma stratejisi kabul etmek anlamına gelir. Bütün bunlar, aslında, zaferi değil yenilgiyi kabul eden bir hayat tarzı demektir. Bütün bunlar, hem çocuk, hem de yetişkin için, hayatın cilveleri karşısında tutulacak en iyi yol olarak gözükmektedir..

Horney (1945-1950), bunalım ile savaşmakta başarılı olabilecek bazı yollar göstermiştir. Bu yollar birçok soruyu karşılıksız bırak-sa bile günlük hayatta görülebilecek bir çok davranış biçimini açıklığa kavuşturabifen yollardır, Horney, insanı tehdit eden bir dünyayla başa çıkmakta, bunalımlı bir kişinin benimseyebileceği üç önemli strateji tanımlıyor: Böyle bir kişi alçak gönüllü, boynu eğik. kendi kişiliğini silmiş bir biçimde, diğer insanlarla *birlikte* hareket edebilir; Diğer insanları denetim altında tutmak, onlarla yarışmak, onlara saldırma yollarıyla onlara *karşı* hareket edebilir; çekimser İçedönük bir davranış biçimiyle insanlardan *uzaklaşma* yolunu seçebilir..

Bu *stratejiler* saf olarak bulunmayabilirler.. Horney'c göre yukarıda sözü edilen tutumlar üç ayrı kişiliği tanımlamaz ve bu davranışlarından hiçbiri bunalım

belirtisi değildir. Olayların normal akışı içinde insanın birden bire karşı çıktığı yada boyun eğdiği yada kayıtsız kaldığı zamanlar vardır. Fakat Horney'e göre, bir strateji olarak kullanıldıkları zaman bu tutumlar kendiliğinden ortaya çıkma özelliklerini yitirirler ve benlik savunmasının zorunlu araçları haline gelirler „

Kişi bu yollardan birine başvurduğu zaman kendini güven içinde hissetme rolü yapmaktadır. Ancak benimsediği strateji, oynadığı rol yada roller, doğal olmaktan ne kadar uzaklaşırsa çatışmanın ortaya çıkması da o kadar kesindir Doğal olmak yerine kişi bîr çeşit "cephe" kurmaya çalışmaktadır. Cephenin korunması ise gayet zor bir iştir.. Eğer kişi, çözüm olarak boyun eğmeyi seçmişse zaman zaman kuvvetlenen doğal eğilimleri onda bir baş kaldırma isteği doğurur, Bunalımı gidermek için bir duruma karşı çıkma (yarışma, meydan okuma) rolünü benimsediği zaman bu defa da bu rol bunaltıcı olmaya başlar. Eğer cephesi diğer insanlardan uzakta kurulmuşsa bu defa da onlarla yakın bir ilişki kurma ihtiyacı kişiyi durmadan tehdit edecektir. Gayet tatsız olan böyle bir çatışma, Horney'e göre, büyüyen çocuğun aldığı tedbirleri, destekleme, savunma ve akla uygun kılma biçimindeki taktiklerini büsbütün pekiştireceği için sonuç olarak işleri daha da karışık hale getirecektir. Ortaya bir benlik çarpıklığı çıkar. Bu da çocuğun hayat tarzında tehlikeli bir bütünlük yaratır. Bazan stratejisinin ideal bir şey olduğu konusunda şüpheye düşer,, Boyun eşiğinin zayıflıktan değil, kibar ve cömert oluşundan ileri geldiği konusunda kendini aldatabilir. Saldırganlığı ve tartışma düşkünlüğü ona, zayıflığa karşı bir savunma, bir kuvvet belirtisi olarak gözükebilir. Başkaları ile sıkı ilişkiler kurmaktan kaçınma eğilimini bir çeşit güven sağlama oyunu değil, "tek basma da yürüyebilirim" inancı şeklinde değerlendirebilir,, Gene Horney'e göre bunları yaptığı zaman kişi "İdeal bir benlik" geliştirir ki, bu da tamamen sahtedir,

bir "yalancı benlik"ür. Kişi herşeye rağmen bu benliğini koruyup savunmağa çalışacaktır.

Herşey, çocuğun kurduğu cepheyi, kazdığı siperi bozmak yada havaya uçurmak tehlikesiyle dolu olduğu zaman bunalım, bir ortam bulmuş demektir. Başlangıçta, çocuğun diğer insanlarla olan ilişkilerinden ortaya çıkmış olan bunalım, şimdi artık onun iç eğilimlerinden doğuyor demektir. Bu düşünce çizgisine göre "nörotik çözüm" adını verebileceğimiz bu çözümü tehdit eden herşey bunalım doğurur.. Bu çözüm, benliği zarardan korumağa o ilk teşebbüslerin çevresinde gelişmiş fikirler, kavramlar, alışkanlıklar ve davranışlar üst yapısı tarafından belirlenmektedir (Geıshamn, 1950).

BUNALIMIN DENEYSEL ÖLÇÜLERİ

Bunalım kavramı felsefede, dinde ve psİkoanaiİzde kökleri olan bir kavramdır. Geçmişte zaman zaman, kişisel bir deney olarak bunalımı yakından tanımış olan insanlar, onu anlamaya ve anlatmaya

çalışmışlardır- Fakat ta eski çağlardan beri, bunalımı rasyonelleştir-mek ve onu görmezlikten gelmek için gösterilen zihnî çabalar, onun niteliğini ortaya koymak için gösterilenden çok daha fazladır, Son yıllarda bunalım belirtileri konusunda yapılan araştırmaların sayısı hayli kabarık olmakla birlikte bugünkü eğitim programlarında ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde bu konuya gereği kadar önem verilmemekte. konu yüzeydeki belirtileriyle ele alınmaktadır

Aziz Ogüsthrden, hatta onun öncülerinden, günümüze kadar birçok yazar kendi hayatından örnekler vererek bunalım konusunu işlemiştir. İnsan K.ierkegaard'ı okurken, felsefenin diyalektiğini aşarak felsefenin kişisel anlamına girme yürekliliğini gösteren bir insan karşısında olduğunu mutlaka anlayacaktır.. Freud'u okurken, insan hayatının, o güne kadar ulaşılmamış derinliklerine iskandil atan bu büyük adamın korkusuzluğu karşısında hayrete düşülmektedir.. Hor-ney ve Sullivan'm yazdıkları da, insan hayatındaki derin akıntıları ortaya çıkaran öncü yazılar niteliğindedir,

Bunalım konusunda yazılmış büyük eserler, özellikle, kendi bunalımı yüzünden hayatı zehir olmuş kişi için önemlidir.. Böyle bilicisi kendisini bu duruma getiren güçleri derinlemesine Öğrenmek istemekte fakat bunu bir türlü başaramamaktadır. Bunalım konusunda yazılmış bir kitabı okurken böyle bir kişinin sık sık "yazar yalnız kendisinden söz etmiyor, başkalarından da söz ediyor, benden de bahsediyor." dediği duyulur.

Kişisel bir deney olarak bunalımın evrensel bazı nitelikleri vardır. Bunalım, kişinin özel hayalında, kendine özgü bir sorundur.. Bununla birlikte belli bazı belirtileri ve işaretleri vardır. Son yıllarda psikologların bunalımı, bazı özel belirtileriyle ölçmeğe çalışmaları bundandın Bunalım olayının altında yatan gizli güçlerin karmaşık örgüsüne ve bu örgünün kişiden kişiye farklı etkiler yaratmasına rağmen çocuk-lardaki bunalımın belirtilerini niceliksel bîr ölçüye kavuşturmak için, kullanılması gittikçe yaygınlaşan ve yalnız "açık bunalımı" ölçmeye çalışan bir test geliştirilmiştir.

Chikheıfs Manifest Anxieiy Sca/e (Çocukların Açık Bunalım Cetveli) -ki buna kısaca CMAS adı veriliyor- denilen bir test geliştirilmiştir.. Bu testi, daha önce büyüklerdeki açık bunalımı ölçmek< üzere geliştirilen bir teste (Taylor, 1953) dayanarak Castenada, Mc-Candless ve Palermo adlı yazarlar geliştirdi (1953). Test, 42 kalemden oluşmaktadır.. Bunlar arasında, "Biri beni çalışırken

seyrederse sinirleniyorum"; "Kimseye belli etmiyorum, ama. pek çok şeyden korku-

yorum"; "Bana hep ellerim terliyormuş gibi geliyor.,"-; "Yutma güçlüğü çekiyorum/'; "Kalbimi kırmak çok kolay."; "Yanaklarım çabuk kızarır.."; "Sık sık mide ağrısı çekerim," gibi kalemler var. Bu kalemlere dikkat edilirse, genellikle kabul edilen bir görüşe uygun olarak hazırlandıkları görülür. Bu görüş şudur: bunalımın, psikolojik ve davranışsal belirtileri yanında, fizyolojik belirtiler de vardır. Örneğin, yüz kızarması ve avuçların terlemesi otonom sinir sistemi tarafından denetlenen olaylardır.

Bunalım düzeyinin yüksekliği (endeksi) 42 kalem soruya verilen *evet* karşılıklarıyla belirlenmektedir. Bu cetvelin Castaneda ve arkadaşları tarafından ilk yayım, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri üstünde yapılan bir uygulamaya dayanmaktaydı. Verilen karşılıklar arasında eve/'ler, oğlanlarda 15-17, kızlarda ise daha dar bir aralık olmak üzere 18-19 (42 üzerinden) arasında değişmektedir (ortalama olarak).

Kızların oğlanlardan daha yüksek puan almaları (daha bunalımlı oldukları), başka araştırmalarda da ortaya çıkmış bir sonuç olarak ilgi çekici olsa gerektir. Bu sonuç üç şekilde yorumlanabilir: kızlar oğlanlardan daha bozuk bir ruh yapısına, daha büyük huzursuzluğa sahiptir; kızlar bunalım belirtilerini daha kolay kabul ediyorlar; test sorunları kızlar ve oğlanlar için aynı uygunlukta değildir.

Bunalımı ölçmek için Sarason ve arkadaşları da iki ayrı cetvel (test) geliştirmişlerdir (1960). Bunlardan biri *The General Anxiety Scaîefor Children* (Çocuklar İçin Genel Bunalım Cetveli) -kısa adıyla GASC-; diğeri de *The Test Anxiety Scaîefor Children* (Çocuklar İçin Test Bunalım (Cetveli) adlarını almışlardıı. Bu ikincisi, adından da anlaşılabileceği üzere, çocukların testlere karşı, öğretmenin somlarına karşı ve okuldaki diğer smav-benzeri koşullara karşı tepkilerini ölçmek için hazırlanmıştır., 30 sorusu vardır. Birinci test ise, çeşitli durumlarda (yılan korkusu, yüksek yerlerden korku, gece eve tek başına gitme korkusu, uyumağa çalışırken cam sıkılma v.b. gibi) çeşitli korku ve üzüntüleri ortaya çıkarmağa çalışan bir testtir. 34 sorusu vardır,

Sarason'un ikinci testi, bu bölümde daha önce üzerinde durduğumuz bunalım kuramlarına benzer görüşlerden esinlenerek hazırlanmış olmakla birlikte, bkim kanımızca, biraz dar bir görüşle, ana-babanın özellikle annenin, çocuğun bunalımında oynadığı rolünü abartmaktadır.

Sarason ve arkadaşları, "teste karşı bunalımı' olan çocukların,

412

yani okulda testlere ve test-benzer durumlara belli bir sıkıntıyla karşılık veren çocukların, bu davranışlarıyla, " - okuldan önce ve okuldan sonra, aile çevrelerinde karşılaştıkları, benzer duıumları, psikolojik ve kişilerarası yaşantıları yansıttıklarını'[1] bir varsayım olarak kabul ediyorlar (.1960. s.. 13). Buna göre, teste karşı bunalımı olan çocuk, okul öncesi çağının unababa-çocuk ilişkilerinde, kendi yeterliliğinin sınavdan geçirildiği yada tartışma konusu yapıldığı durumlarla karşılaşmıştır (1960, s.. 13). Buna ek olarak, yazarlar, teste karşı bunalımın, bilinçli anlamının yanışım " - - . çocuğun daha çok bir aile ortamında başından geçen olaylarla ilgili bir bilinçaltı anlamının da bulunduğunu" varsaymaktadırlar (s. 13), Ayrıca, bu yazarlar, bunalımı bir tehlike çam sayıyorlar; Öyle ki, test ve sınav ortamı, açıkladıkları ve bilincine varıldığı zaman çocuğun rahatını kaçıracak Fikir, istek ve hayallerinin kuvvetini de arttırmaktadır.. Bu şekilde anlaşılan bunalım ". -. bilinçaltmdakini bilinçaltında tutmağa" yardım eden süreçleri hareket geçiren bir durumdur,

Sarason'un görüşüne bakılırsa, teste karşı bunalımda etkili olan "bilinçaltı etmenleri matriksuıde" yer alan Öğelerden biri de anaba-baya ve anababa yerine konulan kişilere karşı duyulan düşmanlıktır. Bu kişiler, çocuğu değerlendirirken, çocuğun tam anlamıyla açıklayamadığı bir düşmanlık yaratmışlardır onda. Eğer onlara karşı beslediği düşmanlığı ortaya koyacak olursa cezalandırılacaktır; eğer düşmanlığını hayalleriyle ifade edecek olursa, bu sefer de, bu kişilere karşı olumlu duyguları ile döşmanhğı arasında bir çatışma baş gösterecektir, Çocuğun düşmanlık duygusuyla birlikte, suçluluk duygusunu, kendini küçük görme eğiliminin ve anaoabanın bir misillime-ye girişeceği konusunda çocuğun içinde gömülü birtakım hayallerin bulunması olasılığı da vardır.. Sarason'un varsayımlarından biri de, teste karşı bunalımı olan bir çocuktaki bu bunalımın, tehlikeli bir şekilde nerdeyse bilinç düzeyine kadar yükselmiş ve bir vücut yaralanması (sakat kalma) korkusunu bilinçaltı fantezilerle (hayallerle) besleyen bir işaret olmasıdır.

Bunalımın kişisel anlamı üstünde derinlemesine eğilmek isteyen biri için, belli bir çocuğun bunalımı konusunda gerçekçi bir görüş elde etmekte, birtakım *evet* cevaplatma dayanmak ve kararı buna göre vermek pek de sağlam bir yöntem olmasa gerektir. Böyle bir insan için, bunalımın ölçülmesi, bir listede yer alan birtakım sorulara verilen cevaplardan çıkarılacak kadar kolay bir iş değildir. Bunalımlı kişi, listedeki durumlardan pek azma, bir kısmına (yada hiçbirine) *evet* karşılığını vermişse ne olacaktır? Bunalıma karşı savunmada

413

"zihni kaçış, zihni sığmış" yöntemini kullandığını Öne süren (Jersild ve ark-1962) kişilerin verdiği otobiyografik bilgilere güvenmemiz halinde, düşeceğinizi yanlışlık budur. Zeki fakat bunalımlı bir çocuk, okulda başarılı olarak öyle bir strateji geliştirir ki, okuldaki testler onun için bir kaygı konusu olmaz. Öğretmenlerinin davranışlarını ve soracakları soruları önceden kestirmekte, arkadaşlarını geçmekte o kadar ileri gidebilir ki, böyle bir çocukta bunalımı canlandırabil-mek için testlerden (test korkusundan) daha büyük uyaranlar gerekebilin

Bu gibi eksikliklere, bir de. kişinin kendini açıklamasını, kendini ele vermesini isteyen testlerin başlangıçtaki zayıf duturnlannı eklersek daha geıçekçi oluruz. Kişi, zayıf noktalanın ya açıklar, ya açıklamaz; İşbirliğine ya girişir, ya girişmez (kuramsal olarak, testlere karşı bunalımlı bir insanın bunalım konusundaki bir teste karşı büsbütün bunalım duyacağı ve tutarlı bir biçimde savunmaya geçip bu testin yanlışını çıkarmağa çalışacağını yada tamamen boş bırakacağını söylemek mümkün),,

Açık bunalım testi yardımıyla ölçülen bunalımın, "klinik" bunalıma eşdeğer olmadığı (ikis nin aynı şey olmadığı) söylenebilir. Klinik bunalım, duygusal bir bozukluk nedeniyle teşhis ve tedavi için psikoloji yada psikiatri kliniklerine getirilen çocuklarda görülür. Bu çocukların kliniğe getirilme nedenleri aslında çok çeşitlidir, sorunları birbirinden farklıdır, fakat bunalım, klinik tabloda görülen Öğeler n başında gelmektedir,, Wist ve Broen (1956) özel okullara bağlı bir kliniğe gelen çocuklara, Stone ve arkadaşları (1965) ise bir çocuk psikiyatrisi kliniğine başvuran çocuklara, *açık bunalım testi* uygulamışlar, Çocukların testte aldıkları puanlarla, diğer okullu çocukların aldıkları puanlar karşılaştırılmış. Genellikle, kliniğe başvuran çocukların diğer çocuklardan daha yüksek puan almadıkları görülmüştür. Bu bulgular, bunalım cetvelinde tanımlanan bunalım ile klinik bunalım kavramı arasında bazı farkların bulunduğunu göstermektedir.

Bunlara ve bunlara benzer diğer eksikliklerine rağmen, açık bunalım testlerinin ve "teste kaışı bunalımın", çocuğun iç hayatına eğilmekte yüzeysel olmayan bir fayda sağladıklarını da kabul etmek ge-rekir.

BUNALIM TESTLERİ İLE DİĞER DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sarason ve yardımcıları, çocukların "teste karşı bunalım' ve "genel bunalım" testlerindeki aldıkları puanlar arasında bir doğru o-rantı ilişkisi (pozitif' korelasyon) bulunduğunu oraya koymuşlarda.

Her iki test arasındaki korrelasyon katsayısı. Amerikalı çocuklarda, İngiliz çocuklanndakinden daha yüksektir- 1-6 sınıflarda okuyan Amerikalı çocuklard katsayı 0 47 ile 0,69 arasında oynamaktadır; İngiliz çocuklarında ise 0,15 ile Ö.47 arasında değiştiği görülüyor.. Amerikan çocuklun ile İngiliz çocukları arasındaki bu fark. çocukların daha sistematik bir biçimde, yeteneklerine uygun olarak gurupiandırıldığı İngiltere'de test başarısının çocuklar için daha büyük bîr anlam taşıdığını da gösterebilir.. İngiliz çocuğu testte başarı sağlama konusunda Amerikan çocuğundan daha büyük baskı altında olabilir, Sonuç olarak, "gene! bunalım" testinde orta sıralarda yer alan bir İngiliz çocuğunun, "teste karşı bunalım" cetvelinde, Amerikalı çocuktan daha yüksek puan alması beklenebilir. Bu da İngiliz çocuklarıyla ilgili iki test sonucu karşılaştırmasına daha az tutarlı bir görünüm verecektir.

Öğretmenlerin çocukları bunalımlı görmeleri ile çocuklarm bunalım testinde bunalımlı çıkmaları arasındaki korrelasyon katsayısı da pozitif olmakla birlikte hayli düşük bir katsayıdır (İki Amerikan okulunun çeşitli sımflanndaki tüm öğrenciler için 0.20).. Yazarlar bu durumun çeşitli yorumlarını yapmışlardın Öğretmenlerin değerlendirmesi konusundaki bulgularla, bu bölümde daha önce üzerinde durduğumuz anababa değerlendirmeleri arasında bir karşılaştırma yapmak ilgi çekici olacaktır (hatırlanacağı üzere, anababaîarm çocuklarına yakıştırdıkları korkularla, çocuklarm açıkladıkları korkular arasında büyük farklar bulunmuştu)..

Bütün sınıflarda test puanları Üe okul başarısı arasındaki korrelasyon katsayıları eksi işaretli çıkmıştır (bunalım ne kadar şiddetli ise okul başarısı o kadar düşük) Gene de bu katsayıların mutlak. değerleri için, istatistik açısından bu katsayıların taşıdıkları değer önemli sayılabilir, Korrelasyonun düşük olması, bunalım ile (testlerde ölçülen biçimleriyle) zihnî başarı arasındaki bağıntının kişiden kişiye değiştiğini ve hayli karmaşık olduğunu ortaya koyan araştırmaların sonuçlarıyla bağdaşır görünmektedir.

BUNALIM VE ZEKA

Zekâ ile bunalım ve korku arasındaki ilişki konusundaki bulgular çelişiktir ve doğrusu birçoğu doyurucu olmaktan uzaktır.. Bu bulguların en akla yakın olanları, zeki ve zeki olmayan çocukların korku ve bunalımları arasındaki farkları belirtmekle yetinmeyip bunların nedenlerini ortaya çıkarmağa, bunlara bir gerekçe bulmağa çalışan araştırmacıların bulguları olsa gerektir..

Bir göıüş açısına göre, kuramsal olarak, parlak zekâlı çocuklar, gelişim boyunca ortaya çıkması normal olan korkulara daha erken yaşta duyarlılık

göstermektedirler. Algılama gücü bakımından herhalde daha İleridirler ve zekâca daha geri çocukların ileri yaşlara gelinceye kadar kavrayamadıkları bazı "tehlikelerin" daha önce farkına varırlar. Buna karşılık, parlak zekâlı çocuğun, büyüdükçe korkuya daha az kapıldığını da, kuramsal olarak Öne sürmek mümkün. Herhalde, okul başarısızlığı çevresinde dönen birtakım korkular onu daha az etkileyecek ve korku veren durumlardan sıyrılma yollarını daha kolay bulacaktır.

Homey'ın (1935), bu bölümün birinci kısmında gördüğümüz ve korkuyu konu edinen deneysel araştırması, bu varsayımı destekler nitelikte bulgular ortaya koymuştur. Zekâca daha parlak çocuklar, bazı korkulan, daha erken yaşta gösteriyorlar.

Deneylerde gösterilen korkuların sayısı ile çocukların zekâları arasındaki korelasyon katsayısı pozitif işaretli olmakla birlikte, çocuk büyüdükçe, küçülmektedir (iki yaşında 0,53, beş yaşında 0.10). Boston'un (1939) yaptığı bir araştırmada da, yüksek zekâlı çocukların, tehlikelere karşı daha uyanık oldukları anlaşılmıştır,

Bu kitamn yazarının yardımcılarıyla birlikte ve görüşmelere dayanarak yaptığı bir araştırmada (1933), üç değişik IQ gurubunda (120 ve üstü, 110-119 ve 80-89) çocukların bildikleri değişik korkular arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. En üst gurupta yer alan çocuklar, belli bazı korkular bakımından (hayvanlardan, karanlıktan ve yalnız bırakılmaktan, korkunç jest ve gürültülerden korkma), en düşük guruptaki çocuklara büyük bir benzerlik gösteriyorlardı. Buna karşılık, doğaüstü ve esrarengiz olaylardan korku, düşük IQ gurubun-daki çocuklarda daha büyük bir yüzdeye ulaşmaktaydı (ilk adı anılan korkular arasında, bunlar, düşük gurupta yüzde 24, yüksek gurupta yüzde 15). Düşük *tQ* gurubundaki çocukların daha büyük bir bölümü sosyo-ekonomik bakımdan da daha düşük ailelerden geldikleri için, aradaki bu fark yalnız zekâya bağlanamaz,

Sarason ve yardımcılarının yukarda sözü geçen araştırmasında, teste karşı bunalım puanlarıyla *Temel Zihin Yetenekleri* (Thorstone) testi puanlan arasındaki genel korelasyon katsayısı -0.20 (negatif) olarak bulunmuştur. Bu katsayı istatistik yönden anlamlı olmakla birlikte, aradaki bağıntının çok zayıf olduğunu göstermektedir. Kor-relasyon bir *sebep-sonuç* bağıntısı göstermediğine göre, zihin yeteneği testinde başarılı olmayan çocuklar bunalımlı oldukları için mi bu

duruma düşüyorlar, yoksa bu testlerde başarısızlığa uğrayacaklarından korktukları için mi. bunalım gösteriyorlar? Sarason ve yardnncı-lan soruya

karşılık vermeğe çalışmışlardır,. Onların çözümlemesine göre, test karşısında bunalım gösteren çocuk, "teste benzeyen" bir sınama karşısında daha az başarılı, daha az resmî ve daha çok oyunu andıran sınamalar karşısında ise daha başarılı olmaktadır., Daha resmî daha akademik, daha nesne! ve değerlendirme ölçüleri bakımından daha açık olan birinci tip sınama, çocukta gömülü bulunan düşmanlık ve kendini küçük görme duygularını, ikinci tip sınamadan daha kolay canlandırabilmektedir. Bu yazarlar, oyunu andıran bir testte (Davis-Eells, 1953) elde edilen puanlarla, daha biçimsel iki testte (Otis Alpha ve Otis Beta) elde edilen puanlan karşılaştırmışlar. Oyunu andıran test. "gerçek hayat" sorunlarıyla daha çok ilgili, yan şakacı, değişmez zaman sum laması koymayan ve zaman zaman çocuğun öğülmesine ve güven duymasına olanak *veıen* (dolayısıyle bunalımlı çocuğu rahatlatan) bir yapıya sahiptir. *Tesfe-karşı bunalım* test puanlan ile *oyun andıran* test puanlan arasındaki korrelasyon katsayısı -0.14 olarak bulunmuş; *teste-karşı bunalım* puanlan ile daha biçimsel olarak nitelediğimiz iki test puanları arasındaki korrelasyon katsayıları ise sırasıyla -0,28 ve -0.24 olarak hesaplanmış. Bu katsayılardan anlaşıldığına göre, teste karşı bunalımın oyunu andıran sı-namalardaki rolü, biçimsel olarak da teste benzeyen smamalardaki rolünden daha büyüktür.

KORKU VE BUNALIM DEĞERLERİ

Korkuyu değerlendirirken, korkunun kişinin kendini koruması için önemli olduğunu kavrama zorunluğıı vardır. Korku insanı birçok budalalıklara sürükler, fakat korkudan büsbütün kurtulmuş bir kişi herhalde çok yaşamaz. Korktuğu için kaçan bir tavşanın, bir başka zaman da koşma şansı vardır. Gerçek bir tehlike olmadan da, on olayın dokuzunda ürküp kaçan tavşan, gerçek bir tehlike karşı-sında on olayın dokuzunda kaçıp birinde kaçmayan tavşandan daha iyi bir durumdadır. Tıpkı tavşanların hayatında olduğu gibi, çocukların hayatında da, gereksiz yere çalan tehlike çanları vardır. Fakat doğa, yaratıkları, hiç de sahte olmayan tehlikelere karşı oyamk olmaları için korku ile donatmıştır.

Bir tehlike karşısında kişinin bütün güçlerini harekete geçiren ve onu uyanık bulunmağa zorlayan bir şartlanmanın, varlığını korumasında o kişi için sonsuz bir *dcğeı* taşıdığını söyleyebiliriz.

417

Fizyolojik bulgulara göre, had safhadaki duygusal baskılar sırasında-, kana karışan hormon miktarı artar, bunun sonucunda kalb atışı ve kan basıncı yükselir', vücuttaki şekerin daha büyük bir kısmı serbest kalır kan daha çabuk çökelir ve genellikle, kişinin, karşı karşıya bulunduğu olağanüstü durum karşısında savaşmasını yada kaçmasını kolaylaştırmak için daha büyük bir fizik gücü sağlamak için gerekli bütün değişiklikler olur (Cannon, 1929). Ancak,

modern hayatta, insanın karşılaştığı her tehlikeyi kaçarak yada savaşarak savuşturması mümkün değildir. Üzüntülü bir öğrenci, öğretmenine saldırıp onu tepeleyerek yada pencereden aşağıya atarak güç bir sınavını geçemez. Modern hayattaki tehlikelerden büyük bir kısmı, güçlü bir yumruktan çok, güçlü bir zekâyı gerektirmektedir. Çocuğun kendisiyle ve başka insanlarla ilişkileriyle ilgili kaygılarının birçoğu, fizik gücün biraz daha artmasıyla çözülebilecek cinsten değildir,,

Yıllar önce, bir yardımcımla birlikte, büyük heyecanlarda ortaya çıkan türden fizyolojik değişiklikler in psikolojik etkilerini anla mak için bir deney yapmıştık. Adrenalin zerketme yoluyla, yukarda sözünü ettiğimiz fizyolojik değişikliklerin pekçoğu suni olarak kamçılanabiliyordu, Fizyolojik etkilerin bir tepe noktasına ulaştıkları anda deneklerimize bazı testler uyguluyorduk. Testleıimİz, heyecanlanma durumuna, fizik güçlerin ve hareket hızının arttığını, fakat adrenalinin zihin görevlerini yerine getirmede ya hiç yada çok az bir katkıda bulunduğmıu ve hatta nisbeten zor zihnî görevlerin yerine getirilmesinde bir gerileme olduğunu gösterdi (Jersild ve Thomas, 193 lj.

Kendi ifadelerine dayanarak hafif yada şiddetli bîr "açık bunalımı" olduğu bulunan çocuklar ve yetişkinlerle ilgili araştırma sonuçları, genel olarak, bizim bu araştırmamızı doğrular niteliktedir. Bir araştırmada (Casteıiada, McCandless ve Palermo, 1956 b), bir dize ampule ışık göndermeğe yarayan elektrik düğmeleri bulunan bir aygıt kullanılmış ve çocukların hangi düğmenin hangi ampulü yaktığı öğretilmiş. Hem basit hem de karmaşık düğme-ampul kombinezonları kullanılmış. Bu araştırmada da (büyükler üstünde yapılmış daha eski araştırmalarda görüldüğü gibi), öğrenilmesi kolay kombinezonları işlemekte "çok bunalımlı" gurubun, "az bunalımlı" guruptan daha başarılı olduğu, karmaşık kombinezonlarda ise bunun tersinin görüldüğü anlaşılmıştır. Başka bir araştırmada da, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflardaki çocukların açık bunalım puanları ile standardize edilmiş testler yardımıyla ölçülen akademik başarıları arasındaki

418

koırelasyon katsayıları hesaplanmış (McCandiess ve ark. 1956). Katsayıları sıfjr ile -0.74 aıasmda değişmekledir; Bu şekilde hesaplanan on üç katsayının *negatif* olması istatistik açısından anlamlıdır. Bunalımı büyük olan çocuklar, güç akademik hünerleri göstermekte başarısızlığa uğramışlarda.

Philips ve arkadaşlarının bir araştırmasında (1959). kendilerine Açık Bunalım Cetveli ve bir zekâ testi uygulanan çocuklara, güçlükleri ve karmaşıklıkları farklı bazı testlerde verilmiş. Bu testler arasında, çocukların bir daııe içine kalemle üç nokta koymaları (mümkün olduğu kadar hızlı) gibi çok

basit oianlan da, büyük bir dil Bilgisini gerektirecek kadar çok kelime içeren zor testler de varmış. Açık bunalımları yüksek oları çocuklar, beklendiği gibi, daha karmaşık testlerde daha az başarılı olmamışlarsa da, genel olarak bunalım testi puanlan ile basan testi puanlan arasına bir *negatif* korrelasyonun bulunduğu burada da anlaşılmış. Diğer taraftan, zekâ ile başarı testleri puanlan arasında *pozitif* korrelasyon bulunduğu da görülmüştür.

Daha yakın zamanlarda yapılan araştırmalarda da, bunalım düzeyi ile zihni başarı aıasmda bir *negatif* korelasyonun bulunduğu görülmüştür- Stevenson ve yardımcıları (1965), dille (konuşma, okuma, yazma) ilgili görevlerin başarılmasında, bunalımın en gerilelici etmen olduğu sonucuna varmaktadırlar.

Bunalım düzeyi ile başarı arasındaki ilişkiyi Icarmaşıklaştıran birçok etmen vardır. Karalan (1966), "Yüksek bunalım ile birlikte yüksek bir yetenek de varsa, karmaşık öğrenme durumları kolaylaş maktadır, görüşünde " Gene KatamYa göre, yüksek bunalım düze yi, bir öğrenim yeteneği ile birleştiği zaman akademik başarıyı yük seltmekte, düşük bir öğrenim yeteneği ile birleştiği zaman ise başarıyı yükseltmcmemektedir

Schmeidleı ve arkadaşları (1965), başarıya ulaşmaya büyük bir ihtiyaç duyan çocukların, görevin çevresindeki bunalım ve baskı büyük olduğu takdirde, güç dil Öğreniminde daha başarılı oldukları; başarı elde etme ihtiyaçları fazla olmayan Öğrencilerin ise, bunalım ve baskı düzeyleri düşükse daha başardı oldukları gibi bulgulara ulaşmışlardır.

Bütün bu bulgular (çocukluk ve üniversite öğrenciliği çağı ile ilgili diğer bulgular), açık bunalım testlerine veıilen karşılıklarla ortaya çıkan belirtilerin, duygusal, yapının, bir bütün olarak kişiliğin içinde yer alan güçlerin Örgüsünde yükseldiğini göstermektedir. Bu

örgü içindeki temelleri ve sebep-sonuç bağıntılarını ortaya çıkarmak için, açık bunalım cetvellerinin sağladığından daha derinleıe inen bir yönteme yada yaklaşıma ihtiyaç duymaktayız,

SALÎK VERİLEN KAYNAKLAR

Kitabımızın sonundaki Bibliyografyada Palermo, McCandİess ve Castenada ile Sarason ve arkadaşlarının yaptıkları ve çocukların bunalımlarını ampirik testler yardımıyla ölçmeğe çalışan araştırmalar belirtilmiştir. Evrensel insan çatışması ve sorunları ile ilgili olarak bunalım konusunda yazılmış eserler, psikanaliz konusunda eser vermiş üç büyük yazarın kaleminden çıkmıştır: Sigmund Freud'ım The Problem

of Anxiety (1936); Karen Horney'in Our Inner Confiicts (1845); Harıy Stack Sullivan'm The Meannîng of Anxiety in Psychiatry and in Life (1948). Bunalım konusu, felsefe ve din konularında eser vermiş yazarlardan özellikle Sören Kierkegaard'n The Slckness Unto Death (İngilizcesi, 1951), Paul Tilich, The Courage To Be (1952), adlı eserlerinde işlenmiştir. Rollo May'in The Meaning of Anxiety (1950) adlı kitabı, çocukların korkuları konusundaki buîguları gözden geçirdikten sonra, bunalım konusundaki kuramları tartışmakta ve gayet akıllıca, yeni araştırmaları gerektiren alanları anlatmaktadır. Paul H. Hoc ve Josept Zubin'in derledikleri Anxiety (1950) adlı kitapta da birçok ünlü otoritenin yazıları yer alıyor.

17 - ÖFKE VE DÜŞMANLIK

Öfke sayesinde çocuk, kendisini, kabul ettirir,, arzularına kesin bir yol verir, kendisini yaralayanlara ve kendisine karşı çıkanlara karşılık verir., Öfke de tıpkı korku gibi, tehdit eden bir çevreyle uğraşmaya yarayan bir araçtır. Korkuda çocuk kendini tehdit eden şeyden geri çekildiği halde, öfkede o şeyin üzerine üzerine gider.

Çocuğun, öfke yeteneği, benliğini koruması için temel teşkil eder. Bir anlamda kişinin rahat yaşayabilmesi için, öfkelenmeyi bilmesi gerekir. Fakat diğer insanlarla iyi geçinmek için, Önemli bir ölçüde kendisini denetlemeyi de başarmalıdır. Gelişimi süresince, bir çocuğun karşılaştığı en zor görevlerden biri, bir[1] yandan öfkelenebilirle yeteneğini devam ettirirken, diğer yandan, öfkesini kullanabilmek ve öfkesini frenleyerek, problem yaratan bir duruma sebep ol-mamaktadır,

Öfkeli bir çocuk, çok kez hoş olmayan bir çocuktur. Bizi incitmek için çok ufak olduğunu bildiğimiz halde, çocuğun öfkesini gururumuza indirilen bir darbe olarak görmek isteriz. Sonuç olarak, çocuklar, Kutsal Kitapta sanki "Öfkelenmeyeceksin, öfkeyi hiç hissetmeyeceksin!" şeklinde bir onbirinci emir varmış gibi yetiştirilmektedir. Gene de çocukları anlamamız için, mümkün mertebe, onların öfkeleri altında yatan nedenlere eğilmek durumundayız. Bunu yapmak için, önce kendi öfkemizi tartmalı, kendi öfkemizle çocuğun-kini karşılaştırmalı ve ondaki öfke için kendimizi kınamalıyız.

Çocuğun öfkesi, eninde sonunda, onda iki yönlü bir çatışma yaratacaktır: Öfkesine konu olan *diğer unanlarla* çatışma ve kendi içindeki, şefkat ve korku gibi duygularla öfkenin açığa vurulmamasın-dan doğan ve her sağlıklı çocukta görülebilen *kendisiyle* çatışma... Bu iki yönlü çatışmanın bir sonucu olarak çocuğun, tam anlamıyla yaşanıp *açığa vurulmuş öfkesiyle,* hayalleri içinde

gelişmiş *örtülü Öfkesi* arasmda işi büsbütün güçleştiren bir çekişme göıülür. Kısmen bu

421

çatışmanın ürünü olarak, çocuğun, başlangıçta diğeı insanlara yönelmiş olan öfkesi, zamanla, çocuğun kendi kendini kuşatması şeklinde bir gelişme gösterir. Zamanla çocuk, hep kendini kınayan ve dilimizdeki bir deyimle "kendini tekmeleyen" bir insan haline gelir.

ÖFKENİN KAYNAKLARI VE AÇIKLANMA YOLLARI

Küçük çocuklarda öfke, kuvvetle engellendikleri, hareketlerine sık sık karışıldığı, giriştikleri eylemler durmadan baltalandığı ve tek bir deyimle isteklerine gem vurulduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Çocuk ne kadar küçükse, fiziksel ihtiyaç ve eylemlerine karışılması da o kadar büyük bir öfkeye yol açacaktır. Çocuk büyüdükçe, mülkiyetindeki eşyaya, plânlarına, amaçlarına, ümitlerine ve kendisine hak olarak tanıdığı herşeye karışılması yada kendisi hakkındaki düşüncelerini eleştirme ve suçlama yöneltilmesi karşısında öfkelenecek-tir

Tıpkı korku gibi Öfke de, öğrenme ve yetişmeyle ilgili faktörlerin etkisi altında kalır Hayatının ilk günlerinde, çocuğun kollarını yanma bağlamak ve burun deliklerini kapatarak kısa bir süre nefes almasını önlemek özel bir öfkeye yol açmamaktadır. Böyle bir durumda, çocuk, protesto etmeye kalksa bile hareketlen uyumsuz olacak ve çocukta öfke belirtisi görülmeyecektir. Oysa büyüdükçe, bütün bu yapılanlar çocuğu öfkelendirecek şeylerdir,

Çocuk, yetenekleri geliştikçe, öfkesini açığa vurmakta ve öfke yaratan koşullar konusunda öğrenmenin büyük bir payı olduğu daha rahat anlaşılmaktadır.

Ancak, çocuklukta öfkelenme ve şiddet gösterme konusunda çocuktan çocuğa büyük kişisel farklar bulunduğu da bü geıçektir. Küçük bebeklerde bile, yiyecek ve bakım ihtiyaçları atasında büyük farklar görülüyor. Bu ihtiyaçların giderilmesi karşısında gösterilecek öfke konusunda da aynı şekilde farklar bulunduğunu söyleyebiliriz. Çocuklar, sadece, başkalarının kendi hareketlerini baltalaması karşısında değil, bizzat kendi eylemleriyle ilgili olmak üzere duydukları Öfkede de değişik şiddetler gösteriyorlar. Örneğin, ağzına bir kaşık sokmak isteyip de bunu beceremeyen çocuklardan bir kısmı öfkeleniyor, bir kısmı ise buna aldırış bile etmiyor.

ÖFKENİN AÇIKLANMASINDA YAŞA BAĞLI DEĞİŞİKLİKLER

Çocuk büyüdükçe öfkesi, rastlantı olmaktan çıkıp, bir şeye yada bir kişiye, daha belirgin bir biçimde yönelmektedir. Bir yaşından ön-

ce çocuğun, bir düşmanın saldırısını, bir engeli ortadan kaldırmak üzere giriştiği eylemler, önceden iyice tasarlanmış değildir, ilk çocukluk çağında en sık görülen belki de tek olan öfke belirtisi *ağlamadır.* Fakat bu durum yaşla birlikte azalmaya başlar. Dört yaşma doğru çocuklann açığa vurulan öfkelerinin hemen yarısı, kendilerini kızdıran nesneye yönelmiştir (Goodenough, 1931). Bu değişikliğin yanışı ra, bir incinmenin öcünü almaya yönelmiş misilleme davranışlarında da bir atış görülmektedir. Tehditler iki-iiç yaşlan arasında çıkıyor ve bu dönemden sonra hızla artıyorlar.

Öç almanın ve saldırmanın dolaylı biçimlerini, eşyaları devirme ve yasaklanmış hareketleri yapma gibi eylemler ortaya koyar. Üç yaşında bir çocuk öfkelendiği zaman, daha önce yapmadığı bir hareketi yapmaya, baş parmağını herkese göstere göstere emmeye başlamıştır. Saldırganlığın diğer dolaylı biçimleri aşırı gülmeler ve inatçı susmalardır. Çocuk, annesine karşı olan dargınlığını, "keşke benim de Maıy'nin annesi gibi bir annem olsaydı!" cümlesiyle dile getirmiştir. Bazı olaylarda çocuklar kendilerine saldırarak öfkelerini ortaya koyarlar. Örneğin öfkelendiği zaman kendisini ısıran bir çocuk görülmüştür. Öfke sonu etkileri dört yaşındaki çocuklarda, daha küçüklere kıyasla hem daha sık hem de daha 112un süreli olmaktadır (Goodenough, 1931),

Öfkelerini belirtirken çocuklar, bazan aşırılığa kaçıp, nefeslerini tutma, kusma, başlarını sert bir yere vurma gibi hareketler de yaparlar. Dört yaş dolaylarında bazı çocuklar, bu tehditleri evden kaçma, kendisini kızdıranın kafasını şişirme yada evini lime lime etme biçiminde ortaya dökerler. Pek çok çocuk, öfkelendiği zaman öldürme tehdidinde bulunduğu bir dönem geçirir. Karşısıdakine "kafanı koparacağım, evini başına yıkacağım!" gibi tehditler savurur. Öfke ifadesinde, çocuk çok kez bulunduğu ortama göre davranış biçimini değiştirir. Örneğin, evde okuldakinden daha çok ağlar ve öfkelendiği zaman bir yaşıtını bir büyüğe kıyasla daha sık itip kakar (Ricketts, 1934).

KENDİNE YÖNELMİŞ ÖFKE

Pek küçük çocuklar bile kendilerine, benliklerine yönelmiş öfke belirtisi gösterirler. Yukarıda sözünü ettiğimiz, maddî olarak kendini cezalandırma (kendini ısırma, kafasını ısırma, kafasını sert bir yere vurma gibi) eylemlerin yanısıra, çocuklar, kendilerine yönelmiş öfkelerini bazan da kelimelerle açığa vururlar: Bunlar, "kendimden nefret ediyorum!", "kendimi öldürmek istiyoıum!" yada daha

yumuşak bir deyimle "işte tam bana göre bir iş!" (Bir yanlış yaptıkları, ellerinden bir kaza çıktığı, bir sakarlıkları görüldüğü zamanlarda söylenir) gibi cümleleridir. Kişinin benliğinden nefret etmesi fikri kulağa hiç de hoş gelmiyor. Fakat büyükleri anlamada faydalı olan bu fikir, çocukları anlamada temel bir rol oynamaktadır. Bu fikir, kendini küçük düşürmesinin değişik biçimlen ile de belirtilebilir. Bunlara örnek olarak da "kendini yerlere çalma" (küçültme) değişik rnazohist fenomenler, sakarlığa, kaza yapmağa eğilim ve devamlı olarak problem yaratma eğilimi gibi halleri gösterebiliriz.

ÖFKEYE DUYARLILIĞI ARTTIRAN ETMENLER

Anababaların işbirliğiyle yürüttüğü öfke konulu bir araştırmada Goodenough (1931), birçok koşulun çocuğu öfkeye karşı daha duyarlı bir hale getirdiğini ortaya koymuştur.[1] Çocuklar, huzursuz geçmiş bir geceden sonra, bir hastalıktan ayağa kalkma dönemlerinde, yorgun yada aç oldukları dönemlerde, öfkelenmeye hazırdırlar. Yemekten Önce tartışma açmamak iyi bir kuraldır. Bir kaç lokma yemek, bir ağız dalaşım yatıştırmada, boş mideden çıkan en iyi mantıktan daha etkili olabilir. Öğleden sonra geç vakit, akşam yemeğinden hemen önceki dakikalar, birçok yetişkin için öfkenin hazır olduğu zamanlar olduğu halde, diğer bazı yetişkinler sabah kahvaltısından önce öfkeli oluyorlar. Bu gibi insanlar, bir rafadan yumurtanın, yumuşak bir cevap gibi, hiddetlerini söndülüvereceğini bilselerdi, bu bilginin onlara ne çok yardımı dokunurdu!

Misaf'ıılerin geldiği ve haddinden fazla oturdukları dönemlerde de öfke nöbetleri bir artış gösterirler. Ayrıca evde evin yönetimine karışan bir büyük varsa, öfkeli durumlar daha sık ortaya çrkar.

Çocukları daha fazla öfke nöbetleri gösteıen anababa, daha az Öfkeli anababaların çocuklarına kıyasla, yatıştırma yoluna daha çok başvuran, çocuklarını yatıştırmak için daha çok alttan alan insanlardır (Goodenough, 1931), Bu fark bize, birçok öfke nöbetlerinin sebe bi konusunda ipucu vermektedir. Öfkeli çocuk istediğini elde ettiği zaman başarılı olmuş, elde edemediği zaman başarısızlığa uğramıştır. Başka bir zaman, problemi çözmek için bir araç olarak öfkeye baş vurma yolunu tutmayabilir.

1 Kitabı yazarken Goodenough'ın 1931 de yaptığı bu araştırmadan sonra yapılmış bir başka araştırma bulamadık, Goodenough'ın bu araştırması üe çevrelerinde yaşayan küçük çocukların ögkesi konusundaki gözlem kayıtlarını geniş ölçüde ağırlık veren bir a-raştıı madır.

Öfkenin birden çok büyüğün söz sahibi olduğu evlerde daha çok ortaya çıkması hem psikolojik hem de. toplumsal açıdan büyük önem taşımaktadır,

Goodenough'm araştırmasına konu olan aileler. büyük şehirlerin yoksun mahallelerinde görüldüğü gibi kalabalık evlerin pek bulunmadığı bir Orta-Batı toplumunda yaşamaktadır.. Yoksul ve kalabalık bir mahallede, bir evde yaşayan, kişi öfkelenmek. için daha büyük bir ortam bulmuş demektir.. Bu kitabın yazan ve yardımcıları, yoksul koşullar altında yaşayan anababanm. fiziksel yetersizliklerle ilgili şikayetlerinin, zengin anababalardan daha çok olduğunu bu insanların kendi ağızlarından dinlemişlerdir (1949).. Özellikle gecekondularda oturanlar, öfkeyi artıran koşullar içinde yaşıyorlar. Gecekondu mahalleleri çok kalabalıktır Buralarda yaşayanlar, Özellikle yaz gecelerinde deliksiz bir uyku uyumaya hasrettir. ler; Analar yorgunluktan bitiktir; Ailenin bütün üyeleri karınlarını doyurabilseler bile, yedikleri eften püflen şeylerdir. Bunlara ek olarak, düşük sosyo-ekonomik ortamlardan gelen çocuklar ve büyükler, ortalama olarak daha iyi sosyo-ekonomik koşullar altında yaşayanlara göre, açık saldırganlığı fazla olan kişilerdir. Buralarda yaşayanlar, büyüklerden daha çok ceza gören insanlardır. Eğer bütün bunların üstüne, aileler, bii de ırk ayırımına konu oluyorsa, çocuklar okulda başarısızlığa uğrayacak ve okulu terk edecek (düşük sosyoekonomik düzeylerde çok sık görülen bir olaydır bu) ve bunun peşinden öfkenin her çeşidi boy gösterecektir

Oğlanlar, evde, kızlara kıyasla öfkelerini daha çok açığa vuruyorlar. Diğer bulgularla bir araya gelince bu. oğlanların evin dışında da daha saldırgan olduklarına kanıttır, Anneler, öfkeli kızlardan çok, Öfkeli oğulları karşısında ne yapacaklarını bilmez, şaşkın bir duruma düşerler.

Öfke, hoşgörülü ve çocuklarına soğukkanlı, nesnel bir[1] davranış gösteren anababalarrn evlerinden çok, kuruntulu ve çocuklarının davranışını durmadan "iyi" yada "kötü" diye tartan anababalarrn evlerinde görülür. Öfke, hadise olup bittikten sonra unutacağı yerde, durmadan şikayet edip tartışan anababa tarafından yeniden canlandırılır. Disiplin yöntemleri içinde tutarlılık, sertlik yada yumuşaklıktan daha önemlidir. Çocuğa rüşvet verme ve çocuğu kendi haline bırakma gibi yöntemler, belki o anda bir öfke nöbetini, sona erdirir, fakat ilcideki bir öfke nöbetinin tohumunu da ekmiş olur (Goode nough, 1931).

Çocuğun yeteneklerinin düzeyi ve ilerde kendisinden bekledikleri, bir durumun engelleyici olup olmadığı konusunda karar vermesin-

de rol oynar. Sokakta kendi başına yürüyebildiği yada yürüyebileceğini sandığı bir dönemde, birisi elinden tutmak isteyince öfkelenebilir, Buna karşılık, daha erken bir dönemde ayaklarının istenildiği gibi gelişmediği bir zamanda elinden tutulması yada kucağa alınması çocuğa zevk verir. (Hatta daha somaları,

kendi basma yürüme olayı önemini kaybedince çocuk, elinden tutulmasından yada kucağa alın-masından gene meninim olacaktır,;

BÎR "PROBLEM" OLARAK ÖFKE NÖBETLERİ

Macfarlane ve yardımcılarının Kaliforniya'da iki yüz çocuk üzerinde yaptıkları uzun dönemli bir araştırmada (1954), anababaların söylediklerinden, çocuklardaki huy nöbetlerinin en büyük sorunlardan biri olduğu anlaşılmıştır. Yirmi bir aylık çocukların (araştırmanın kapsadığı en küçük yaş dönemi) oğlanlarda yüzde 59'u, kızlarda ise yüzde 43'ü zaman zaman bir şeyi tutturmakta ve anababa bunu bir problem saymaktadır. Nöbetlerin tepe noktasına üç yaşında ulaşılmakta (oğlanlarda yüzde 69, kızlarda yüzde 64), on üç yaşından Öncesine kadar yüksekliğini sürdürmektedir (oniki yaşındaki oğlan ların yüzde 39'u, kızların ise yüzde 28'i zaman zaman bir takım huy-nöbetleri geçiriyor). Bu nöbetlerin başında öfke gelmektedir. Açık öfkenin yaşla birlikte azalması, çocuklarda görülen, büyüdükçe duygularını daha az açığa vurma genel eğilimiyle tutarlı göıünmektedir.

Bu yüzdeler gösteriyor ki, anababaların büyük bir kısmı, çocuk-larının öfke göstermesi karşısında rahatsız olmakta ve belki de çaresizliğe kapılmaktadır, Anababa belki de çocuklarının büyüdükçe, duygularını gizleme eğilimi karşısında daha büyük bir üzüntüye kapılıyor,

Bu araştırmaya konu olan anababaların üçte iki kadarının, çocuklarının öfkesinden rahatsız oluşu belki de, çocuklarım çok yüksek bir' ölçüye göre değerlendirmelerinden, onları bir melek olarak görmek istemelerinden doğmaktadır. Aslında öfke, çok normal ve yaygın olduğu için şu soruları sorabiliriz: Pekiyi, öfkelerine bir problem olarak bakılmayan ve azınlığı teşkil eden çocuklara ne oluyor? Bunlar da Ötekiler gibi öfkeli de, anababa bundan rahatsız olmuyor mu? Acaba bu çocukların bazıları kızıp da kafaları atmayacak kadar uyuşuk mudur? Eğer böyleyse, kafası atmayan, kendisini öfkeye kap-tırmayan bu çocuklar ötekilerden çok daha şiddetli bir problem yaratıyorlar demektir.

Çeşitli yaşlardaki çocukların ana babalarından pek çoğunun,

özellikle küçük çocuk sahibi olanların, çocukların öfkelerini bir problem olarak görmeleri (yada birçok problemden biri olarak görmeleri), anababanın hiç de kolay olmayan bir durumda bulunduklarını gösteriyor. Çocuk Öfkelenmeden normal bir gelişim gösteremez: Fakat bu öfke karşısında anababanın neşesi kaçar ve sonradan bu neşesizlik çocuğa da geçer. Bu kitabın yazarı ve

yardımcılar! (i 952) yaptıkları bir araştırmada, "kendimde en çok sevmediğim " sorusunu cevaplandıan çocukların ve yetişkinlerin büyük bir kısmının öfkelenmeyi başta gelen kişisel hataları olarak gördüklerini, saptamışlardır. (Dördüncü sınıfa üniversite sıralarına kadar çeşitli yaşlardaki Öğrencileri kapsayan bu araştırmada, deneklerin yüzde 30'u öfkesinden şikayetçi olmuştur. Eğer soruyu genel terimlerle değil de, öfke kelimesini kullanarak sorsaydık belki de daha yüksek bir yüzdeyle karşılaşırdık).

ÖFKE BELİRTİLERİNİN YÖN DEĞİŞTİRMESİ

Öfkenin fizik belirtilerini ortaya koymak yönünden kişi, çok kez alay, kinaye, dedikodu ve ağız dalaşı gibi yollardan yararlanır. Öfkeli insan hazan da kendisini kızdıranı küçük düşürerek, bir yarışta onu geçerek, o kişinin başına gelen felaketlerle eylenerek. ona tuzaklar kurarak, onu içinde çıkamayacağı durumlarda hayal ederek bir takım dolaylı öç alma yollarına da başvurur. Bazan çocuklar, kendilerinin öldüğünü ve bundan dolayı kendilerini öfkelendiren kişinin büyük bir üzüntüye kapılarak hüngür hüngür ağladığım havai ederler.

Bîr Şamar Oğlanı Bulmak: İnsan kendisini kızdıran kişiye yada koşullara karşı birşey yapamıyor, içindeki saldırganlık güdüsünü doğrudan doğruya yönellemiyorsa, bu güdülerin başka birine yada başka bir şeye yöneltmeye çalışabilir. Anababasma öfkelenen, fakat onları tokatlamaya gücü yetmeyen bir çocuk öfkesini erkek yada kız kardeşinden çıkarır.

Başarının Niteliğinde Değişim: Öfke bazan çocuğun başarısının niteliğinde bir değişme şeklinde ortaya çıkar.[2] Bu gibi tepkilerden biri, huzursuz ve amaçsız davranıştır. Başka bir tepki ise, eğer mümkünse öfke doğuran durumdan uzaklaşma, bir çeşit kaçma davranışıdır. Çocuk, kendisini öfkelendiren durumdan fiziksel olarak, bede-

2 Yapıcılığın azalması, gei ileme ve başarı niteliğindeki diğcı azalma hallerinin ıı-delenmesİ için bkz. Barker, Dembo ve Lcwin (1941); Kesiler (1937); Upclcgıaff ve K.eis-ler (1937).

niyle uzaklaşmasa bile, psikolojik olarak olay yerinde bulunmamaya çalışır. Örneğin aritmetik dersini çok güç bulan bir çocuk, ders boyunca aval aval bakma yolunu seçebilir. İnsanın canını sıkan bir durumdan kaçışıyla ilgili örnekleri Seashore ve Bavelas (1942) hayal kırıklığı konusunda yaptıkları bir araştırmada ortaya koymuş bulunuyorlar. Çocuklara bir adam ıesmi çizmeleri söyleniyor, resim tamamlanır tamamlanmaz, deneyci çocuğa hiç önem vermeden, yaptığı resme bir göz atma zahmetine bile katlanmadan, ona başka bir kağıt veriyor ve başka bir adam resmi çizmesini istiyor. Deney bu minval üzere sürüp gidiyor. Çizme işi sürüp

gittikçe çocukların birçoğunun resme verdikleri zaman azalmaktadır. Bilinci resmi 7-8 dakika kadar bir zaman ayıran çocuk, bir kaç resim sonra 1-2 saniyede resimi tamamlamaktadır. Her resimde, çocuğun çizgileri bozuluyor, geriliyor,

Çocuğun can sıkıntısına bir tepki olarak başarısının niteliğinde değişme olmaktadır ve bunun sonucu olarak çocuğun gerilediği ve daha çocukça, hatta bebekçe bir davranış içine girdiği söylenebilir.

ÖFKEYLE BAĞLARIN KOPARILMASI

Açıkça ortaya konulan öfke, başkalarının cezalandırılmasına yol açabilir. Baskı altına alman, içe gömülen öfkeyse kişinin kendi kendisini cezalandırmasına sebep olabilir. Baskı altına alma süreci, kuramsal olarak tanımlanması kolay, deneysel olarak beliılenmesi zor bir süreçtir. Bununla birlikte, öfkenin, hiç olmamış gibi benimsenmesi, omuzlardan, silkilip atılması yöntemlerinin bazılarını belirlemek mümkün görünüyor.

Öfkeyi reddetmenin yollamıdan biri, onu göstermemektir. Eğer bir kişi öfkesini hâla yatıştıramamışsa, henüz onunla bağlarım ko-parmamış ve ondan kurtulamamış demektir. Yok eğeı misilleme korkusuyla öfkesini dizginliyor yada başka birinin duygularını kırmamak, onu incitmemek için geriliyorsa o zaman, öfkesini açıklamama hakkını kullanıyor demektir. Öfkeyi dizginlemek ve açığa vurmak otomatik bir hal de alabilir. Okul çocukları, öfke güdülerini durmadan baskı altına alırlar. Sorulduğu zaman çocukların çoğu okulda canlarını sıkan birçok şeyden öğretmenlerinin keyfî davranışlarından ve baş belâsı arkadaşlarııdan söz edeceklerdir. Fakat sınıfta kavga çıkarmalc çocukların pek sık başvurmadıkları bir davıanıştır. Hiç şüphe yok ki, bazı çocukların öfkesi büyür, akkor haline gelir ve patlar. Fakat bu olay "okul problemi" olan çocuklar arasında bile çok sık görülmez. Öfkenin yön değiştirmesi yollanna daha bir sürü

örnekler verebilin?:: Dedikodu, alaycı bir bakış, önem vermeme, esneme, "kaza esen"[1] yere bir kitap düşürme vb. Bu davıanışlar. öğretmeni kızdıımakta başaııh olsalar da olmasalar da bir öç almanın silik biçimlendi!.

Disiplinin sağlanma.-! \e düzenin koıunması için okulda çocuklar öfkelerini frenlemek zorundadırlar Fakaı bu öfkenin yok olması demek değildir.. Öfkenin baskı altında tutulmasına rağmen birçok sınıfta öğretmen diliyle bir öğrenciye verip veriştiıecek ve eğer öğrenci karşılık verirse dışarıyı boylayacaktır.

''Biriktirilmiş" Öfke: Öfke güdüsünün, sık göıülen engellenme biçimlerinden birisi de. öfkeyi "biriktirmektir". (Büyüklerin pek çoğu, kendilerine sorulduğunda öfkelerini kursakîaımda tutma eğiliminin kendilerinde var olduğunu

söyleyeceklerdir) Kışkırtma anında tutulan öfke, daha sonra alevlenebilir ve kişi sonradan birinin saldırgan bir sözünü hatırlayarak yada bir kinayeyi yeniden düşünerek öfkelenebilir- ('Alay, insana, özellikle alaya alan kimse ortalıkta gö-rüıımey'ince daha acı gelir.)

ÖOceyi Sevgi, Korku, Suçluluk Yoluyla Engelleme: İnsan, kış-kıiima anında öfkesini kısmen reddelnussc ve soma yeniden ortaya çıkmasına izin vermişse, bir bakıma onu engellemiş olur; Fakat henüz öfkesi yatışmamıştır. Eğer kişi sadece öfkelenme güdüsünü denetlemekle kalmıyor, öfkeyi hissetme yeteneğini de körletiyosa, o zaman öfkeden daha büyük bıı kopma var demektir.. Korkunun, sevginin yada suçluluk duymanın böyle bîr körletmede rolü olabilir. Çocuk mi-sillemeden korkmayı öğrendiği zaman, korku işin içine girmekte ve öfkeyi engellemektedir.. Böyle bir çocuk için öfkelenmek tehlikelidir. öfkesi kabaracak olursa korku derhal imdada yetişecek ve onu yatıştıracaktır. Eğer çocuk, öfkeyle birlikte kendini kınama duygusuna da k.apıhrsa, suçluluk işin içine karışıyor demektir. Sevgi de öfkenin karşısına çıkıp yolunu kesebiliyor. Aslında hayatın başlarında çocuk en çok sevdiği insanlara ve kendisini en çok seven insanlara öfkelenmektedir. Çocuğun sevgi, bağlılık ve söz dinleme duygu ve eğilimleri ile anababasına, onların eylemleri ve niyetleri konusunda soru sormama tutumu, onun öfkesinin daha beliimeden yatışmasına yol açabilir'.

3 Bu kitabin yazaıının, büyüklerin çocukluk anılan arasında kendisine anlatılanla! dan, çok ilgi çekici bir örneği burada vermek istiyoruz. Örneğimizdeki yetişkin kişi, bir-akşam üstü oturup çocukluk günlerini düşünürken, bitden uzun dönemli bir Öfke nöbetine tutulmuş, gozieıinin önüne gelen çocukluk manzarası şuymuş: Babasıyla birlikle

Çatışan duyguların ve güdülerin öfkenin etkisini azalttığını, Öfkeyi körleştirdiğini görmüş bulunuyoruz. Bu olayı nörolojik, terimlerle (hatta ne de bir psikolojik olay olarak) açıklayanlayız. Çocuk, bu olayı tam anlamıyla kavrayıp, adım adım izleyip yerine yeıleştire-mez. Buna karşılık, büyüklerin öfkeden nasıl kurtulduklarını, hiç değilse bunun bazı yollarını açıklayabildikleri]!! görüyoruz. Bu yollardan biri saldırganı affedip hoş görmektir: "Yok canım, bunu kasdetmemişü! Yorgun olduğu için bu deliliği yaptı! İlk bakışta biraz sivri bir adanı fakat kalbi temizdir! Hepimizin böyle zamanlan vardır!" Başka bir yol da saldırının sorumluluğuna yön değiştirmektir. "Bunu ben davet ettim!, Lâyığımı buldum!, Bu kadar alıngan o 1 masaydım, öfkelenmezdim!"

Dostluk Örtüsü Altında Saklanan Öfke: Kişinin kendi benliğine karşı ve başkalarına karşı içinde beslediği ve bir türlü sönmemiş olan öfke tâ çocukluk günlerinden kaynak alabilir ve bir dostluk ve nezaket örtüsü altında saklanabilir. Bu kitabın yazarıyla yardımcılarının bir araştırmasında (1962), denek olarak

kullanılan yetişkinlerde bu tip öfkeler bulunduğu anlaşılmıştır. Araştırmamıza konu olan bu yetişkinler psikanalize dayanan yoğun bir[1] psikoterapi görmekteydi-ker Psikoterapinin bu İnsanlar üzerindeki etkilerini de anlamaya çalışıyorduk. Terapinin faydaları konusundaki yargı- ne olursa olsun bü şey inkâr edilemez: Hasta, iyi yada kötü, geçmişini durmadan hatırlamaktadır Eski yaşantısını bir boydan bir boya arşınlamakta, rüyalarından sözetmekte, uykusundan uyandıran nedenleri sıralamakta, geçmiş günleıe ait anılan ve bugüne ait düşünceleriyle, bir bütün halindeki yada parça parça çağrışımlarıyla kişiliğini ele vermektedir.

Araştırmamıza konu olan kişiler genellikle kibar insanlardı. Arkadaşları ve yakınları, saldırganlık açısından, onları, olsa olsa ortanın altında bir yere yerleştirirlerdi.

Bu kişilerin bildirilerinde öfke, en çok tekrarlanan duygulardan biri oldu. Kendilerini anlamak isteyen ve bunun için yardım görmeyi kabul eden bu insanların terapiden sağladıkları en büyük "yarar", hayatlarında öfkenin sandıklarından çok daha büyük bir rol oynadığını kavramaları oldu.

bîr sallanan koltuğu, uzakta lbiî yerde bulunan tamirci dükkanına götürüyorlarmiş, Yatay taşıdıkları zaman belli bir güçlüğe düşey taşıdıkları zaman başka bir güçlüğe uğruyor-iarmiş. Çünkü koltuğun alt ucunda çelikten yapılmış iki büklüm varmış. Baba bu ağır ucu tutmuyor oğluna bnakıyormuş. Oğlu da büyük bıı güçlükle bu ucu tutup taşımaya-dığım söylemekle birlikte, o anda babasına kızsp kızmadığını şimdi hatırlamıyor

Öfkeyi azaltmanın bütün yollan,eğer gerçekten kullanılırsa mutlaka bir fayda sağlayacaktır Fakat bütün güçlük, öfkeyi bastırmakta değil, onu dışarıya atmaktadır Sıllivan'm dediği gibi. "... öfkeyi yutmak sindirmekten daha kolaydır.."

"Biriktirilmiş" öfkeden söz etmek, işe biraz mistisizm karıştırmak oluyor. Gazap üzümleri asıl ve nerede biriktiriliyor? Mistik olsun olmasın, Öfkenin bir takım izler bırakması, insan psikolojisi konusundaki kavramların en gerçek ve en derin olanlarından biridir, Geçmiş öfkelerin kalıntıları çocukların omuzlarına yük olur ve onları döğüş horozlan gibi devamlı kavgaya hazır bir hale getiiir. Bu duru-mu, hüzünlerini öfkesiyle besleyen çocuklarda görüyoruz.. Öfkenin tortuları, kendisine her zaman kötülük edildiğini sananlarda ve her zaman şüpheci ve savunmada olan içine kapalı çocuklarda görülmektedir..

Günlük hayatta ve kendi yaşantımızda görülen düşmanlıkların bir çoğu birikmiş öfkelere dayanır. Eğer öfke kalıntısı yada tortusu ka\ramı olmasaydı ve

bunun düşmanca davranış ve güdülere bir temel olarak ele alamasaydık, insanın insana ettiği zulmü, sözüm ona haklı savaşlarda görülen o kanlı boğazlaşmaları ve eğilim sistemimizde uygulanıp gereksiz yere milyonlarca çocuğun sınıfta bırakılıp ezilmesine yol açan cezalandırıcı yöntemleri açıklayamazdık. Öfkenin, çocuk, ve büyük suçluluğunun bütün biçimleıinde ön plânda rol oynadığını söylemeye bile gerek yok!

Çocukluk, günlerini, yatışmamış, acısı alınmamış bir öfke sahibi olmadan geride bırakan bir tek kişi bile yoktur, Eski bir Öfkenin, birdenbire, trajik bir biçimde ortaya çıkma olayı, eskidenberi herkesin "şehirdeki en efendi çocuklardan biri" olarak nitelediği bir kişinin. akıllara durgunluk veren bir cinayet işlemesi hâlinde söz konusu olur. Çok şükür ki, baskı altına alınmış öfke, her zaman, bu kadar patlayıcı değil. Yatışmamış öfke ile dışarı atılmamış korku, çocukluk miraslarının en kötüleri arasında sayılabilir. Bunun günahı, şunun yada bunun, şu yada bu sapık kişinin boynuna da yüklenemez. Eğeı bir kınama söz konusu ise, başlıca iki etmen kınanmahdıı: Bunlardan biri, eşyanın tabiatı gereği, çocukların korkuyu ve öfkeyi tatmalarının kaçınılmaz olmasıdır. Diğeri ise, genel olarak kültürümüzde ve özel olarak eğitimimizde, çocukların kendilerini (anımalan konusuna önem verilmemesidii -

431

Kökleri çocukluğa kadar uzanan bir düşmanlık duygusuna sahip insanla İlgili olarak, en acınacak, en olumsuz şey, bu insanın kendisinde böyle bir duygunun bulunduğunu bilmemesi, algılamamastdır, Başka bir acıklı olay da, "sindirilmemiş" bir Öfke sahibi olan çocuğun, kendine dönerek, öfkesini kednine yöne ilmesidir.

Yukarda sözü edilen ve deneklerin, kendi öfkeleriyle karşı karşıya, yüz yüze gelmeleri, öfkelerinin üstündeki tozu silkmeleri ve Öfkeleriyle "uğraşmaları", onu yenmeğe çalışmaları konusunu inceleyen araştırmada önemli bulgulardan biri de, kişi kendi öfkesini tanıdıkça içindeki düşmanlığın dostluğa dönüşmesi gerçeği olmuştur. Kişi böylece hem başkalarına daha az kızmakta ve daha büyük bir yakınlık duymakta, hem de kendisini daha sıcak bir biçimde kabul etmektedir.

Büyüklerin eski yaşantılarından örnekler vermek çok yanlış bir iştir. Fakat bu örneklerin akla getirdiği bir husus var: çocukluk öfkelerinin, kılı kırk yararcasma inceleme konusu yapılması; öfkenin yıkımını azaltmakta, irrasyonel gücünü zayıflatmaktadır.

OTORİTEYE DÜŞMANLIK

Daha önce de bir vesileyle belirttiğimiz gibi, çocukların bir otoriteden -önce anababasmdan, sonra öğretmenlerinden ve diğer büyüklerden™ gördüğü disiplin,

onda öfke yaratır. Gene daha önce belirttiğimiz gibi, bu kaçınılmaz bir şeydir, Disiplin ne kadar zorunlu ve ne kadar akıllıca uygulanır olursa olsun çocuk bundan hoşlanmayacaktır.

Çocuktaki otorite düşmanlığı, onun ev ve okul davranışını etkiler, üzerinde bir iz bırakır ve bu iz, ilerde, otoriteyi temsil eden her-şeye karşı öfkelenmesinde belli bir rol oynar.

Büyüklerin günlük hayattaki birçok davranışında "baba figürüne" (şimdi artık otoritenin başlıca sembolü olmuştur) karşı tepkilerin bulunduğunu, çeşitli kanıtlarıyla göstermek mümkündür. Kendi üstündeki yöneticilerinin en küçük bir eleştirmesi karşısında aşırı bir sinirlilik gösteren öğretmenin (çok yararlı bir uyarıyı bir kınama sayan bir öğretmenin) bu tutumu, eski yaşantısmdaki bir üzüntünün onda bıraktığı tortu ile açıklanabilir. İnsanı değerlendirmeye tâbi tutan bir otorite figürüne karşı tepkiler, okuldaki testlerde ve test-benzeri sınamalarda birden canlanabilir. Bunu, bundan önceki bölümde gözden geçirdiğimiz "test karşısında bunalım" araştırmalarıyla ortaya çıkarmak mümkün.

432

Otorite figürlerine karşı devamlı baş kaldırma isteği, bir yetişkinin otorite sembolü olan herkese karşı çıkmasını açıklamaktadır, Bu otorite, patron olabilir, seçimle işbaşına gelmiş biri olabilir, fakültenin dekanı olabilir, bölüm başkanı olabilir..

Çocukluktan kalan kızgınlıkları ve bağlılıkları olan, otorite figürlerine ötedenberi içeleyen kişiler, iyi baba ile kötü baba tanımlarında birbirlerinden oldukça farklı görüşler öne sürebiliyorlar. Örneğin bu seçim kampanyasında, bir seçmen için, "baba figürü" yerine geçen parti önderi serserinin biridir, başka bir seçmen aynı kişiye bir kahraman gözüyle bakabilir, Bunun sonucu olarak, ünlü bir kişi, kimisi için sevimli bir melek, kimisi için bir şeytandır.. Özellikle politikada ün yapmış olan kişiler için geçerli bir kuraldır bu: Öyle ki, ünlü politikacının, bir sürü hayranının yanışım, bir sürü de düşmanı vardır, Uzun süre insanın yakasını bırakmayan öfkelenmelerin de temelinde, anababa-çocuk ilişkilerini akla getiren birtakım nedenlerin ve sem-bollerin bulunduğunu söyleyebiliriz.

ÇOCUKLARIN ÖFKELERİ KONUSUNDA NELER YAPILABİLİR?

Tıpkı büyük insanın öfkesi gibi, çocuğun Öfkesi de, o andaki bir kötü durumun varlığına işarettir ve buna mutlaka bir çare bulunmalıdır.. Ayrıca, öfke, yalnız o andaki duruma karşı gösterilen bir tepki olmadığına, genellikle geçmişe uzanan köklere sahip olduğuna göre, çocuk öfkelendiği zaman, büyük insanın

önüne bir fırsat çıkmış olur. Çocuğun bir sorunundan hareket ederek kişiliğinin tümü hakkında bir bilgi elde etme fırsatı!'

Tıpkı bir büyük insan gibi, çocuk da, öfkesini açığa vurduğu zaman, arkasında sakladığı perdeyi aralamış olur. Çocuğun öfkesi, hareket nedenleri ve duygusal hayatında yer alan akımlar konusunda bir ipucu verecek nitelikte olduğu için de önem taşır.

Öfke bir zayıflık belirtisi olduğu kadar bir kuvvet belirtisi de olabilir. Çocuğun öfkesi, gerçek, sağlıklı ve soylu bir öfke olabilir. Çocuğun, kendisine kötülük edildiği zaman öfkelenmesi sağlıklı bir davranıştır.. Birinin onu altetmesi, birinin onun dürüstlüğüne dokunacak bir iş yapması karşısında öfkelenmesi halmde de çocuk için bu öfke, sağlıklı bir davranış olmaktadır. Sevdiği insanlara saîdırıldığmı gördüğü zaman, bağlılıklarını hiçe sayan biri çıktığı zaman ve çocuğun sorumluluğuna bırakılmış bir kişiye kötülük edildiği zaman ço~

cuk öfkelenmesin de ne yapsın? Sık sık kendini kaybeden, sık sık öfkelenen bir çocuktan çok, öfkelenme yeteneğini yitirmiş bir çocuk bizi daha çok düşündürmelidir..

Büyüğün öfkesi gibi, çocuğun öfkesi de. duruma uygun olmadığı zaman, gerçek problemin kaynağına yönelmediği zaman yada dutumu büsbütün içinden çıkılmaz hâle getirdiği zaman bir zayıflık belirtisidir. Küçük bir olay, çocuğu derhal bir öfke gösterisine itiyor yada sadece küçük belirtiler gösteren denetim altmda (baskı altında) bir kızgınlığa yol açıyorsa, o zaman çocuğun, günlük hayatında kendisini sıkan problemlerle uğraşmanın Ötesinde, oldukça büyük ve çocuğun geçmiş hayatındaki öc alma duygularını engellemesi yüzünden zenginleşmiş bir öfkeye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Eğer bir büyük insan, çocuğun öfkesini anlamak istiyorsa, hem çocuğu hem de kendisini anlamak için gerçek bir çaba harcamalıdır.

Öfkeli bir küçük ile başa çıkmak zordur. Çünkü öfke, yöneldiği kimsede de kızgınlığa yol açabilir. Kendisini öfke kaışısmda öfkelenme eğiliminden kurtarabilen anababa ve öğretmenlerin sayısı oldukça azdır,. Bu yüzden, çocuğun öfkesine öfkeyle kaışılık verme karşısında, büyüklerin bir suçluluk duygusuna kapılmamalan gerekir; Öfkelendiren olay sona erip ortalık yatıştıktan sonra büyük çocuğun öfkesine daha geniş bir açıdan bakabilmeyi bilmelidir. Bundan alınacak ders nedir? Çocuk niçin bu kadar öfkelendi? Ona bu kadar dokunan neydi? Bu konudaki duygulan niçin bu kadar hamdır? Acaba gururunu korumağa mı çalışıyordu? Öfke yaratan olayın dokunduğu zayıf noktası neresidir? Öfkenin böyle alevlenmesine ve

diğer insanlar hakkında beslediği ümitlerin rolü ne olmuştur? Acaba çocukta, gizlenmiş, yıllanmış bir üzüntü kaynağı mı vardır?

KISKANÇLIK

Kıskançlıkta, birtakım karmaşık duygular ve güdüler rol oynarlar,. Büyüklerdeki kıskançlığın ilk nedenleri üstünde yapılan bir araş-tumada (Gesell, 1906), büyüklerdeki kıskançlığın, çok kez, öfke, nefret ve intikam duygularından kaynak aldığı anlaşılmıştır. Bu araştırmaya konu olan birçok kimse, kendilerindeki kıskançlığın, kendine acımayla, üzüntüyle, küçük düşme îîe, korku ve bunalımla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. En yaygın kaynak ise, öfke, kendine acıma ve üzüntünün bileşimdir;[1]

4 Çocuklardakİ kıskançlık konusundaki araştırmalar İçin bkz, Scwall (İ940), Fos-ter (1927); Ncisseı (1951); Thomas ve ark. (1961).

Çocuğun sırf kendisine yönelmesini beklediği sevginin bir başkasına yönelmesi karşısında duyduğu üzüntü kıskançlıktan ileri gelir. Çocuğun hakkı olan bîi şey tehdit altındadır sanki, kıskançlık duygusu anababaya yönelebileceği gibi, kardeşlere ve sevgiye de yönele bilir.. Bu sonunculara karşı duyulan kıskançlık daha açık bir haldedir., Kıskanç bir yetişkinin özelliklerinden biri, kıskandığı kimsenin tamamen kendisine ait olmasını istemesidir; işi o kadar ileri götürür ki bazan, sevdiği insanın bir başkasına da dostluk göstermesini, kendisini toptan reddetmesi anlamına alır. Çocuklarda da bu tamamen kendisinin olmasını isteme duygusu vardır, fakat onlar daha çok, başka etmenler yüzünden kıskançkk gösterir ve kıskançlıklarını başka biçimlerde ortaya koyarlar.

Küçük bir kardeşin dünyaya gelişi genellikle bir kıskançlığın başlangıcı olur. Bir süre evin *tek* çocuğu olarak kalmış bulunan ilk çocukta kıskançlık daha kuvvetli oluyor., Bununla birlikte, yeni bir kardeşin dünyaya gelişini, ağabey yada ablası için bir felâket olarak da görmemeliyiz; büyük çocuğun, yeni bir kardeşin gelişi karşısında, biraz bocalaması doğal karşılanmalıdır.. Fazla şımartılmamış bile olsa ilk çocuk bir kral yada kraliçedir. Anababanm sevgisi, yeni çocukla birlikte azalmasa bile ilk çocuğun hayatında belli değişmeler olacak-tır, bunlara uyması gerekir. Buna ek olarak, çocuğun, kıskançlık damarına basmak istemeyen davranışların bile onda bir gönül kırıklığı yaratması mümkündür.. Örneğin, başlangıçta küçük kız kardeşine karşı çok iyi davranan dört yaşında bir çocuk, sonradan battaniyesi kardeşine verilince değişmiş ve küçüğünü kıskanmağa başlamıştır, Bu davranış, ilk bakışta, küçük bir olaya büyük bir anlam vermek, pire için yorgan yakmak anlamı taşısa bile, bazı çocuklarda mülkiyet duygusunun ne kadar kuvvetli olduğu anlaşılırsa (özellikle

battaniye v-b. gibi kişisel eşyalara karşı) durum açıklığa kavuşacaktır. Önemli olan bir yatak örtüsünün, bir battaniyenin ondan alınıp başkasına verilmesi değildir, Önemli olan onun alınmış olmasıdır,

Küçük kardeşlere karşı duyulan kıskançlık genellikle saldırganlık biçiminde ortaya çıkmaktadır: küçüğü ısırma, burun deliklerini sıkıştırma, üzerinden örtüsünü çekme, uyurken gürültü yapıp onu uyandırma gibi - - . Kıskançlık bazan da hayal oyunlarıyla açıklanır,

Kıskanç bir çocuk bazan eski bebeklik ahşkanhk.larma döner, Örneğin yeni bir kardeşi dünyaya geldiğinde, büyük çocuk, gece yatağını ıslatmağa yada anababasmı gece yarısı uyandırıp kendisim tuvalete götürmelerini istemeğe başlar. Yemek yeme, giyinme ve diğer

işlerinde eskiden kendi başına gördüğü işler için büyüklerinden fazladan bir yardım istemeğe başlar. Eskiden hiç de göstermediği korkular icat ederek, dikkatleri ve sevgileri yeniden kendi üstüne çekmeğe çalıştığı görülür. (Tabii bu çaba genellikle yanlış yorumlanır),, Bir de, gene kıskançlık dolayısıyle, eskisinden çok daha uslu ve saygılı yumuşak ve sevimli bir çocuk haline gelebilir.

Thomas ve yardımcıları tarafından (1961) ilk bebekliklerinden başlayarak sürekli bir gözlem altında tutulan 110 çocuk üstünde yapılan bir araştırmadan öğrendiğimize göre, 18 tanesi küçük kardeş sahibi olan bu çocukların 9'u bu olaydan adamakıllı sıkıntıya kapılmış, geri kalanları ise, az çok yumuşak bir tepki göstermekle yetinmişlerdir. Çocukların küçük kardeşlerinin dünyaya gelmesi ile birlikte rahatsız bir duıumda kalmalarına çeşitli nedenler göstermektedir Çeşitli nedenler ve koşullar, çocuğun küçük kardeşini kıskanıp kıskanmaması olayım belirlemektedir: evin ilk çocuğu olup olmama, küçük kardeş dünyaya geldiğinde kaç aylık yada kaç yaşında olduğu (18 aylıktan küçük çocuklar yeni bir kardeşin dünyaya gelmesi olayı karşısında fazla bir şaşkınlık göstermiyorlar) ve çocuk ile anababa arasındaki eski ilişkilerin niteliği gibi - - •

Büyük çocuğun kişisel nitelikleri de yeni kardeşini kıskanıp kıskanmamasında rol oynamalctadır. Yeni doğan kardeşlerine karşı tepkilerinde, çocuklar, daha küçük kardeşleri dünyaya gelmeden gösterdikleri davranışlarına dönerler. Tâ eskiden beri, uslu yumuşak başlı, olumlu ve düzenli bir tutumda olan çocuklar, yeni kardeşlerinin gelmesi ile de bu tutumlarını genellikle sürdürüyorlar. Yeni duruma kolaylıkla uyabiliyor, kardeşlerini sıcak bir biçimde karşılayabiliyorlar., Diğer yandan, bebekliklerinin ilk günlerinden beri, gergin ve tepkilerinde olumsuz çocuklar ise, yeni kardeşlerinin dünyaya gelişini, yoğun ve uzun süren biıtakırn tepkilerle karşılıyorlar.

Küçük çocuklardaki kıskançlık ile daha sonraki yıllarda görülen kıskançlık arasındaki bağıntı, henüz, bilimsel çalınmalarla yeteri kadar aydınlatılmış bir ilişki değildir. Çocuklar, normal olarak, büyüdükçe daha az kıskanç olurlar ve ilgilerini aile çevrelerinin dışına kaydırırlar. Diğeı yandan, kıskançlık davranışlarım hayatlarının ilerideki dönemlerinde de sürdürürler ve yalnız kendi ailelerinin üyelerinin değil, günlük hayatta kaışılarına çıkan diğer insanları da (hatta bu ikincileri daha çok) kıskanırlar;

Büyükler arasında, bir kişinin ortaya koyduğu kıskançlık, kendi nisbî durumu ve nisbî gücüyle çok sıkı bir ilişki içinde değildir. Başa-

riya ulaşmış sayılan ve dışardan bakıldığı zaman yerini almış olduğu kanısını veren bir kişi, kendi emrinde çalışanları, tıpkı, sahibinin ok-sadığı bir sokak finosunu kıskanan büyük bir av köpeği gibi kıskanır,, Küçük kardeşini çatlarcasma kıskanan bir kişi, ilerde bu kıskançlığından kurtulduğunu, artık kardeşlerine karşı içinde kıskançlığın zerresi bile kalmadığını söyleyebilir., Oysa böyle bir insanın yakasını henüz bırakmamış olan kıskançlık, birgün, başkalarının başarılan, ün kazanması servet elde etmesi karşısında bakarsınız yeniden alevleniver-miş! Bu duygu, kişinin başkalarının karşısına çıkması, başkalarına karşı bir tavır takınması halinde ortaya çıkıverir: çevredeki insanlar, küçükîüğündeki erkek yada kız kardeşin yerini almışlar, tıpkı bir zamanlar onların içinde bulundukları duruma, bir kıskançlık konusu (nesnesi) olma durumuna düşmüşlerdir.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Son yıllarda *Öfke* konusunda yapılan araştıımalar ve yazılanlar bir hayli azaldı.. Florance Goodenough'm Anger in Young Children (1931) adlı eseri, çocukların öfkeleri konusunda anababanm söylediklerine dayanan bulgularla doludur. Fritz Redl ve David Wine-man'nı birlikte kaleme aldıkları Children Who Hate (1951) adlı kitap ise, içlerindeki saldırganlık güdülerini yönetmekte güçlüklere uğrayan çocukların davranışarmı ortaya sermektedir. Özel bir çocuk gurubu üstünde yapılmış araştırmalara dayanmakla birlikte bu kitap, genel nitelikteki çocuk ve büyükler için de geçerli olabilecek bazı sonuçlara ulaşmış görünüyor. Düşmanlık ile bunalım arasındaki ilişki, Freud ve Horney'in bundan Önceki bölümde sözü edilen eserlerinde enine boyuna tartışılmıştır. Aşk ile düşmanlık arasındaki ilişki ise 15. Bölümün sonundaki kaynaklarda tartışılmıştır, Eîton B. Mc~ NeiPin "Psychology and Aggression" adlı yazısı (1959) hem kaynaklarının zenginliği, hem de saldırganlık dürtülerinin çeşitleri üzerinde durması bakımından ilgi çekici olduğu kadar, yatışmamış öfkelerin altında yatan tehlikeleri açığa vurması vakımından da düşündürücüdür. Hayatın ilk dönemlerinden kaynak alan öfkenin dallanıp budak-lanması konusu A.T. Jersild'in (bu kitabın yazarı) şu iki kitabında işlemektedir: When

Teachers Face Themselves (1955) ve The Meaning of Psychotheraphy in the Teachers Life and Work (1962).

437

BESİNCİ BÖLÜM

Anlayış Gelişimi

18 - HAYAL VE RÜYALAR

Hayal kurma yeteneğini kazanan çocuğun önünde geniş ve büyüleyici bir dünyanın kapıları açılmış olur. Artık, gözle görünür, elle tutulur nesnelerle yetinmeyecek, bunların hayalleriyle de ilgilenmeye, oyalanmaya başlayacaktır.

Hayal, çocuğun gelişimindeki bütün aşamalarda ve bu gelişimin her yönünde önemli bir rol oynar. Zihnî gelişim alanında, deneylere girişme, keşfe çalışma, mantık kurallarına bağlı olmaksızın fikirler öne sürme gibi girişimler, hep hayal gücünün verdiği olanaklarla sağlanır. Duygusal gelişim alanında, istekler, korkular, umutlar ve saldırganlıklar, hayal gücünün beslediği oyunlarla açığa vurulabilir. Hayal-gücü, toplumsal gelişim açısından da Önem taşır; çünkü, çocuğun diğer küçüklerle kurduğu oyun düzeni, çok kez hayale dayanmaktadır. Çocuğun hayale dayanan eylemleri ile motor gelişimi arasmda da bir etkileşim vardır. Birçok motor yetenek, bebek oyunu ve evcilik gibi geniş ölçüde hayale dayanan oyunlarda kazanılır yada geliştirilir. Çocuğun, tırmanma, sallanma, bisiklete binme gibi motor eylemlerinde, hayal kurmanın, çokkez, eyleme bir amaç, bir kurgu getirme gibi bir yararı olmaktadır.

İLK BELİRTİLER

Çocuğun hayal kurma yeteneği konuşma yeteneği ile birlikte, hatta daha önce ortaya çıkar. Bazı çocukların, henüz iki kelimeyi bir araya getirmeyi bile beceremeden, gayet karmaşık birtakım hayal serüvenlerine atıldığı görülür. Buna örnek olarak, henüz konuşmağa başlamamış on bir aylık bir çocuğa ait gözlemlerimizi belirtmek isteriz:

Evin içinde emekleyerek dolaşırken, çöp tenekesini ve onun içine girilmesi gerekmeyen bir şey olduğunu keşfeder. Bir keresinde, annesinin gözüönünde, mutfaktaki çöp tenekesinin yanma

441

gider. Annesinin İhtan üzerine bir süre için duraklar, biraz daha emekler, sonra da annesine dönüp gevrek bir kahkaha atar. Yeniden emeklemeğe koyulur', annesine bakar ve bu kez sevinçle gülümser, çöp tenekesine doğru yönelip annesinin

dikkatini çekmek ona, esaslı bir oyun neşesi vermektedir. Bu olay, birkaç ay devam ettikten sonra, çocuğun iki üç kelime konuşmağa başlamasıyla kesilmiştir.

İlk hayal eylemlerinin belirtilerinden biri de, çocukların diğer insanları taklitlerinde görülür. Taklit edilen modelin olay yerinde bulunması her zaman gerekli değildir. Örneğin, on aylık bir çocuk, ablasına ait bir oyuncak telefonla "konulmalar" yapmaktadır. Bir yaşlarında kadar görünen bir kız çocuğu da bebeğini "emzirmeğe" kalkmaktadır. Bir başkası, babasının şapkasını başına geçirmekte, çantasını eline almakta ve "işe gitmeğe" çalışmaktadır.

İki yaşından sonra çocukların çoğunda hayale dayanan eylemlerin arttığı görülmektedir.. Hem konuşmalarından hem de oyunlarından bunun böyle olduğu sonucunu çıkarmak mümkün. Çocuk konuşmalarını kaydeden bir araştırmada, yirmidört - yirraidokuz aylık çocukların, konuştulclan, sözlerden yüzde L5'inin hayalle ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Kırkiki - kırkyedi aylık çocuklarda bu oran yüzde 8.7'ye yükseliyor (Burnham, 1940). Hem dil gelişimi hem de açık davranış gelişimini konu edinen başka bir aıaştıımadan anladığımıza göre, iki buçuk - dört yaşlan arasında, hayal kaynaklı sözler, altı misli bir artış göstermektedir (Markey, 1935).

HAYAL - KURMA YAPISINDA DEĞİŞİM

Hayal eylemlerinin artışı ile birlikte-, hayal konularının da değiştiği görülmektedir. Bir araştıımada (Markey, 1936), üç yaşından küçük çocuklarda, hayale dayanan eylemleri üç başlık altında toplanmış görüyoruz: (1) ktşilüc kazandırma, örneğin, cansızlarla konuşarak onları canhymış gibi ele alma; (2) eşyayı kullanırken hayale kapılma, örneğin, tren gibi ötme, boş bir kaptan içer gibi yapma; (3) hayalde yaratılan bir olaya katılma, örneğin yangın söndürmeye, yıkanma eylemlerine girişme. Üç yaşından sonra, eşyayı kullanırken hayale kapılma, bu tip eylemlerin en yaygın olarak görülenidir. Fakat üç buçuk yaşından onta, daha uzun süreli hayal oyunları başlamakta, • çocuk, karmaşık konulu, kurgulu, planlı oyunlara girişmektedir. Küçük çocukların, yalnız, ellerinin erdiği, gözlerinin gördüğü oyuncakları ve diğer eşyayı, hayalleri için bir ortam olarak kullanabilmelerine

karşılık, büyükler, kendi hayal dünyalarının gerekli kıldığı nesneleri bularak, bunları gönüllerine göre düzenlemekte ve önceden dramatik kurgusunu yaptıkları oyunlarını buna göre sürdürdükleri görülmekledir. Elinin altında **Midas'ı** bile kıskandıracak hazineler bulunduğunu sanan çocuk, boyuna bakmadan, büyüklerde varolan ilci farklı dünya yaratma gücünü, varolanla varolması gereken arasındaki farkı beiıt-me yeteneğinin ilk belirtilerini ortaya koymakta ve bununla ilgili olmak üzere olmadık işlere girişmekte, günlük, sıradan, bayağı davranışlarından sıyrılıp, göz alıcı uğraşlara atılmaktadır.,

Okul öncesi çağına giren ve bu çağı aşan-çocuk, hayal eylemlerini kendi düşüncelerinin özelliği, ve kapalılığı içinde sürdürmeğe başlar. Zaman zaman, söyledikleri ve yaptıklarıyla, bize bu özel dünyanın kapılarını açan anahtarlar verdiği de olur. Fakat çok. kez, bu hayaller çocuğun iç dünyasında kalır ve ancak ilerde, çocuk büyüdüğü zaman açıklanır: tabii eğer açıklanırsa....

Bu kişiye özel düşler ve hayaller hazan "sürekli bir hikâye' bici-mim dır. Çocuk, günler, haftalar hatta yıllar boyunca birtakım yeni serüvenle hikâyesini zenginleştirir, eski olayların üstüne yeniler ni ekler,,

Bu "sürekli hikâyenin", çocuğun "gerçek" hayatta hiçbir zaman açıklamaya yeltenemiyeceği girişimleri (gizli cinsel davıanışlar gibi) konu edindiği de olur.. Bazı çocuklar için bu tür hayaller, başkalarından titizlikle gizlenen o "gizli benliğn" önemli bir öğesi haline gelmektedir. Bu türden bir hayal çocuğun ağzında bir hikâye olup çıkmıştır, aslında bu onun kendi hikâyesidir, öyledir ama, yazarı onu hiçbir zaman sistematik bir inceleme konusu yapmamış, bu hikâyedeki gerçeğin kendi gerçeği olduğunu kabul etmek istememiştir. Zaten, başkaları için de, böyle "yasak" bir olayı konu edinen bir hikâyenin sistematik incelemesine girişmek o kadar kolay değildir. Yasak konuları, yasak hayalleri ele almanın dolaylı bir yöntemi vardır ki, buna **projeksiyon** (yansıtma) yöntemi adî veriliyor.. İlerde bu yöntem üzerinde geniş bir biçimde duracağız. Burada şu kadarını belirtelim ki, her-şeye rağmen bu yöntem, olayları, resimle yada sözle anlatılan başka insanların üstüne atma eğilimi, çocuğun hayal dünyasının özünü yansıtmamaktadır. Bu yöntem daha çok biçimle ilgiii görünüyor.

BİR ÇEŞİT DÜŞÜNCE OLARAK HAYAL

Hayalgücü, çocuğun zihninde birtakım hayaller, simgeler, canlandırma yeteneği ile birlikte başlar ve zamanla bu bölük pörçük ha-

yaller bütünlenmiye ve çocuktaki zihnî eylemin bir çerçevesi haline gelmeye yönelir. Başlangıçta somut deney ve yaşantıdan kaynak alan hayaller, (örneğin görmeyle ilgili hayaller zamanla çocuğun iç dünyasının öğelerinden biri olmakta ve artık o, göze görünmeyen şeyleri "zihninin yada aklının gözüyle" görmeğe başlamaktadır. Hayalgücü bir zihnî akış demektir; çünkü hayalgücü sayesinde, simgeler hareketlenmekte ve tam bir mozaik parçası gibi dağınık parçalar bîr araya gelerek bütünleşmektedir. Bu süreçte, ortaya çıkan modelin somut deneylere bağlı olmaları hiç de gerekli değildir. Önceki bölümlerden birinde belirttiğimiz gibi, hayallerden, iç dünyaya mal edilmiş taklitler olarak söz eden Piagef, hayal kurma yeteneğini, çocuğun **duyusal** - **motor** aşamasından kavramsal düşünce aşamasına geçebilmesi için temel bir gelişim basamağı saymaktadır.

Çocuk, hayalgücü yoluyla, parça bölük bölgelerden bütünler meydana getirebilmekte, bunu yaparken de öğeleri gayet esnek bir biçimde kullanmayı başarmaktadır. Yerine göre bir otomobil olabilen küçük arabası, sırasında, tren, gemi hatta bir lokanta olup çıkabilir. Çocuk, belli belirsiz kavradığı fikirleri bile evirip çevirebilir. Örneğin, akrabalarının yaşadığı yada anababası Ue birlikte bir süre önce içinden geçtiği bazı şehir adlarını bilen çocuk, hayal gemisiyle bu şehirleri yeniden görmeğe gidebilir. Bu şehirlerden bir kısmının deniz kıyısında, bir kısmının denizden uzak olmasının katiyen önemi yoktur. 700 kilometre uzakta bulunan bir şehre gitmek, çocuk için, hemen yakındaki bir şehre gitmekten daha kısa sürebilir. Deniz yoluyla yapılan yolculuk birden, bakarsınız kara yoluna dönüşmüş, hiç önemi yoktur çocuk için. Çünkü, gemiden, ayağını atar atmaz, deniz kara oluverir. Oldukça mantıksız ve gerçekten uzak görünen bu serüvenler, çocuğun hayalinde çıktığı bu geziler, aslında oldukça büyük ve iddialı girişimlerdir. Bunları kendisine en uygun olan yolla yapmasından doğal ne olabilir?

Hayal yoluyla çocuk, hiçbir mantık kuralına boyun eğmeksizin, deneylere ve keşiflere girişir. Bunun örneklerini çocuğun ilk resimlerinde görmek mümkün. Birtakım çizgiler ve renkler, uzaktan bile olsa çiçeği andırıyorsa, çocuk buna "çiçek" diyerek hemen bir mantık yapısı kazandırabilir,,

Gene hayal yoluyla çocuk, bir nedenin yerine başka bir nedeni koymaktan çekinmez. Örneğin, şehirde anneannesini görmeğe giden beş yaşında bir kız çocuğu, kadının oturduğu apartımanm renkli resmini yapmak istemiş. Önce sekiz katlı bir apar Uman resmi çizmiş ve

yaptığı resim gayet de iyi olmuş, Sıra sokakları çizmeğe gelince, kızcağız, dördüncü kaim hizasından birtakım çizgiler çekmiş ve apaıtı-manm ilk dört katı böylece toprağın altında kalıvcrmiş, Resmi yapmadan önce amacı hiç de böyle birşcyi belirtmek değildi.. Fakat bir kez ilk dört kat toprağın altında kalınca ve sokakların çizildiği renkli pastel boya silinemeyince kız da hemen ilk yakıştırmasını geliştirmiş ve toprak altında kalan katları karalamış.. Sonra da. toprak kesiminin altına ve üstüne böceği andıran yaratıklar çizmiş.. Sonra da bir başarı sevinciyle yaptığının bir karınca yiyenler yuvası olduğunu söyliyerek işin içinden sıyrılmış.. (Böceğe benzeyen yaratıklar karmcaymış sözüm ona!). Çizgilerle ve kompozisyonla oynarken (deney yaparken) şaşırtıcı bir sonuç çıkmış ortaya.. Kafası kurallarla dolu bir mimara soracak olsak, bu resim başarısızlığın tâ kendisidir; resimde yeni bir ad ve yeni bir açıklama bulan çocuğun gözünde ise tam bir sanat hârikası,

HAYAL EYLEMLERİNİN ALTINDAKİ GÜDÜLER

Genel olarak insan eyleminin altında yatan güdüler, hayalgü-cünü de etkilemektedir.. İlk hayalci eylemlerinde çocuk, kendi gelişim güçlerini kullanmak için, kendisini zorlayarak birtakım oyun biçimleri bulmağa çalıdır. Hayal - kurma, sorunlara çözüm getirme amacı için de kullanılan bir yetenektir.

KORKUYU YENMEK İÇİN HAYAL KURMA

Sokakta bir köpek görünce ödü kopan iki buçuk yaşında bir kız, evde ellerini de yere koyup havlamakta, hırlamakta ve annesine durmadan "seni ısıracağım!" demektedir.. Annesinin yanına gelince bu kez rahatlatıcı bir sesle "Ben uslu bir köpeğim. Seni ısırmayacağım anne, öpeceğim seni!" diyor[1]. Sonra da büyük bir sevgi gösterisi içinde annesinin çoraplarını yalamağa başlıyor. Böylece saldırgan bir köpeği (yada anneyi!) uslu bir yaratık haline dönüştürüyor. Artık kendisi için de korkulacak birşey kalmamış gibidir. Birdenbire uslulaşan canavar köpek rolünü üstüste birkaç kez oynadıktan sonra, çocuğun sokaktaki. köpeğe karşı davranışı da değişmektedir.. Annesinin elinden tutmuş yolda yürürken, karşılarına bir köpek çıkınca "Bak anne, uslu bir köpek bu, beni ısırmaz" demeye başlıyor. Tabii annesinin elini sımsıkı tutmaktan da vazgeçmiyor. Fakat ne de olsa o eski yapışması, sinmesi ve sesindeki büyük koıku kalmamıştır.

Hayalin korkuyu yenmekte yararlı olduğuna bir başka örnek daha verebiliriz: gülyabaniden korkan dört yaşında bir kız. İki ya-

şmdaki erkek kardeşini gülyabanî yerine koyarak korkusunu canlandınyonnuş. Kardeşinin kafasına beyaz bir havlu sardı mı, gülyabanî oluyormuş. Oyunun bir parçası olarak kız, karşısında gülyabanîyi görünce terliklerini bırakıp kaçıyormuş. Bu kızın amacı da aynı: oyun ortamını kullanarak kendisini güven içinde almak ve böylece korkuyu yenmek. İlk bakışta hiç de kolay bir iş değil! Kızın birkaç kez yalancıktan korkup kaçışı, sonradan geıçek bu gülyabanî korkusuna dönüşmüş. Fakat gün geçtikçe korkunç yaratık (!), daha az korku veren bir çehre kazanmış. İşte, gelişimin oyunla nasıl başarıldığını gösteren bir örnek daha!

Başka bir örnek: karşıdan karşıya geçerken otomobil altında kalmaktan korkan bir oğlanın öyküsü (Griffiths, 1935). Oyuncak otomobillerini elinden bırakmayan' çocuk, bunları sağa sola iter ve "kazalara" sebep olur. Bu zararsız yöntem sayesinde korkusunu yenmeyi başarmış ve otomobile karşı bir "güçlülük duyusu kazanmış." Griff'iths'e göre, belli bir nesneden korkan çocuklar, oyuncak seçerken, onun küçük modellerini tercih ediyorlar. Bu örnekte de çocuğun otomobillere düşkünlüğü bir rastlantı değildir. Otomobillerle oynarken önemli bir

kişisel sorununu çözmeye çalışmaktadır,. Bu ve benzen örnekler, çocukların oyuncak seçmeleri konusuna da bir açıklık getiriyor[1]..

SALDIRGANLIĞI AÇIĞA VURMA YÖNTEMİ OLARAK HAYAL KURMA

Küçük çocuk hayallerinde saldırganlık güdüsü çok yaygın ve belirgindir. Bu yargımızı, Griffiths'in beş yaşmdak çocuklar üstünde yaptığı ve yukarıda 11. Bölümde sözünü ettiğimiz araştırmasına (1935) dayandırıyoruz. Oyunları gözetlenerek ve diğer bazı yöntemlerle bu çocukların hayal dünyalarının anlaşılmasına çalışılmış. Kullanılan yöntemler arasında, "hayal testi" de var (çocuğa elleriyle gözlerini kapaması söyleniyor ve ne gördüğü soruluyor). Denek olarak seçilen çocuklar orta ve düşük gelir guruplarından gelmektedir'. Her iki gurupta da çocuklar, şiddet ve zulüm hayalleri gördüklerini belirtmişler.

Çocuklar öfkelerine karşı, kendilerini üzen durumlara karşı ve gerçek hayatta önlerine çıkan engellere karşı da hayal dünyalarından medet umarlar. Bu soranların, çocuğun eylemleriyle boşalma biçimi

1 Önüne b r sürü oyuncak serilen bir çocuğun, bunlar araşman, bir büyük insan İçin hiç de iigi çekici olmayan birini seçmesi oiayı da aynı iike ile açıklanabilir.

bazan çok serttir; eğer bütün hayallerini gerçeğe dönüştürcbilselerdi. kan gövdeyi götürürdü.. Yukarda sözünü ettiğimiz araştırmasında Markey, çocukların eline oyuncak mutfak eşyaları vermiş, bebeklerden birer "aile" kurdurmuş onlara ve "evcilik" oynamalarını söylemiş, Deneye kanlan küçük oğlanlardan birinin ilk işi, ellerini bebeklerin üstüne koyup onları zaptetmek olmuş.. Bunlar içn "kötü bebekleri" diyor ve hepsini sobanın üstüne yerleştirdikten sonra "Hepiniz öleceksiniz! ama üç hafta burada oturacaksınız, kımıldamak yok!" diye ekliyormuş. Sonra da "evi yıkıyor, bebekleri, dayaktan geçiriyor ve onlar hayalî ateşte cayır cayır yanarlarken (!), çocuk da bir köşede kendi kendine söyleniyor, Okul kayıtlarına "kıskanç bir çocuk" olarak geçen bu oğlan, evde de. küçük kardeşinin bumu silinirken sızlanıp ağlaması karşısında, tıpkı o "bebeklerin" yanarken duydukları acı (!) karşısında olduğu gibi, İçin için sevinmektedir. Hakkında fa;.la bilgi olmamakla birlikte, bu. çocuğun, kardeşine duyduğu düşmanlığı, bir hayal oyunu ortamında açığa vurmakla bir parça rahatlamış olduğunu söyleyebiliriz..

Hayali besleyip açığa vuran durumlarda saldırganlık yalnız aşırı bir biçim almıyor, bazan da yanlış bir kişiye yöneliyor.. Griffiths 1935), saldırgan çocuğun tercih edilen anababaya değil, tutulmayan anababaya yönelmesi gerekirken, bunun tam tersinin görüldüğü haller bulunduğunu kaydediyor,

HOŞA GİTMEYENİ ORTADAN KALDIRMA

Bazı çocuklar, hayal kurma yoluyla, hoşlarına gitmeyen bir gerçek olayı, işlerine gelen, hoşlarına giden bir olay haline dönüştürürler. Üç yaşlarında bir çocuk, "küçük kızlara akşam yemeği" hazırlamağa başlamış. Buzdolabını açıp "Sevgili bebeğim, biz buzdolabını her zaman açık bırakırız.." diye söyleniyor. Meğer bu kız çocuğunun annesi, buzdolabını kaim bir iple sıkıca bağlarmış: kız, durmadan karıştırmasın ve talan etmesin diye. . , Anne, kızının, bir gece dolabı açmak, için çabaladığını ve açamaymca da homurdandığmı görmüş. İşte çocuk, bebeğiyle oynarken, yalnız buzdolabı sorummu çözmekle kalmamakta, annesine karşı öfkesini de açığa vurmuş olmaktadır.

Hoşa gitmeyen bir durumdan hayal kurma yoluyla sıyrılma olayına bir başka örnek olarak, dört buçuk yaşında bir kızın annesine yönelttiği şu sözleri verebiliriz: "Ben banyo küveti için yeni bir boya keşfediyorum. Kuruması tam on iki yıl sürecek ve tam on iki yıl banyoyu kullanamıyacaksım"

İLK BAKIŞTA ANLAMSIZ GÖRÜNEN DAVRANIŞLARIN

ALTINDA YATAN HAYAL ÖĞESİ

Çocuğun günlük bir olayı, hayalinde yarattığı bir dram ile süslemesi, bazan, başkalarınca anlaşılması güç olan bir davranışın altında bir hayal öğesinin, bir hayal akımının bulunduğuna işarettir. İlk bakışta anlamsız ve haksız göıünen bir davranışa sahip ve en ufak bir müdahalede aşın saldırgan bir tepki gösteren çocuğun duıumu nasıl yorumlanacaktır? Çocuğun bu davranışı belki de, hayalindeki büyük umutların gölgelenmesinden, güvendiği dağlara kar yağmasından ileri gelmektedir- Örneğin, annesiyle birlikte çarşıya gideceğini sanan, sonra bu umudu boşa çıkınca son derece üzülen ve öfkelenen dört yaşında bir çocuk bu durumdadır. Bu çocuk, hayalinde, kimbilir kaç kez çarşıya gitmiş, kendisini buna göre hazırlamış ve kimbilir annesinin kendisine neler alacağını ummuştur? Çarşıya çılana işinin bir başka güne ertelenmesi, çocuğun gönül kırıklığını azaltmayacaktır,,

HAYAL KURMA EYLEMİ VE "BEKLEME YETENEĞİ"

Ereud tarafından öne sürülen ve Rappapoıt (1951, 1960) tarafından eleştirilen bir kurama göre, çocuğun birşeyi istemesi ile bu isteğinin karşılanması arasında bir gecikme, bir zaman aralığı varsa, düş kurma olayı çok erken bir çağda ortaya çıkar. Çünkü çocuk, bu isteğini hayaliyle karşılamakta, doyurmaktadır. İşte bu kuramdan esinlenerek Singer (1961), hayali geniş çocukların, şansın bir gün kendilerine de güleceğini hesaplayıp bekleme ve dolayısıyle bir protestoda bulunmama eğilimi mi, yoksa hayalleri daha dar çocuklara kıyasla, daha huzursuz bir tutum mu

göstereceklerini soruyor. Bu sorusuna karşılık ararken bir araştırmaya girişiyor ve 6-9 yaşlan arasında 40 çocuk seçip bunları, geniş ve dar hayalli diye adlandırdığı iki kümeye ayırıyor. Bu aynımda, çocukların belli sorulara verdikleri karşılıklarda, hayal unsurunun az mı çok mu olduğuna bakıyor- Sonra çocuklara bir işe yardım etmesi ve bir köşede durup mümkün olduğu kadar uzun bir süre oradan kımıldamamaları tembihleniyor. Araştırmanın sonunda, daha Önceki ölçütlere göre, hayali geniş olarak sınıflandırılan çocukların, daha uzun bir süre kımıldamadan bekledikleri anlaşılıyor; başka bir deyimle, hayali daha dar olan çocuklar daha sabırsız ve huzursuz.

HAYAL YOLUYLA GELECEĞE HAZIRLANMA

Hayalgücü sayesinde çocuk, geleceği kestirme yeteneğini geliştirir, Geleceği önceden kestirebilmek, çocuk için, hem bir güçlülüki hem

448

ele bir takım sorunlarm kaynağıdır: Çünkü, yahu2 geleceğe ait zevk ve başarıları değil, korku ve güçlükleri de tadmaya hazırlanması gerekecektir', Henüz emeklemekte olan çocuk, annesinin ona yabanlıklarını giydirmek üzere olduğunu görüp de, sokağa çıkacaklarını anlayınca sevinmekte, fakat bir an. asansöre binecekleri aklına gelince irkilmektedir. Parkta, annesinin kendisini eve götürmeğe hazırlandığını gören çocuk da, oyuna hâla doymamış olduğu için, oradan ayrılmanın üzüntüsünü de duymağa başlayacaktır.

Çocuk büyüdükçe, iyiyi ve kötüyü Önceden kestirmesi, karmaşık birtakım biçimler alır., Büyük çocuğun hayatı iyice geleceğe dönüktür. Bugünkü işin, gelecekte insana birseyler kazandıracağı Tiki, önemsizi önemli, çirkini güzel kılmaktadır., Gelecekteki başarı, bazı çocukların, daha bugünden yılmadan ve uzun süre çalışmalarım sağlar. Bir müzik âletini iyi çalmağa yada bir sal yapmağa çalışan çocuğun yılmaz çabası buna bir örnektir,

Gelecekteki amaçlar için çalışma, kısmen geleceğin düşünü görme, lise ve üniversite öğrencilerinde en belirgin özellik arasındadır. Bir meslek sahibi olmak için yıllarını harcayan öğrenciler, bu arada, onlara o gün için saçma görünen bir sürü ders yüküne, sırf bu meslek uğruna, boyun eğiyorlar.

Gelecekteki olaylar konusunda mutlu olabilmesi için bir insanın hayal kurabilmesi şarttır. Hayal kurmasını bilmeyen çocuk neyi umut edeceğini de bilemez. Büyüyü]? ergenlik çağına yaklaştıkça, umduğu, düşünü kurduğu bir gelecek uğruna harcadığı emekler, bugününe oir öz, bir anlam kazandırır. İçinde yaşadığı gerçek dünyanın yaralarına ve üzüntülerine daha kolay katlanabilmesi için, büyük çocuğun en sağlam tutamaklarından biri de hayaldir. Örneğin,

hayatından pek memnun olmayan onüç yaşlarında bir çocuk, hayalinde, ilerde yaşayacağı daha iyi bir dünyanın manzarasını canlandırmakla biraz olsun feraha kavuşur..

TOPLUMSAL İLİŞKİLERDE HAYAL

İyi yada daha çok çocuğun bir araya gelip oynamalarını sağlayan, çok kez, onlardaki hayalgücüdür. Aralarında birkaç yaş fark bulunan çocuklar arasında oyunların kurulup gelişmesinde de hayalgü-cünün etkisi görülür. Biri sekiz, diğeri üç yaşında iki kardeş, baba ile çocuk, doktor ile hasta, kaptan ile çarkçı rollerini bölüştükleri zaman, onları bir arada tutan şey. kuru bir takım oyun eylemleri değil hayal-güçleridir. (Oyuna bir de büyük karışırsa o zaman iş değişir). Bu ne-denlerle hayal oyunları, annelerin en büyük yardımcılarından biridir.

449

Hayal ortamında çocuklar birbirlerine daha kolaylıkla tahammül etmekte ve oyundan da daha büyük bir zevk almaktadırlar, İki yaşındaki kız kardeşi ile oynayan bir çocuk, onun ikide bir ağlamasından, üstünü başını kirletmesinden, ağzındaki yemeği tükürmesinden, büyük bir sıkıntı duyar- Oysa hayal dünyasına girdikleri zaman bu sıkıntılardan eser bile kalmaz. Kendisi anne, iki yaşındaki kardeşi de çocuk olunca, kaidesinin o bebekçe davranışları, birden, oyunun çeşnisi haline gelmektedir. Aynı şekilde, büyük kardeşinin kendisine ağabeyilik yada ablalık etmesinden hiç de hoşlanmayan bir küçük, oyun içinde, öğrenci yada bebek olarak emirlere seve seve uymakta, hatta arada ufak tefek cezalara bile seve seve katlanmaktadır. Diğer çoculdarla oynarken, birçok sınırlamayı ve yoksunluğu gönül rızasıyla kabul eden küçükler, aynı yumuşak başlılığı, sevdikleri büyüklere karşı bile göstermeyebilirler. Büyük bir çocuk, öğretmenlik ederken (!), küçüğe "doğru otur!" dedi mi, küçük saatlerce kımıldamadan oturabilir. Bir "doğum günü toplantısında", hayalî konuklara pasta dağıtılmasını hiç sesini çıkarmadan, bir eski Ispartalı gibi-sabırla bekleyebilir.

Böyle bir hayal ortamında kendisinden beklenenler belli bir haddi geçtiği zaman, bu şairane manzaralar birdenbire kaybolabilir. Örneğin, İmsiz - polis oyunu oynayan biri dört - beş yaşlarında, diğeri daha kabaca iki çocuk, eğer "ölmüş gibi yatma" süresi çok uzun tutulursa isyan bayrağını çekmektedir. Gene de, çok kez, çocukların, bir hayal ortamında oynarlarken, hayatın ilk kendini sınırlama davranışını, ilk sabrını, ilk sebatını, ilk kibarlığını gösterdiklerini ve büyüklerin ar-zuladıkları sonucun böylece kendiliğinden ortaya çıktığını görüyoruz.

HAYALLER VE FANTEZİLER

Okul Öncesi döneminin sonlarında olsun, daha sonraki yıllarda olsun, çocuktaki hayale dayalı eylemlerin çoğu, oyunda açığa vurulan eylemlerden çok, özel birtakım hayaller ve fanteziler biçimindedir. Bu fanteziler, yerine göıe, bir isteğin gerçekleşmesi, bir kurtuluş, bir kaçış, bir eksikliğini giderme, bir intikam, baskasmm yerine bir işi görme yada bir heyecan yaratma amacına hizmet gibi işlere yararlar. Birçok ilgi ve fikrin gerçekleşmesine de araç olabilir. Bu gibi kişisel hayallerin pekçoğu, günlük olaylardan uzak olduğu gibi, oyunlarda kurulan hayallerden bile uzak ve değişiktir.

Hayal kurma, ömür boyu sürüp gider, (İnsan âlemde hayal ettiği müddetçe yaşar, Y. Kemal Beyatlı - Çev„ notu). Hayatta karşı

karşıya kaldığımız durumlar değiştikçe, hayallerimizin konulan ve süreleri de değişmekte ve insanın kendisini tamamen hayal âlemme kaptırmasından, düzenli ve tutarlı fikirler dizisinin sınırlarını geçmemesine kadar çeşitli görünümler kazanmaktadır. Bütün bunlar, kişinin günlük, hayatındaki dilekleriyle ve bu karşılaştığı olaylarla ilgili hayalleridir.

Büyük çocuklarda bile hayal, bir mantık sının tanımak zorunda değilse de, zamanla, hayal oyunlarındaki mantık tutarlılığının arttığını söyleyebiliriz. Öyle ki çocuk, hayallerinde bile, küçüklüğünde olduğundan daha tutarlı bir hale gelmektedir. Bir çeşit mantıklı düşünceye doğru yaklaştıkça, bir de bakarsınız hayal, bir ticaret sorununun çözülmesini, andıran belli bir kuruluğa erişmiş. Örneğin, hayallerinin çiftliğinde, değnekten atı üstünde kaygısız dolaşan sekiz yaşında bir oğlan, at hırsızlarına, kızılderililere ve haydutlara karşı her an hazırdır, her an dövüşebilir (!). Konu derinleştikçe eylemleri de daha karmaşık bir biçim kazanmaktadır. Başlangıçta bir fişekliği ve bir de çakar - almaz tüfeği vardır; fakat arada, konaklamak için durduğunda, ateş yakması, yemek pişirmesi gerekecektir. Kolay değil, bunlar için de bir sürü araç ve gerece ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçlarını düşünerek, daha oyunun başında, yanına bir de yedek at (!) alması ve bütün o fazlalıkları ona yüklemesi gerekecektir. Oyun ilerledikçe, araç-gereç, yedek atlar ve diğer ayrıntılar o kadar çoğalır ki, çocuğun, işlerin altından yalnız hayalgücüne dayanarak sıyrılması son derece güçleşir. İşte hayalin bu şekilde kendi kendini yıkması, kendi ağırlığı altında ezilmesi ve gittikçe daha büyük bir gerçekçiliği ve "düşünceyi" gerektirmesi, büyüklerde bile, hayalle geçirilmesi mümkün o hoş zamanları kısaltmaktadır.

HAYALDEKİ ARKADAŞLAR

Çocukluktaki hayallerin ilgi çekici bir örneği de hayaldeki ai kudaslardır[2]. Bu olay, olsa olsa, üç - on yaşlan arasında ve bu dönemin daha çok başlarında

görülür. Hayaldeki arkadaşı kesinlikle belirlemek zordur. Çünkü bununla normal bir oyundaki kişi arasındaki fark sadece bir derece farkıdır. "Hayaldeki arkadaş" terimini genellikle, hayaldeki bir yaratık yada eşya için kullanıyoruz. Buradaki eşya yaşayan, canlı bir varlıktır ve var olduğu, dayandığı sürece belli, değişmez özellikler taşımaktadır. Bu arkadaş (insan, hayvan yada nesne)

2 Hayaldeki arkadaşlar konusu için bkz HusİOck ve Burnslein (1932); Svcndsen (1934); Aracs ve Learned (1946).

çocukluğun belli bir döneminde, kimi çocukta uzun, kimisinde kısa bir dönem için vardır ve sonra "kaybolur" yani canlılığını yitirir ve artık bir anı haline gelir.

îngilizcede cansızlar ve hayvanlar için kullanılan "it" (o) zamirini, hayaldeki arkadaşlar İçin kullanmak pek de doğru olmasa gerekir; çünkü onlar, herhangi bir "o" değil, çocuk hayalinin benzeri bulunmayan bir ürünüdür. (Yani "it" değil, "he" yada "she" zamirleri kul-lanılmalıdn).

Bu olguyu tanımlamaktaki ve betimlemekteki güçlük, ortaya çıktığı dönemin, çocuklardaki gelişim aşamaları bakımından, bulanık bir döneme lastlanıasmdandır. Gerçekten de bu dönemde (3-10 yaş lan arasında) çocuklar[1], davranış ve düşüncelerinde henüz katılaşma-rmşlardır; henüz zihinlerinde ne olup bittiğini kesin bir biçimde öğrenenleyiz onlardan. Yetişkinlerin anılan arasında, çocukluğun hayal arkadaşları da bütün canlılıklarıyla yaşamaktadır - nerdeyse "gerçek" çocukluk olaylarından arda kalan anılar kadar canlıdır hayal arkadaşları da - ; fakat insanın eski anılarını, sonradan birtakım düşüncelerle daha renkli, daha canh hale getirme eğilimini de unutmayalım.

Bütün bu güçlüklere rağmen, hayaldeki arkadaşların değişken bazı özelliklerini belirtmek mümkün. Bunu yaparken hem çocukların söylediklerinden hem de yetişkinlerin anılarından yararlanabiliriz.

Bazı hayal arkadaşlarının göz önüne getirilme yöntemi, çocuğun ev sahibi rolünü alması ve hayalindeki arkadaşına konuk, canlı ve nerdeyse elle tutulur, gözle görülür bu konuk işlemi yapmasıdır. Bu konuğun bağımsız bir gerçekliği vardır.

Hayaldeki arkadaşın hayvandan çok insan olduğunu görüyoruz. Arkadaşlık yalnız tek bir arkadaşı kapsayabileceği gibi birkaç arkadaşı da içine alabilir (bu kitabın yazarının gördüğü bir çocuğun dört hayal arkadaşı vardı: evli bir çift ve iki çocuğu). Arkadaşlar genel olarak uzayda belli bir yer kaplarlar, kendileriyle oynanabilir, konuşulabilir, Kendisiyle konuşuluyorsa, ya eşit İşlem görür yada

yalnız tutsak edilmiş bir dinleyicidir. Hayran olunacak nitelikler taşıyabileceği gibi, insanın zayıf ve çirkin özelliklerini de tanıyabilir. Boyun eğer yada inatçıdır; daima sağlam ve neşeli olabileceği gibi, çeşitli hastalıklara yakalanmış da olabilir; kavgacı yada barışseverdir. Böyle bir arkadaşın iyi yürekli olması olasılığı yıücsektir; fakat bazı çocuklar hayal arkadaşlarının oldukça huysuz olduklarından dem vururlar (bir oğlan böyle bir arkadaşından söz ederken, hep geçmiş zaman kipini

kullanıyordu, yani artık arkadaşlıkları bozulmuştu - çünkü "mızık-çınm biriydi" arkadaşı ve durmadan kavga ediyordu),

Hayal arkadaşlar (sahipleri için) tipik bir düşte görülen arkadaşlardan daha "gerçek" oluyorlar.. Bununla bitlikte, çocukların arkadaşlarının somut varlıkları konusundaki görüşleri birbirinden çok farklı olabiliyor. Şimdi vereceğimiz örnekte hayaldeki arkadaşın canlı bir biçimde nesnelleştirilmesi olayı görülüyor. Dört yaşında bir kız çocuğu, sofada tam oturmak üzere olan babasına doğru bir çığlık atıyor. Niçin çığlık attığı sorulduğunda kız, hayaldeki arkadaşının (bir may-munun) midesinin bozulduğunu ve babanın oturmak üzere olduğu mindere büyük abdestini yaptığını söylüyor.

Çocuk için gerçeğin bir parçası olan böyle hayal arkadaşlarına sahip oluş, onun birtakım sanrılara (hallüsinasyon) kapıldığının belirtisi sayılabilir. Oysa, hayal arkadaşları olan bir çocukla, kendisini şeytanlara kaptırdığına inanan ve yılanların yada eli bıçaklı haydutların saldırısına uğradığını sanarak çığlığı basan bir akıl hastası arasında dünya kadar fark vardır. Çünkü çocuk hayaldeki arkadaşıyla "konuşurken" sanrılar içinde olan bir kişiden farklı olarak birtakım "sesler işitmez". Aşağıda da göreceğimiz gibi, bir anlamda çocuğun başına musallat olan hayal arkadaşları, hiçbir zaman bir efendi gibi, çocuğu ezen bir insan gibi davranmazlar; eşit koşullar altında çocuğun arkadaşlığını yapmaktadırlar.

HAYALDEKİ ARKADAŞLARIN CEVAP VERDİĞİ İHTİYAÇLAR

Hayal arkadaşları çok becerikli ve yararlı bir guruptur. İlk bakışta, çocuğa çeşitli biçimlerde yararlı olduklarını görürüz. Bunları şöylece sıralayabiliriz:

Arkadaşlık: Hayalde yaratılan bir oyun arkadaşı yada yoldaş çocuğun bir çeşit ortağı, bir çeşit dostudur. Bu niteliğiyle, gerçek bir oyun arkadaşına kıyasla, daha cana yakın, daha uslu, ha deyince o-yuna hazır, söz dinleyen, kısacası genellikle daha büyük doyum sağlayan bir yaratıktır hayaldeki arkadaş. -.

Kendi kendini büyütme: Bazı hayal arkadaşları, kendilerini yaratan çocukla birlikte, cesaret gerektirici ve akıllara durgunluk veren (!) işlere girişirler; tuhaf kılıklara bürünürler ve marifetlerini göstermek için doğru evin yolunu tutarlar.

İşbirliği: Hayal arkadaşı, çocuğun kendi yeteneklerini ve güçlerini sınaması ve geliştirmesi için bir çeşit deneme tahtası işini de gö-

rür. Özellikle çocuğun konuşma yeteneğini geliştirmeğe bocaladığı dönemde, hayal arkadaşının önemli katkısı olur, çocuk sözünü başkalarına dinletme yetkisini kazanırken ondan çok yardım görür. Çünkü arkadaşı, öyle sabırsızlanan, konuşulanı umursamayan, konuşanın yüzüne uykulu uykulu bakan biri değildir.

Yasak güdülerin açığa çıkmasına yardım: Bazı çocuklar, hayal arkadaşlarım, normal olarak açığa vuramadıklarını eylem yoluyla anlatma aracı olarak kullanırlar. Yukardaki örneklerden birinde sözünü ettiğimiz oğlan, suçları kendi yaratığı olan o "mızıkçı çocuğun" üstüne atamazsa, onun her an dövüşe hazır bir çocuk olduğunu da anlayamayacakta'.

HAYAL ARKADAŞLARININ GELİŞ GİDİŞLERİ

Kural olarak, çocuklar nasıl olup da bir hayal arkadaşı bulduklarını pek anlatamazlar. Olsa olsa "geldi işte!" der işin içinden sıyrılırlar. Çocuğun geçmiş yaşantısı ile yarattığı arkadaşın niteliği arasında belli bir ilişki bulunsa gerektir. Fakat çocuğun, sayısız olasılıklar içinden tutup da niçin bu belli tipi seçtiği sorusu henüz bir sırdır. Çocuk, arkadaşının niçin ve ne zaman geldiğini pek bilmez ama, o gelince (!) çok hoşlanmış, ağzı kulaklarına varmıştır. Çocuk istediği zaman bu arkadaşını yanma çağırıp onu somutlaştnabilmekte, fakat istediği zaman da yanından uzaklaştırabilmektedir. Çocuk, bu bakımdan tam bir özgürlük içindedir.

Arkadaşın uzaklaşması olayı, tıpkı gelişi olayı gibi, çocuk tarafından açıklanabilir birşey değildir. Çocuğun böyle bir arkadaşmdan birdenbire soğuması ve vazgeçmesi olayları da henüz yeteri kadar aydınlanın amıştır. Belki de bazı çocuklar, açıkça konuşmaktan vazgeçtikten sonra bile, bazı hayal arkadaşlarıyla içten içe dostluklarım sürdürüyorlar.

Böyle arkadaşların ortadan kayboluşları, çocuğun yaratma, kurma ve kendisini bir hayal dünyasına bırakma yeteneklerinin kesilmeleri olayı ile çakışmak zorunda da değildir. Bir küçük, hayal arkadaşını bıraktıktan, ondan ayrıldıktan sonra bile, örneğin duvar kağıtlarındaki resimleri canlandırarak canlı birtakım fanteziler kurabilir.

Bazan, bir hayal arkadaşmdan vazgeçilmesinin nedeni, doğrudan doğruya, çocuğun yeni hayal ülkelerine, yeni serüvenlere gitmek istemesi ve arkadaşının artık kendisini bir çeşit sınırlamakta oluşudur. Çocuk, hayâlinde, atma binmiş bir kovboy filmini yaşıyorken

hayalindeki dostu onu sırtına yük olabilir. Yanma bir yedek at alması (!), cephane ve yiyecek için heybenin büyük bir kısmını ayırması (!) gerekecektir.

Hayaldeki arkadaşın kaybolma yaşının ne olduğu konusu, bu konuya eğilen yazarlar arasında tartışma konusu olmaktadır. Kaba bir ortalama alacak olursak, altı yaşlarında çocukların hayal arkadaşlarından ayrıldıklarını söyleyebiliriz. Bununla birlÜcte bazı çocuklar daha büyük yaşlara kadar bu arkadaşlarıyla ilişkilerini sürdürebi-büiyorlar. Bir arkadaş artık var olmasa bile çocukta o bir yarı "gerçek" kişi olarak yer etmiş olabilir ve zaman zaman canlı bir anı olarak gözlerinin önüne gelebilir,

Hayaldeki arkadaşların sayısı: Araştırmalar, çocukların büyük bir kısmının hayalde arkadaş yaratmakta olduklarını göstermektedir. Fakat bazı nedenlerle bunların sayılarım bilmek zordur. Bunlardan biri, çocukların hayaldeki arkadaşlarını çok kez ele vermek istememeleri. Eğer çocuk, açıktan açığa, hayalindeki arkadaşı ile oynuyorsa ve hiç değilse belli bir dönem için ona özel bir ad ve belli nitelikler veriyor-sa, onun artık bir hayal arkadaşının bulunduğu su götürmez. Fakat çocuk, arada bir, böyle birinden söz ediyorsa, onun hayalî bir arkadaşı var mı yok mu, kesin olarak birşey söylenemez. Dört yaşında bir çocuk, "John Trot" adlı bir arkadaşından söz ediyor, fakat onunla hiçbir zaman oynamadığı gibi, bu "John Trof'un nemenem bir kişi olduğunu açık seçik belirtmiyormuş,. Bu durumda, bir hayal arkadaşı var gibi, fakat anababa bir türlü emin olamıyor..

Büyükçe bir çocuk, hayallerinde hep belli bazı isimleri sayıklıyorsa, - "sürekli bir hikâye" anlatma olayında görüldüğü gibi - ve bu böyle aylar hatta yıllar boyu sürüp gidiyorsa, bu taktirde, çocuğun ağzından düşmeyecek kişileri "hayal arkadaşı" sayacak mıyız, saymayacak mıyız?Bu soruyu cevaplandırmak oldukça güç, Çocuk bu kişilerin sözünü ederken, bunları "gerçek" mi saymaktadır, yoksa, bir roman yazarının yaptığı gibi, olayın amacına ve mantığına uygun olarak ve sırf hikâye sürüp gitsin diye mi kişilerine bir canlılık tanımaktadır? Bunu kestirmemiz de oldukça güç.

Hayalinde bir oyun arkadaşı olan (yada eskiden olmuş olan) insanların yüzdesi 15-30 arasında değişiyor. Yale Çocuk Gelişimi Kliniğinde, 210 çocuk üstünde yapılan bir araştırmada (Anıes ve Lear-ned, 1946) bu çocuklardan (ki

bunların yüzden fazlası bir rehberlik merkezinden yardım görmüş çocuklardı) yüzde 2 Tinin hayal arkadaşları yada diğer hayal olayları bulunduğu saptanmış bulunuyor. Araş-

turnayı yapan iki bilini adamı "Bu yüzde belki daha da yüksektir. Çok kez anababa, bu tip olayların farkına bile varmıyorlar. Biz ise bilgileri daha çok onlardan derledik." diye yazıyorlar. Başka bir araştırmada (Svedsen, 1934), hayal arkadaşı olanların oranı yüzde 13 olarak bulunmuş. Büyüklerin çocukları anlattıkları başka bir araştırmada ise (Hurlock ve Burnstein, 1932), kadınların yüzde 3 Fi, erkeklerin ise yüzde 23'ü, çocukluklarında hayal arkadaşları olduğunu ifade etmişler. Yardımcılarımızla birlikte yaptığımız bir araştırmada (1933) yüz-lerce çocuğu görüşmeye aldık ve bunlardan üçte birine yakın bir kısmı, "oldukça sabit ve belirli özelliklere sahip" hayal yaratıklarından söz ettiler bize. Kes n bir yüzde verebilmek için daha dolaysız ve daha içten araştırmalara ihtiyaç var. Ames ve Learıied'e göre, hayal arkadaşları ve bunlarla ilgili olaylar, çocukların hepsinde değilse bile bir çoğunda "2.5 - 4.5 yaşlan arasındaki döneme özgü doğal bir gelişim olayıdır. Bu dönem, gizli olarak, belirsiz olarak daha büyük yaşlara kadar da uzayabilir/*

HAYAL ARKADAŞI OLAN ÇOCUKLARIN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

Hayal arkadaşları, tıpkı hayalde kurulan diğer bütün yapılar gibi, her tip çocuğun hayatında görülebilir. Dolayısıyle, bu gibi çocukların kişilik Özellikleri de değişiktir. Çocuğun hayalinde bir arkadaş yaratması, tekbaşına, "gelişiminde sakat (yada sağlıklı) bir çocuktur" yargısını vermemize yetmez. Burada, hayalden kaynak alan bazı davranışları zararlı gören yazarların söylediklerinin tam tersini söylemekteyiz. Hayalinde bir arkadaş yaşatan çocuk, ürkek ve çekingen olabileceği gibi, atılgan ve gözüpek bir çocuk ela olabilir. Ames ve Pearned, bu konuda şunları yazıyorlar: "Hayalinde bir arkadaş yaşatma olayına, yalnız, ürkek ve çekingen, diğer insanlardan uzak yada kişilikleri bozuk çocuklarda rastlamış değiliz." Hurlock ve Burnstein da (1933), vaktiyle hayal arkadaşları olan yetişkinler arasında, bunları diğer insanlardan kolayca ayırdedebilecek belirli kişilik özellikleri görmediklerini söylüyorlar. Burada yapılabilecek tek genelleme şu olsa gerek: parlak zekâlı çocuk, ortalama zekâ düzeyinde olan çocuğa kıyasla, daha geniş oranda hayal arkadaşı yaratabiliyor (yada bu yarattıklarından diğer insanlara söz etmekte birinci tip çocuk daha açık yürekli). Ayrıca her çocuk, hayal arkadaşlarını kendi gönlünce kullanmakta, onun sayesinde belli azı ihtiyaçlarını gidermeğe çalışmaktadır. Bazıları da bu arkadaşlığı, önce yapıcı bir eylemde yardımcı olarak kullanmakta, sonradan bu ihtiyaç ortadan kalkınca, gereği kalmadığı için arkadaşlık da sona çimektedir.

Kızların hayalde arkadaş yaratma konusunda oğlanları geçtikleri görülüyor.. Ancak bu, gerçek bir gelişim farkından çok, kızlarla oğlanlar arasındaki kültür farkını yansıtmakta olan bir olgu olarak değerlendirilmelidir.. Yardımcılarımızla birlikte yürüttüğümüz bij araştırmada (1933) oğlanları, hayal girişimlerine kızlardan daha büyük bir ihtiyaç içinde bulduk. Ne var ki, hayallerini açığa vurmakta oğlanlar. kızlardan daha çekingen, daha kapalı davranıyorlar; yani oğlanların ağızlan bu konuda daha sıkı. Kızların hayallerini ortaya dökmcleıi için, bebek oyunundan yararlandık. Oğlanlar için, hayallerini kolaylıkla ele verebilecek bir çıkış mekanizması kurmak bize daha zor geldi, Oğlanlar da, doğrusu, hırsı2-polis oyunlarıyla, oyuncak tüfekleriyle yaptıkları soygunlarla kendilerini kısmen de olsa ele vermiyor değiller, Minyatür yiğitler olarak kendilerini öne sürmeye çalıştıkları gözden kaçmıyor. Kızılderilileri makinah tüfeğiyle biçtiği, soygunlar yapıp kanunsuzlar araşma karıştığı zaman, bir oğlanın İçindeki saldırganlık güdüsü açığa çıkmış oluyor. Ne vaı ki kızlar, bir bebek oyununda, "tokadı yiyen" bir çocuğa karşı öfkelerini, "hasta" bir çocuğa karşı üzüntü ve şefkat duygularını, "ağlayan" bir bebeğe karşı acıma duygularını, bir duygu seli haline getirebiliyorlar.. Bu anlamda da kızlar oğlanlardan çok daha açık yürekli,

BİR PEYGAMBER OLARAK HAYAL ARKADAŞI

Hayal arkadaşlığının yararlarından biri de. çocuğun gelecekle nasıl bir "hayat tarzı" yaratmak, ve yaşamak istediği konusuna ışık tutmasıdır. Bu kitapta, doğum öncesi davranışlarından bile kalkarak, çocuğun bugünkü davranışından yakın gelecekteki hatla uzak gele çekteki davranışını kestirmeye çalıştığımız okuyucunun gözünden kaçmamış olsa gerek. Acaba, çocuğun hayallideki aıkadaşmı sergilemesinden, onun özelliklerini, niteliklerini belirtmesinden kalkarak, hayatında ilerde açacak çiçeklerin tomurcuklan hakkında birşeyler söyleyemez miyiz? Bugünkü duygulan onun ilerdeki günlerinde belirecek duyguları konusunda bir ipucu veremez mi?

Symonds ve Jensen'in yaptıkları iki araştırma (1942 ve 1961), yetişme çağındaki fantezi ve hayallerle, yetişknlikteki yaşantı arasındaki ilişki konusunda önemli bilgiler edinmemize olanak sağlamıştır.. Bu fanteziler bir çeşit resim - gösterme tekniğiyle anlaşılmaktadır. Gösterilen resimleri herkes kendisine göre, kendi hayallerine göre yorumlayabiiiyor. Araştincilarnı, bulguları üstünde yaptıkları yoruma göre, yetişme çağındaki fantezilerin birçoğu, sonradan hayatta gerçek-

leşmektedir. Ancak unutmamak gerekir ki, araştırmaya konu olan tek tek kişiler için değil, ortalama olarak öne sürülebüen bir yargı bu. (Aslında bütün yetişenler bir ölçüde saldırgan ve bir Ölçüde bu saldırganlıklarını döktükleri fanteziler ilerde yetişkinliklerinde gerçekleşiyor),

İlk davranışların peygamberce bir kehanete olanak sağlaması, bazı ergenlik davranış örneklerinin, ilerdeki yıllara önemli ölçüde ışık tutabilmesiyle büsbütün önemli bir hal almış oluyor. Bizim kanımıza göre, gerek oyun arkadaşlarının niteliği, gerekse diğer hayaller ve on yaşından küçük çocuğun yaygınlaşmış, içine işlemiş bütün hayal eylemleri, onun gelecekteki hayatı konusunda kehanetlerde bulunmamıza olanak verebilir. Ancak bu yargımızın, ampirik araştırmalarla doğ-ruluğu araştırılması gerek bir yargı olduğunu da bilmiyor değiliz.

CANLI HAYALİN DİĞER BİÇİMLERİ VE ÇAĞRIŞIM

Olağan, sıradan hayallerin yanısıra, bazı çocuklarda, özel hayal biçimlerİyle karşılaşıyoruz. Hayallerin canlılık derecesi insandan insana değişiyor; bir uçta, geçmiş bir olayın görüntüsünü açık- seçik bir biçimde canlandırmakta güçlük çekenler, diğer uçta ise, olayı olduğu gibi, bütün canlılığı ile gözlerinin önüne getirebilenler yer almaktadır.

Okul çağındaki bazı çocuklarda sinestezi adı verilen bir olayla karşılaştığımız olur[3]. (Bu olay bazan daha küçük çocuklarda da görülür),. Belli bir duyu organına gelen uyarımlar, başka bir duyu organında, çağrışım yoluyla, birtakım görüntüler meydana getirmektedir. Örneğin, "renkli işitme" adı verilen olayda, kalın sesler mavi, ince sesler pembe renk görüntüleri getirmektedir. Bazan da renklerin belli adlan akla getirdiği görülür. Mıldred admm mavi, Margeret admm sarı, "17" sayışırım pembe, "saldırı" kelimesinin gri olduğunu sananlar vardır. Kelimelerin sesleri çağrıştırdığı da olur. Örneğin "kâğıt" kelimesi ince kadın sesini, "balkon" kelimesi teneke sesini andırabili-yor.

Sinestezi olayının kökenlerini ortaya çıkarmak oldukça güç. Ancak, eski yaşantr ve deneylerin bir kısmının, olağanüstü çağrışımlara yol açtıklarına şüphe yoktur. Zamanla, olaylardan birinin ortaya çıkışı, diğer olayları da canlı bir biçimde ortaya çıkarı vermektedir.

3 Sinestezi olayının yıîiar boyunca sürüp gid n güzel bir örneği İçin bkz, Holün-wort ve Weischer (1939)..

Yansıtma (projeksiyon) **yöntemleri** deyimi, bir çocuğun {ya da yetişkin insanın), kendisini, anlatmaksızm, eşyadan edindiği algıları, hayal, düşünce ve duygularını açıklamasına yardım eden birtakım inceleme ve araştırma yollarını kapsayan bir terimdir. Bu yöntemin temelinde şu varsayım yatar: Bir insanın duyup gördükleri konusundaki yorumu, yalnız uyarımı veren nesnel durumun değil, aynı zamanda, kişinin özel durumunun etkisiyle biçimlenir., Bulanık bir fotoğrafta iki çocukla bir de yetişkin insanı gören çocuk, bu fotoğrafı, "İşte bu baba, bunlar da çocukları; çocuklar bir gezintiye çıkmak istiyorlar." şeklinde yorumlamıştır. Bir başka çocuğun yorumu ise şöyle olabilir: "Babaları bu iki çocuğu azarlıyor." Yalnız bu cevaplara bakarak, çocukların kendi babalarına karşı tutumları konusunda sağlam bir fikir elde edemeyiz elbette.. Ancak, çocuklardan birinin,..fotoğraftaki babayı iyi, diğerinin kötü görmesi, yapılan yorumda özel bir öğenin varlığını kabul etmemize imkân vermektedir.

Aşağıda, geniş ölçüde kullanılan bazı yanstma yöntemlerini kısaca ele almaktayız.. Bu kısa ve dar çerçeve içinde anlatılacaklar, okuyucunun da bu yöntemleri kullanmasında ban ipuçları verecek niteliktedir. Bu yöntemlerin geniş açıklaması ve elde edilen cevaplan yorumlarken dikkat edilecek hususların neler olduğu konusunda dipnotlarında belirttiğimiz kaynaklara başvuımak zorunluluğu vardır.'[1]

Oyun teknikleri: Çocukların incelenmesinde oyunlardan yararlanmanın bir Örneğini, bu bölümün başlarında, bebek ailesi oyununda görmüş bulunuyoruz. Böyle bir oyunu kurmak için çok çeşitli gereçlere başvurmak mümkün: anababa, kardeş ve arkadaşları temsil eden bebekler; oyun kurmağa yarayan oyuncaklar ve diğer donatım gereçleri; dikkatle kullanılması gereken kırılabilir eşya; ev içi donatım gereçleri (mutfak, yatak odası, banyo gibi) bunlar arasında sayılabilir.[5]

Resim çizme ve Boyama: Serbest ve yan - denetim altında yapılan kara kalem ya da renkli resimlerde, çocuğa, hayal ve ruh durumunu açıklama olanağı verilmektedir (Alschuler ve Hattwock, 1943). Çocuğun resim için seçtiği konu. ilgilerini ortaya koyabilir- Bazı araş-

4 Hayal oyunlannm ve ürünlerinin yorumlanmasına kullanılan eski ve yeni teknikler için bkz. Frank (1939); Lerncr ve ark. (1941); Morphy ve Horov/itz (1938); VVhite (1945); Abt ve Bellak (1950); Ancicrson ve Andcrson (1951); Harris (1963).

5 Örnekler için bkz. Driscol Piaykit (1952); Bach (3945); Eıikson (1940); A.\line (1947).

tırmalann gösterdiği gibi, çeşitli konulan ve özellikleriyle resim, çocuğun belli arzularını ve İç çatışmaların dile getirmektedir. Bunun örneklerinden biri de

parmaklan boyaya batırarak yapılan resimdir (Shaw, 1934). Başka bir örnek de insan resmi çizmektir (Machover, 1949). Çocuğun (yada yetişkinin) bilmeyerek, farkında olmaksızın kendisini ne ölçüde ele verdiğini tam anlamıyla kestiremiyoruz. Fakat, çocuk inceleme ve araştırmalarında resimlerden yararlanma yolunun geleceği olan bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz. Yaptığı te-simlere bakarak, çocuğun neyle ilgili olduğu, neye önem verdiği de bir dereceye kadar anlaşılabiliyor

Fotoğraf yorumlama: Çocuğun kendisine gösterilen belli fotoğrafları yorumlayıcı, bunlara dayanarak birtakım öyküler anlatışı, bize çocuk konusunda önemli bilgiler sağlayan bir yoldur. Çünkü bu şekilde çocuğun tutum, istek, umut ve korkularını öğıenebilmemiz mümkün oluyor. En yaygın kullanımı olan fotoğraf koleksiyonları arasında Konu Algılama Testi'ni (Thematic Apperception Test, Murray. 1937) ve Çocuk Algılama Testi'ni (Children's Apperception Test, Bellak ve Bellak, 1949-1950) sayabiliriz,

Hikaye tamamlama: Burda kullanılan ya da dayanılan varsayımda, çocuğun (yada yetişkinin) bir hikâyeyi tamamlama biçiminden, o çocuğun iç dünyası hakkında bir fikir elde edebiliriz, şeklinde özetlenebilir. Bitmemiş hikâyeler yardımıyla, çocuğun cezalandırma konusundaki tutumunu rahatça anlayabiliyoruz (On bir hikâyeyi, içindeki çocuğu cezalandırarak tamamlama ya da onu affederek tamamlama seçimi verilmektedir.) Aynı şekilde, bu yöntem sayesinde, çocuğun anababası hakkındaki görüşler ni ve tutumunu da ortaya çıkarmak mümkün olabiliyor (örneğin, çocuğa babasının ve arkadaşlarından birinin bir kaza geçirdikleri anlatılıyor; çocuk, hikâyeyi, ya babasının yada arkadaşının yardımına koşarak tamamlıyor).

Rorschdch testi: Rorschach Testi, üzerinde geniş "mürekkep lekeleri" bulunan bir dizi kâğıdı malzeme olarak kullanır. Büyüklükleri farklı olan lekelerin renkli olanları da, siyah - beyaz olanları da vardır. Bu lekeleri çocuk kendine göre yorumlayacaktır. "Bu şekil neye benziyor?" diye sorarız. Testi uygularken, belli bazı yöneltme yöntemleri ve gayet duyarlı bazı yorum standartları kullanılmaktadır[6].

6 Rorschach Testleri konusundaki tartışmalar için bkz. Beck (1937); Klopfer (1956); Klopfcr ve Keiley (1946); Roıschach (1937); Ames ve aıfc. (1952); Blum ve ark. (1954) Halpern (1953); Ames (1965), hayatın belli dönemlerinde uygula an Rorschah Testlerinin tutarlı sonuçlar vermediğini, çocuklukta alınan sonuçların, yetişkinlikte alınan sonuçlar-

Yansıtmalarda, çocukların verdiği cevapları yorumlarken birçok sorunla karşılaşmaktayız- Genel olarak, çocuğun yansıtma yoluyla verdiği cevap île..açık davranışı ve başkalarının onu değerlen-diimesi arasında fark vardır.[7] Örneğin, "bebek oyununda[1]', bebeğe kötü işlem gösteren bir çocuk, küçük kardeşini şiddetle kıskanmakta olabilir; görünüşe bakılırsa, gayet yumuşak bir ağabeyidir.. Sorulduğunda kardeşini canı kadar sevdiğini söyleyecektir.. Aynı şekilde, yansıtma yöntemiyle gayet saldırgan olduğu ortaya çıkan bir çocuk, sorulduğunda, çocukların hiç dövüşmemeleri gerektiğini söyleyebilecektir. Başka bir çocuk, yansıtma yöntemiyle saldırganlığını ortaya koyarken, bir çocuğun başka bir çocuğu dövme hakkının var olduğunu açıkça kabul edebiliyor; üstelik bu hakkın kendisine de tanındığını söyleyebiliyor,

Bu gibi farkların ortaya çıkması bizi şu soruyu sormağa götürür: Çocuğun gerçek kafa yapısı nedir? Yani, açık davranışım mı, söylediklerini mi, yansıttığı cevabını mı esas alacağız? Bu soruya soyut, kestirme bir karşılık verilemez. Çocuğun kendiliğinden tepkisini ortaya çıkarabildiği taktirde, yansıtılmış cevap en önemli bilgileri sağlar, çocuğun söylemedikleri anlaşılmada duygu ve düşünceleri gün ışığına çıkmağa yüz tutar. Fakat peşin bir yargıyla, yansıtma yöntemlerinin, çocuğun gerçek kişiliğini ortaya çıkarmakta, açık. davranışlardan ve iyi yönetilen soruşturmalardan daha başarılı oldukları öne sürülemez

Çocuğun yansıtılmış tepkisi, sıkı bir gözlemle ve soruşturmayla aydınlanabilecek bir davranışının kökenlerini anlamamız için. ipuçları verebilir. Örneğin, bebek oyunundaki kardeş bebeğe kötü işlem gösteren çocuk, günlük hayatta ela kardeşine kızgın olabilir.. Bu kızgınlığını. kardeşini hırpalayarak ortaya koyması şart değildir Onu oyundan atarak, kandırarak, dedikodu konusu yaparak da bu kızgınlığını dindirme yoluna sapabilir..

dan farklı oldFğunu öne sürüyor.. Bebek oyunu tekniğinden yararlanarak yapılan araştırmaların eleştirmesi için bkz. Corn (1962); L.evin ve Wardwell (1962).. (Rorschach Testle-rindeki kartlarda görülene benzer bir mürekkep lekesi şöyle yapılabilir: bir kâğıdı ortasından ikiye katlayın, sonra kâğıdı açıp ortasına bir damla mürekkep akıtın, kâğıdı yeniden katlayın. Sert bir yerin üstüne koyup damla kâğıdın içine İyice dağılıncaya kadar dövün. Leke ne kadar büyük olursa o kadar iyidir.

7 McElvaney (1958), çocuklarla yansıttıkları cevapları İle açık da ranısları arasındaki Sark ve benzerlikleri geniş bir eleştirme konusu yapmıştır.

Çocuk rüyaları da, tıpkı onları uyaran hayaller gibi, kaynağını gerçek olaylardan alır. Ancak, rüyalarda, olayların ve duygusal öğelerin etkileri o kadar değişik biçimlere bürünür ki bunlann köklerini bulmamız imkansızlaşır.

RÜYA GÖRMENİN İLK BELİRTİLERİ

Biz çok çocuğun, henüz rüyaları hatırlayıp anlatma çağma ulaşmadan önce rüya görmeğe başladıklarım söyleyebiliriz. Stern (1926), çocuk gelişimini geniş bir inceleme konusu yaparken rüyalar üstünde de durmuş ve insanın daha 1 yaşındayken rüya görmeğe başladığını Öne sürmüştür. Rüya görmenin ilk belirtileri, çocuğun uyku sırasında çığlık atması, korkuyla uyanması, meme erniyormuş gibi dudaklarını kımıldatması, kollarını sağa sola atması ve gülümsemesi şeklinde ortaya çıkıyor. Anababaların söylediklerine bakılırsa, bu iîk belirtilerin görüldüğü yaş, çocuktan çocuğa önemli değişiklikler gösteriyor.

Rüya görmeye yeni başlamış bazı çocuklar, uykularında ya da uyanır uyanmaz, rüya ile gerçeği karıştırırlar. Yeni uyanmış bir çocuğun çevresine bakınıp "Burada demin bir midilli vardı, nereye gitti o ?" diye aranması sık görülen olaylardandır.

Elimizdeki bulgular, gençlerin yaşlılardan daha çok rüya gördükleri sonucuna varmamızı mümkün kılmaktadır (Ramsey, 1953),. Ancak unutmayalım ki, çocuklar, yetişkinlerden daha uzun bir süre uykuda kalırlar ve dolayısıyîe daha çok rüya görme zamanına sahiptirler. Ayrıca çocuk rüyaları, büyüklerinkine göre, daha dolaysız ve yalındır. Dehşet ve korku rüyaları yüzünden uyanmalar da küçük çocuklarda daha çok görülmektedir. Arzular ve istekler küçük çocuk rüyalarrnda daha çok yer almaktadır. Uyanıkken olduğu gibi, rüyada da, küçük çocuğun duygulan büyüklerinkinden daha belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Rüya konusunda araştırma yapan kişinin, çocukluk rüyalarına eğilmesi, çocukları (hatta büyüklükleri) an-lamasrnr geniş ölçüde kolaylaştırır.

Korkulu rüyalar: Çocuklarının son yedi gün içinde gördükleri rüyaları kaydeden büyük bir ana - baba kitlesinin işbirliğiyle yürütülen bir araştırmada (Foster ve Anderson, 1936) korkulu rüyalar, bunların bazı belirtileri ve bunları doğuran bazı koşulları inceleme konusu yapılmıştır. Bu anababa kitlesi, değişik sosyo - ekonomik gu-

ruplardan gelmekle birlikte, hali vakti iyi olan ailelerin, bu örneklemede, normal sayı ve oranın üstünde temsil edilmiş olduklarım belirtmemiz gerekir. Araştırmanın baz! sonuçları aşağıdaki 19.. Tablo'da özetlenmiştir,

TABLO 19

Annbııbanm Yedi Günlük Bir Dönemdeki Kayıtlarına Dayanılarak Saptanan, 519 Çocuğun Gördüğü Korkulu Rüyaların Belirtileri ve Yüzdeleri

J.C. Foster ve J..E- Anderson, "Unspleasant Dreams in Childhooci", 1936. Child Developmcnt Dergisi, No: 7, s.. 77-84,

RÜYA İLE RÜYA GÖREN ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bazı rüyalar günlük hayattaki olayların kopyasıdır. Bazı rüyaların ise gerçek dünya ile hiç mi hiç ilgileri yoktur. Ne kadar gerçek dışı olursa olsun, rüyanın, rüyayı görenden kaynak aldığını söyliye-bilii'iz., Rüyadaki her görüntü, hoşa giden ya da gitmeyen her duygu. asil yada vahşi her dürtü, tatlı yada suçluluğa bulanmış her sevinç ve neşe, rüyayı görenin düşünce ve duygu dağarcığından kaynak alır.. Çocuğu yutmak isteyen, çığlık çığlığa bırakan korkunç dev, ona baş-kası tarafından öğretilmiş değüdir; onu yaratan çocuğun ta kendisidir- Çocuğa saldıran o kızgın yaratıklar da, peşini bir türlü bırakmayan korkunç canavarlar da kendi kafasının eseridir. Rüyalarda gerçekleşen arzular çocuğun kendi arzulandır. Tırmandığı yalçın tepe, düştüğü kör kuyu, gene kendi içindeki yükseklik ve derinlikleri temsil eder. Yaptığı iyi işler, giriştiği savaşlar, bulduğu hazine, gösterdiği iyilik ve gördüğü sevgi de onda esasen var olan bazı değerlerin rüya»

463

lara yansımasından başka birşey değildir.. Rüyadaki olayların gerçek dışı olması, bu olayların, gerçek dünyada hiçbir zaman bir arada gö-rülemiyecek parçalardan ibaret olmasındandır, Riiyanm özü ise hiçbir zaman gerçek dışı değildir; çünkü, doğrudan doğruya kişi hayatının özünden fışkırmaktadır.

Her rüya, içinden fışkırdığı hayatın bir bildirsi niteliğindedir. Bu yüzden, kendisini yada bir çocuğu iyice anlamak isteyen bir insanın rüyalara da eğilmesinde büyük faydalar vardır. Rüyaların anlamlı oldukları, fakat bu anlamın

örtülü ve açığa çıkarılmsı güç bir yapıda bulunduğu konusundaki görüşümüzü Freud'un öncü çahşmalarma borçluyuz.[8] Freutl'un, rüyaların gizli, örtülü ya da açık Öğeleri konusundaki görüşleri, rüya İle istek, rüya ile kişi hayatının akışı arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin bilinçle algılanmadığına, uyanık düşünce-lerimizde kabul edilmediğine dair kuramları, insan zihninin gizli köşelerini aydınlatmak isteyenler için güçlü dayanaklar getirmiş ve bir çeşit kuvvet kaynağı olmuştur..

RÜYALAR VE RÜYA GÖRME İLE İLGİLİ LABORATUVAR ÇALIŞMALARI

Son yıllarda, rüyalar ve rüya görme konularında bir "devrim" sayılabilecek gelişmeler oldu. Demeni ve Kleitnıan ile yardımcıları,[9] uyuyan bir kişinin göz hareketlerini kaydeden bir aygıt yaparak, bir insanın rüya görüp görmediğini anlamanm, mümkün olduğunu gösterdiler. Göz hareketleri hızlanan kişi uykusundan uyandırıldığmda, çok kez, görmekte olduğu rüyayı anlatabilmektedir. (Hızlı göz hareketleri, İngilizce rapid eye movemenfs sözleriyle ifade edilmekte ve bu kelimelerin baş harflerinden yaı arlanarak REM kısa adıyla tanınmaktadır. - Ç.N..)

Göz hareketlerinin, rüya görmenin bir belirtisi olduğu konusundaki buluş, tamamen bir rastlantı sonucu, çocukların uykularmdaki dönemler konusundaki bir araştırma sırasında ortaya çıkmıştır (Ase-rinsky ve Kleitman, 1953, 1955; Kleitman, 1960). Uyuyan bebeklerin, vücutlarında hiçbir kımıldama olmadığı halde, gözleri, göz kapakları-

8 Freud'un, *Riiyalarm Yorumu* (ilk baskısı 19ÖÖ) acili eserine bakınız. Rüya görme konusunu incelemiş daha eski eserlerin eleştirmesi için ise bkz. Ramsey (1953); ve De Martino (1956). Bu bölümün daha sonraki sayfalarında konuyle İlgili diğer araştırmalardan da söz edeceğiz.

9 Ascrinsky ve Kleitman, (1953); Dcment ve Kleitman (1957 a); (1957 b); Demem ve VVolpert (1958 a, 1958 b); Dement (1960); Kleitman (19G0).

nm altında hareket edebiliyor. Göz hareketleri zaman zaman durup yeniden başlamaktadır.. Göz hareketlerinin tamamen durması bebeğin uyanacağını gösteriyor. Ayrıca göz hareketleri, uykunun çalkantılı ve durgun dönemlerini göstermekte vücut hareketlerinden daha çok güvenilebilecek olaylardır.

Bebeklerden sonra araştırmalarına yetişkinler üstünde devam eden **Kleitmatı ve yardımcıları,** bu kez, yalnız göz hareketlerini kaydetmekle kalmamışlar (ki bunu göz bölgesinde deriye konulan kurşun levhacıklara bağlı elektrotlarla yapıyorlar), elektroansefalograf kayıtlarına dayanarak (EEG

kayıtlan) beyin dalgalarım ve nabız ile nefes kayıtlarını ve vücudun diğer bazı büyük, hareketlerini de Ölçüyorlar ve kaydediyorlar.

Gözlere bakıldığında yalnız göz hareketlerinin varlığı ortaya çıkmıyor; aynı zamanda bu hareketlerin, belli zamanlarda çok hızlandıkları ve yoğunlaştıkları görülüyor. Bu yoğunlaşmayı beyin dalgalarında görmek de mümkün.. Nabız ve nefes de artmaktadır bu sırada., Bütün bu gözlemler, "duygu yüklü bir beyin işleyişi" olayının varlığım göstermektedir ki rüya görme sırasında olan da bu cinsten bir olaydır. Bu olaylara dayanarak, deney altındaki kişinin rüya görmekte olduğu varsayımı yapılıyor. Bu varsayımı test etmek için uyuyan denek uyandırılmaktadır.. Bu şekilde uyandırılan deneklerin büyük kısmı (yüzde 80 kadarı) gerçekten de "biraz önce" rüya görmekte olduklarını söylemişlerdir. **Dement'e** göre (1957), kişinin beyin dalgaları ve göz hareketleri birlikte ele alındığında rüya görmenin belirtisi olurlar. Bu göstergelerin yalnız birine dayanaıak yarg vermek pek doğru olmaz.

TİPİK UYKU ÖRNEKLERİ

Uyku süresince, beyin dalgalarında değişmeler olur., Bunları elektroansefolograi'i kayıtlarında da görmek, mümkündür.. Değişme birtakım devrelere ayrılır, her devre 60 - 90 dakika sürer ve dört aşamalıdır. Bir gecelik uyku süresince böyle dört yada altı devre görülın. Yetişkinlerde, uykunun ilk 60 yada 90 dakikasından sonra göz hareketleri başlar (bu hareketler yeni doğmuşlarda görülmez), bu sırada ikinci EEG dalgasının ilk aşamasına girilmiştir. Bundan sonraki dalganın (dönemin) ilk aşamasında da göz hareketleri görülür, REM (hızh göz hareketleri) uykusundan uyandırılan laboratuvar deneklerinin yüzde SO'i rüya gördüklerini söylemişlerdir. Dört aşamanın son üçüne NREM (REM olmayan) aşamalar denir. Uyku devrelerinin

465

sayıları ve uzunlukları kişiden kişiye değişmektedir.. Ayrıca uykunun koyulaşması ve ilerlemesiyle bitlikte de bu devrelerin uzunlukları değişir. Uyku saatleri ilerledikçe REM dönemleri uzamağa, NREM dönemleri kısalmağa yüz tutar. Gençlerde REM dönemleri (ilk tam devreden sonra) bir gecelik normal uykunun yüzde 20 - 25'ini kapsamaktadır (Rof'fwarg ve ark., 1966).

REM aşamasında merkez sinir sisteminin çalışması, NREM aşamalarına kıyasla çok daha fazladır. Kalb atışında, kan basıncında (tansiyon) ve nefeste düzensiz değişmeler görülür; kasların gerginliği artar ve zaman zaman vücudun tümünün haıeket ettiğine tanık oluruz. Tıpkı insanlar gibi REM olayı gösteren hayvanlar üstünde yapılan araştırmalarda, duyusal uyaranların etkisi altında kalan beyin bölgelerinde bir işleyiş göze çarpar. Beyin kabuğu (korteks), NREM

uykusunda görüldüğünden daha büyük bir etkilenme ve canlılık göstermektedir. Genç erkekler üstünde yapılan laboratuvar çalışmalarında, REM uykusu süresince hemen daima penisin sertleştiği görülmektedir[10].

REM uykusu sırasındaki kamçılanma, içsel (endojen) nedenlere bağlı görünmektedir. İnsanın uyanık olduğu saatlerde duyu organlarım uyaran dışsal (ekzojen) nedenlerin yarattığı kamçılanma ile ters düşen bir durumdur bu.

REM uyku dönemleri boyunca asıl olan rüya görmedir'. NREM uyku dönemlerinde de bazı zihin işlem ve eylemleri yok değildir. Ancak bu işlem ve eylemler, REM dönemlerinde görülen dört başı mâmur (!) rüyalara da benzemez. Bunlara NREM "rüyacıkları" adı verilmiştir. Gündüzün bölük pörçük düşüncelerine, görüntülerine ve belli belirsiz anılarına benzerler (Bazı yazarların "mentation" - zihin-leme adını verdikleri bu tip zihin işlem ve eylemleri üstünde bu bölümün sonlarına doğru daha geniş bir biçimde durulacaktır).

REM uykusu süresince, beyinin, daha çok "limbik sistem" adıyla anılan ve oluşum bakımından en eski beyin kesimlerini kapsayan bölümünde bir kamçılanma görülür. Beyinin bu kesimine "eski memeli beyininden" ayıran yazarlar vardır. Filer (1965), beyinin REM uykusunu düzenleyen bölgelerinin, yaşamak için temel güdüleri işleten bölgelerle sıkı ilişki içinde oldukların Öne sürüyor, REM uykusundaki sinirsel bir kamçılanmanın bu merkezlere yayılması, cinsel güdü-

10 REM uykusu sırasında görülen olaylar için bkz. Fishet (1965); Roffvvarg ve ark (1966; Ephron ve Canington (1967),

lerle saldırganlığı yaratan güdüleri ve aslında var olmanın basit düzeyine ait olan vücut açlıklarını ortaya çıkarması mümkündür. Bütün bunların, dönüp dolaşıp, yüksek sinir merkezlerinde, rüyaların özünü meydana getiren somut görüntülere çevrilmekte oldukları söylenebilir,

UYKU ÇEŞİTLERİ, REM DÖNEMLERİ VE YAŞ

Bebeklerde, daha doğumdan başlayarak, uykunun REM dönemleri görülüyor, Yeni doğmuş bebekler, hemen doğrudan doğruya u-yanıklık halinden REM uykusuna giriyorlar.. (Roffwarg ve ark,, 1966). Bu balamdan da, 50 - 70 daidkahk bir KREM uyku döneminden sonra ancak bu geçişi yapabilen yetişkinlerden ayrılıyorlar.,

Yeni doğmuş bebeklerde, hem uyku devrelerinin uzunluğu hem de REM uykusunun süresi bakımından farklılıklar görülüyor. REM'-lerin doğumda varlığı,

Rofftvarg ve **yardımcılarına** göre .. "birikmiş yaşantının sannsal tekrarını sağlayan bir nürofizyolojik yapının var olduğunu göstermektedir" ki bu tıpkı büyüklerde görülen rüya olaylarında olduğu gibi, daha doğumda bile, kişinin bir' birikimi olduğuna, doğum öncesinin bir birikim sağladığına işarettir. Bununla birlikte adını andığımız bu araştırıcı ve yardımcıları yeni doğmuş bebeğin rüya görüp görmediği konusunun hâla bir spekülâsyon konusu olduğunu, eğer rüya görüyorsa, bunun ne tür bir görüntü sistemi olduğunun hiç mi bilinmediğini belirtmekten de kendilerini alamıyorlar.. Gene bu araştırıcıya göre, rüyaların görgüsel (göze görünen) bir görüntü yada hayale dayanmaları da gerekli değil, Bebek daha görme algısı ve göz hafızası kazanmadan önce bile, "..,, ana karnındaki yaşantısından kaynak alan birtakım duyusal biçimlere döktüğü ilkel sanrılan gösterebilir." (1966 s. 612). Gene bu yazara ve yardımcılarına göre, "Spekülasyon bir yana, rüya görme bir öznel duyusal olay ol?-rak anlaşılsın anlaşılmasın, yeni doğmuş bebekte, fizyolojik bir süreç anlamında rüya görme olayı mutlaka vardır,"

Roffvvarg ve arkadaşları O 966), yeni doğmuş bebeklerin, günlerinin üçte birini ve uykularının yansını REM uykusunda geçirdiklerini bildiriyorlar. Çocuğun oîgunlaşmasıyla birlikte bu yüksek oran da düşmeğe başlıyor **Roffwarg ve arkadaşlarına** göre, REM uykusu, sinir sisteminin olgunlaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu yazarların öne sürdüğü kurama bakılırsa, REM mekanizması içsel bir uyarım kaynağıdır ve "... yüksek merkezlerin büyük ölçüde kamçılanmalarını sağlamaktadır, (s, 617)" Böyle bir uyarım, yazarların inancı-

467

na göre, çocuğun, doğumdan önce ve doğumdan hemen sonraki yapısal olgunlaşmada ve merkez sinir sisteminde temel duyusal ve motor alanların farklılaşmasında büyük katkısı ve değeri oîan bir öğedir, ".,. bebekler bu sayede, doğum sonrası ortamının, birdenbire ortaya çıkan uyaranlarına hazırlanmakta ve böylece doğumdan sonrası gelişimlerini kolaylaştırmaktadır" (s, 617).

Normal bir bebeğin, büyük çocuklar ve yetişkinler gibi rüya görmeğe **ne** zaman başlayacağı konusu, belki de, hiçbir zaman aydınlanmayacak bir sorudur. Hızlı göz hareketleri dönemlerinde uyandırılan üç yada dört yaşındaki çocuklar, gördükleri bazı görüntülerden söz eden yetişkin insanlara göre çok az bile olsa, çocuklarda rüya görmenin, bu yaşlardan daha önce başladığını rahatlıkla söyleyebiliriz.

REM'LERİN ÖZELLİKLERİ

Gençlerde REM dönemleri (ilk tam devreden soma ortaya çıkan) normal bir gece uykusunun yüzde 20 - 25'ini kapsamaktadır (Roff-warg ve ark. 1966).

Hiç rüya görmediğini söyleyen kişilerde REM'ler: Hızlı göz hareketleri, hiç rüya görmediklerim söyleyen kişiler dahil, arasua rüya gördüklerini söyleyen kişiler de dahil hemen her normal insanda görülmektedir. Bu gibi, hiç rüya görmediğini ya da seyrek rüya gördüğünü söyleyen kişiler, lâboratuvarda, hızlı göz hareketleri gösterdik-leri sırada uykudan uyandırıldıklannda, tıpkı bol bol rüya gördüklerini söyleyenler gibi, rüyalarını anlatmışlar, fakat ikinci guruba giren deneklere kıyasla, biraz önce gördükleri rüyalan hatırlamakta daha az yetenekli görünmüşler ya da hatırladıklarını daha bulanık bir biçimde anlatmışlardır (Goodenough ve ark. 1959).

Hızlı göz hareketlerinin sayısı ve yönü: Rüya görme sırasında, göz hareketlerinin büyük bir kısmı yataydır, Kleitman'm dediği gibi, "... bu hareketler, rüya sahnesinin çok canlı ve oynak olduğunu göstermektedir" (1960, s. 6). Hrzlı düşey hareketler çok daha seyrek gö-Iür. Bu hareketler sırasında uyandırılan denek, rüyasında gördüğü kişi ve eşyaların yukarı aşağı hareket ettiklerini söylemekten..

Bazan, beyin dalgalarının hareketleri ile göz hareketleri tutarsızlıklar görülür. EEG kayıtlarına bakılırsa denek rüya görmektedir; fakat bu sırada gözlerini ya hiç kum İd atmamakta yada çok yavaş hareket ettirmektedir. Bu sırada uyandırılan denekler, rüyalarmda uzak bir manzarayı seyıettiklerin yada televizyon seyretme gibi, gözlerin

468

fazla oynatılmasını gerektirmeyen bir rüya gördüklerini söylemişlerdir (RofFwarg ve ark, 1962 b). Kleilman'm dediği gibi, göz hareketlerinin sayısı ve yönü, rüya görenin neyi seyrettiğine yada gözleriyle neyi izlediğine bağlıdır (bir tenis oyunu seyreden kişi, uykusunda, gözlerini bir sağa bir sola oynatacak ve rüyasında da, tıpkı gerçek dünyadaki gibi oyunu seyredecektir).. Aynı sekile, rüya gören kişi, rüyasm-daki olaya kendisim ne kadar kaptırmışsa, göz hareketleri de ona göre çoğalacaktır. "Edilgin" bir rüya gören kişinin, yani rüyasmdaki olaya seyirci kalan birinin, göz hareketleri yavaş, rüyasmaki olaya bizzat katılan, o olayın bir parçası haline gelen kişinin göz hareketleri hızlıdır."

RÜYALAR VE RÜYA GÖRME İLE İLGİLİ LABORATUVAR BULGULARI

Rüya sayısı: Bir insan, gecede normal olarak beş yada altı rüya görür. Gece ilerledikçe rüyalar da uzamağa başlamakta ve aralarındaki zaman parçası kısalmaktadır (rosman, 1963).

Rüya hatırlamadaki hızlı azalış: Kişinin gördüğü rüyayı, uyandığı zaman hatırlaması olayı birdenbire azalan bir olaydır. Öyle ki, gördüğü rüyayı bütün

inceliklerine inerek anlatmaya çalışan kişi, rüyanın başım anlatayım derken, son kısmını, uyandırıldığı anda gördüklerini birden unutabilir. Bu nedenle, araştırıcılar, göz hareketleriyle ilişkili olarak rüya olaylarını incelerken, önce rüyanın en son kısmını anlatmalarını isterler uyandırdıkları insandan (Roffwarg ve ark. 19-62 a), rüyanın baş taraflarını ise sonra anlattırırlar.[12]

Rüyaların süresi: Bazı yazarlar, rüyaların, aslında ne kadar uzun sürerlerse sürsünler, birkaç dakika içinde başlayıp sona erdiğini söylerler. Lâboratuvar araştırmalara bu görüşü doğrulamamıştır. Rüya gören kişinin, rüyasının süresi ile ilgili izlenimi ne ise, göz hareketleri ve beyin dalgalan ile ölçülen rüya süresi de genellikle o kadardır,

11 Rüya sırasmdaki kaba vücut hareketleri, büyük çocuklarda ve yetişkinlerde pek sık görülmez. Görülse bile, bunlarla göz hareketleri arasında bir paralellik vardır. Bir deneyde, el ve ay klara elektrotlar bağlanmış ve bunlar aracıhğyla, hareketin önce sağ ide sonra sol elde ve nihayet bacaklardan birinde başladığı anlaşılmıştır. Denek hemen uyan-dırıldığında, sağ eline bir kova aldığını, sonra bunu sol eline geçirip yürümeğe başladığını rüyasında gördüğünü söylemiştir (Bu şekildeki rüya öyküleri için bkz, WoIpert ve Tr-osman, 1958).

12 Rüyaların, ses gibi, dokunma uyarımları, alkol, ilâç ve hipnoz gibi çeşitli dış ct-ğişkenlerie nasıl etki altına alındıkları konusundaki deneylerin topluca eleştirisi İçin bkz. Tart (1965).

RÜYA GÖREMEMENİN ETKİLERİ

Rüyaların önemli bir görev gördükleri konusundaki düşünce, başta Freud olmak üzere birçok yazar tarafından ortaya atılmıştır. Freud, rüyayı, uykunun bekçisi ve rüya gören kişiyi derinlerdeki duygusal çatışmaların birdenbire patlamalarından koruyan bir korugan olarak görmektedir.

Dement ve başka yazarlar ise, rüyaların yalnız önemli bir rol oynamakla kalmadığını, aynı zamanda hayat için mutlak ve zorunlu bir görev de gördüklerini belirtiyorlar. Bu olgu, deneğin tam rüya göreceği sırada uyandırılması yani rüyasının daha başlamadan kesilmesi yoluyla yürütülen lâboratuvar çalışmalarına konu olan "rüya yoksunluğu" araştırmaları ile saptanmış bulunmaktadır. Rüyaları bu şekilde daba başlamadan kesilen kişinin, rüya girişimleri de gece ilerledikçe artmakta ve kişi adeta kaybolan rüyalarından dolayı uğradığı zararı kapatmağa çalışmaktadır. Eğer rüyadan yoksun bırakma olayı sürüp giderse, kişi, Öfkeli, sıkıntılı ve gün boyunca akimi bir işe yoğunlaş-tıramıyan bir insan olup çıkabilıı (Fisher ve Dement, 1963). Bu yoksunluğun sürüp gitmesi, kişinin, uyanıkken birtakım sanrılar görmesine de yol açabilir.

Bütün tepkiler bu uyku yetersizliği ile açıklanamaz. Çünkü, rüya görmediği zaman uyandırılan kişilerde bu gibi belirtiler görülmemiştir. Rüya görme ihtiyacı o kadar kuvvetlidir ki, rüya görüyoruz o halde uykuya devam edebiliriz demek yerine, rüya görmek için uyuyoruz desek daha doğru olacaktır.

Son yılların deneysel araştırma sonuçlan, bu kitabın yazarının yardımcılarıyla birlikte yıllar önce yaptığı bir araştırmada (1933) u-İaştığı sonuçlan doğrular niteliktedir. Bu araştırmamızda, 400 çocuğu denek olarak kullanmış ve onlara rüyaları, gündüz hayalleri ve diğer konularda sorular sormuştuk. Kullandığımız iki ölçüte göre, rüyaları, "güzel", "kötü" ve "belirsiz" olmak üzere üç ayırmıştık. Kullandığımız' ölçütlerden biri, çocuğun "iyi" yada "kötü" demesi, diğeri, çocuğun rüyasını gene kendi Ölçülerine göre yargılamaktı. Onlara "sevdiğin rüyalar", "sevmediğin rüyalar" diye genel sorular' sorarak bu yargımıza, çocuğun kendi ölçülerine göre, bir dayanak hazırlamıştık. Sınıflandırmalarımızdan biline göre, toplam İ124 rüyadan 557'si kötü, 407'si güzel ve gerisi belirsiz olarak nitelendirilmişti. Başka bir sınıflandırmaya göre ise, rüyaların yüzde 54.5'i kötü, yüzde 45.5'i güzel rüya kategorisine girmekteydi. "Kötü" rüyaların ağır basmasına rağmen, çocukların rüya görme konusundaki istekleri, araştırmalım ba-

şanda varsaydığımızdan daha büyük olmuştur. "Hiç rüya görmek, istemez miydin?" sorusunu sorduğumuzda, çocuklardan 168'i içtenlikle rüya görmeye devam etmek istediklerini, 128'i ise rüya görmek istemediklerini söylemişlerdir. Bu çıplak ve kısır rakamlar büyük bir gerçeği ortaya çıkartmakta yetersiz bile olsalar, çocukların, daha çok kötü rüyalar gördüklerini bildirmelerine karşm, rüya görmenin kendileri için iyi olduğunu, yararlı olduğunu sezinledikleri olgusunu gün ışığına çıkardıklarım da belirtmek gerekir.

UYKUDAKİ DÜŞÜNCE İLE UYANIKKEN DÜŞÜNÜLEN ARASINDAKİ FARKLAR

Freud'un kuramına göre, rüyalar bilinç altından kaynak alırlar; özellikle cinsel güdüler ve düşmanlık güdüleri gibi kaynaklardan beslenirler. Bu güdüler, uyanıklık bilincimizin yasakladığı yada kovduğu şeylerdir ve kişinin bilinci daha az canlı iken bu baskılardan sıyrılıp kendilerini rüya şeklinde açığa vururlar. Uyanıkken ortaya çıkamayan yasak, güdüler için rüya bir oyun alanıdır. Gündüz hayatının baskılarından kurtulsa bile, bu güdüler, öyle pek başıboş ve albildiğine özgür bir biçimde ortaya konamazlar. Birçok örtünün, perdenin arkasına saklanmak zorundadırlar. Erotik bir arzu yada düşmanca bir güdü sembolik bir biçime bürünür; geçmiş günlere ait olaylar, yoğun-laştırılır, carpıklaştırılır, gerçek niteliklerinden sıyrılır ve kişi yasaklardan ne kadar kurtulursa kurtulsun, baskı altında almış güdülerinin etkilerine göğüs geremez. Bu görüşe bakılırsa, rüya bir uzlaşmadır-patlayıcı güçleri "serbest" bırakır ama tamamen değil... Öyle ki bu

güçleri kişi gene de tam ve gerçek değerleri ile karşılamaz, rüyasında bile onları bir parça çarpıtır. Freud'un kendi deyimleriyle, rüyanın bir açık (manifest) bir de örtülü (latent) özü vardır; birincisi rüyada görülen şeydir, ikincisi ise rüyada görülen şeyin sembolize ettiği, üstünü örttüğü şey...

Freud'un görüşlerine bakılırsa, rüyadaki düşünce süreci ile uyanık haldeki düşünce süresi arasında önemli farklar vardır ve rüyalarda ortaya çıkan güdüler, İrişinin uyanıkken algıladığı güdülere yabancı ve uzaktır. Gerek bu görüşler, gerekse Adler'in 1931 yılında geliştirdiği (1958'de yeniden yayınlanan) görüşü ve bu görüşleri kısmen yada tamamen benimseyen bütün yazarların düşünceleri, Freud'un Rüyaların Yorumu (1900) adlı eserinde ilk kez ortaya attığı, kişinin zihnî hayatında uyku ile uyanıklık arasında büyük fark vardır, sekimde özetlenebilecek düşünceye dayanıyorlar. Eğer bu görüşler doğru ise,

hatta kısmen doğru ise ve eğer bu görüşlerle son yıllarda keşfedilen ve rüyaları havada yakalama yöntemleri birleştirilirse, rüyaların o anlaşılmaz suları da bir nebze olsun aydmhğa kavuşmuş sayılabilir. Bu yapıldığında yani rüyanın ne olduğu açıklığa kavuştuğunda, yalnız "bilinçaltına doğru geniş bir yol" açılmakta kalmayacak, aynı zamanda, kişinin günlük zihnî hayatında henüz kaıanlıklarda kalmış birçok nokta da aydınlığa kavuşacaktır.

Uyku sırasında yer alan zihin eylemlerini konu edinen laboratu-var çalışmaları, kişinin zihin hayatında belli bir bütünlük olduğu, uyanıklık ile uyku arasında bir ölçüde de olsa bir sürekliliğin bulunduğu şeklinde özetlenebilecek görüşü doğrulamaktadır. Bu bulgular, kısmen, kişinin zihin faaliyetinin yalnız rüya görme dönemlerinde değil, uykunun rüyasız geçen dönemlerinde de sürüp gittiği konusundaki keşiften kaynak alıyor.

Foulkes (1962) ve Rechtschaffen ve arkadaşları (1963 a, 1963 b) ile daha başka yazarlar, uykunun NREM dönemlerinde uyandırılan deneklerin çeşitli zihin olaylarını anlattıklarını söylüyorlar. Bunlar, rüya benzeri olaylardan (ki genel olarak bu olaylar, nomral bir rüyada görülen tuhaf, acayip, çarpık, duygusal özden yoksundur), rüya gören kişinin hayatında yer alan olayların aynen zilimden geçmesi olayına ve kişinin uyanıklık düşüncelerinden hiç de farklı olmayan "düşüncelere" kadar çeşitli biçimler alıyorlar. Her hâl ve kârda, biz uykudayken önemli ölçüde zihin olayı olur. Foulkes'in (1964) söylediği gibi, uykumuzun rüyasız geçen dönemleri bilinçsiz dönemler değildir. "Tipik olarak tuhaf ve belirgin bir REM - dönemi rüyası, koyu karanlıkta birdenbire patlayan bir hava fişeği değildir; çoktandır sürüp gelen bir zihin olayının uzantısıdır olsa olsa" (s. 242).

Uyuyan kişi NREM döneminden REM dönemine geçtiğinde, zihin eylem ve işlemleri de gündüzün zihin olaylanndakini andıran bir biçimde olaylar olmaktan uzaklaşmakta, acayip, duygusal ve tam rüyaya yaraşır her biçime bürünmektedir. Bununla birlikte rüyaların zilinin genel akışının büsbütün dışına düşen olaylar olduğunu da sanmamak gerekil'. Freud rüyalar konusunu işlerken, gündüzün artıklarından da söz eder. Gündüzün izlenimleri, rüyalarda çok kez kısa sahneler olarak belirirler; fakat Freud, gündüzden kalan bu artıkların, rüyaların yorumunda fazla bir işe yaramadıkları görüşündedir'. Buna karşılık Foulkes, bu yaşantı parçalarının rüyaların yorumunda bir ipucu verebileceklerini, çünkü bunların, ıüya öncesi dönemindeki zihin olaylarını andırdıklarını ve Freud'un "gündüz kalıntıları" dediği şeylerin bir dereceye kadar rüyayı hazırladıklarını öne sürmektedir.

472

Daha önce "zihinleme" (mentation) adı verildiğini söylediğimiz bu olayın özelliklerinden biri, uykunun rüya görülmeyen kesiminde cereyan etmesi olduğu halde, rüyaların yorumunda pckalp bir ipucu verebilmesidir, Recptscpaffcn ve arkadaşlarının belirttikleri gibi (1963) uykudaki düşüncelerin özü ve niteliği, rüya düşüncelerinden çok. uyanıklık düşüncelerine benzemekte ise de, bilinçli düşünce akınımdan oldukça farklı bulunmaktadn, Bu tür düşüncede, kişi. düşüncesini belli bir çizgide sürdürmekte, bütün dikkatini bu çizgiye vermekte, bilinçli düşünce akımında görülen o inip çıkmalar, o dalgalanmalar bu uyku düşüncelerinde görülmemektedir. Rüya görülmeyen dönemlerdeki zihinlemelerde, kişinin, Kıyıda köşede kalmış, ufak tefek konulara takıldığı görülür ki. uyanıkken insan bu tür düşünceleri kolay-layca bir yana atıp asıl uğraşması gereken konuya eğilir.. Şurası da bir gerçektir ki, uyanık kişi, ufak bir çabayla, asıl uğraşması gereken konuyu bir yana atabilir, kendisini boş hayallere ve düşüncelere kaptıra-bilir, bunların getirdiği çağrışımlarla oyalanabilir ve sonra bunlardan da sıyrılabilir. Yani kişi, uyanık olduğu zaman da yalnız temel konularla uğraşıyor değildir. Bazan da, yan - düş içinde sürüklenen, günlük deyimiyle "dalga geçen" kişi, o anda tembel olan zihİnnin böyle uçarı düşünceleıe kaplanmasına izin verir ve böylece zihin daldan dala gezinir durur. Böyle yarı uykulu, yarı uyanık bir durumda bulunan kişi, gerektiğinde birden toparîanmasnıı bilecek, zihninin tuhaflıklarla dolu olduğunu anlayacak ve bunları irdeleyecek, bir anda silkinip yakasını bunlardan kurtaracaktır. Şimdi bir kez daha belirtelim ki. bu tür. rüya görme dönemine ait olmayan uyku düşünceleri rüyaların keşfedilmesinde ek bir yek ek bir yöntem olarak işe yarayan malzemelerle doludur,

RÜYALARIN GÜDÜSEL VE DUYGUSAL ÖZÜ

Yukardaki gözlemlerin de gösterdikleri gibi, rüyalar, günlük zihin işleyişinin genel akımından tamamen ayrı düşünülemezler. Acaba rüyadaki yaşantılarımızla

uyanıkken yaşadıklarımız arasındaki duygusal öz ve temel güdü sürekliliği önemli ölçülere varmakta mıdır? Freud'a bakılırsa, rüyaların temelinde yatan güdüler, baskı altına alınmış cinsel dürtülerden ve saldırganlık dürtüsünden kaynak almaktadır ve bunlar, kişinin, uyanıkken zihninden geçirdiği bilinçli düşünceleriy-le- bağdaşmamaktadır. Diğer yandan Adler (Freud'çu görüşleri temelinde kabul eden birçok yazarla ortak olarak), rüyaları etkileyen nedenlerin, kişinin uyanık yaşantısını etkileyen nedenler kadar çok ve çeşitli olduğu görüşünü ileri sürmektedir.

473

Hiç değilse dış görünüşleriyle rüyalarda her çeşît insan gücü ve dürtüsü rol oy anay ab ilmekte, fakat daha aşağıda da belirtileceği üzere, saldırganlık dostluk ve arkadaşlıktan daha büyük bir yer tutmakta ve rüya görme ile cinsel kamçılanma arasında sıkı bir bağ olduğu görülmektedir.

Çocuklar ve yetişkinler rüyalarını anlattıkları zaman, daha çok duygusal öğeler üstünde durmakta ve rüyalarının temelinde yatan güdüler üstünde spekülasyonlar yapmaktan kaçınmaktadır. Bu kitabın yazarı ile yardımcılarının yaptıkları ve biraz önce sözü edilen a-raştırmada, büyük bir çocuk kitlesi şu rüyalara "güzel rüya" adını vermekteydi; birşey bulma yada alma; yemek yeme; eğlenceye, maça, oyuna gitme; gezmeye, arkadaş oturmasına gitme, akrabaların gelişi; başarı, serüven, ün kazanma--. Çocukların "kötü rüya" dedikleri arasına da şunlar girmekteydi: güçsüz kalma; filmlerdeki yada roman ve hikayelerdeki cinayet ve vahşet sahnelerini yeniden yaşamak; acayip, alışılmadık, tüyler ürpertici durumlarla karşı karşıya kalmak; kavgaya girişmek; düşme; kovalanma kötü insanların eylemleri; hayalet, şeytan, cin gibi doğa üstü varlıkların eylemleriyle karşılaşmak,

Bu araştırmaya konu olan çocuklar, açık bir dille, erotik rüyalardan söz etmediler. Bunun nedeni cinsel konulardaki çekingenlikleri olsa gerek. Yoksa, araştırmaya konu olan çocukların en büyüğü on iki yaşındaydı ve bu yaşta çocuklar genellikle Suluğa ermiş olurlar. Erotik rüyaların bulunmayışı bıı yana, rüyalar, en büyük zevklerden en aşırı korkulara kadar sıralanabiliyordu. Rüyaların çocuklarda bıraktığı duygu tortusu bakımından böyle geniş bir yelpaze vardı. Rüyalarda görülen eylemlere, olaylara gelince, onlar da, dostça alışverişlerden aşırı şiddet hareketlerine kadar uzanıyordu. Saldırı Öğesi taşıyan rüyalar (kavga, "ecinniler", kovalanma gibi) ve içinde bir sakarlık bulunan ("tekinsiz" rüyalar gibi) rüyaların sayısı,dostça alışverişi konu edinen rüyaları kat kat aşmaktadır.

Rüyalarda saldırının daha çok görünmesi olgusu **Hail** ve Dom-**hoff** tarafından belgelenmiş bulunuyor (1962a 1962b» 1962c). Bu yazarlar, iki - seksen yaşlan arasında birçok insana rüyaların anlattırmışlar ve bunları kaydetmişler. Bu şekilde derledikleri 3049 rüyadan 1490'mda saldın, 71 Tinde dostluk olayı varmış.

Saldırganlıkla ilgili rüyaların sayısı diğerlerini aşmakla da kalmıyor, rüyalardaki dostluklar, genel olarak, selamlaşma, küçük bii iyilikte bulunma g*b* oldukça önemsiz dostluklar olarak kalıyor. Buna karşılık saldırganlıklar hayli yoğun ve şiddetli: hırsızlık, yakıp yıkma, dayak atma, hatta cinayet işleme gibi. ur

474

Saldırganlık, her yaşın rüyasında dostluktan fazla, İki - on iki yaşındaki çocuklardan derlenen 217 rüya hikâyesinin İ69'u saldırganlıkla, yalnız 37'si dostlukla ilişkili. Kız çocuklarından derlenen 274 rüya içinde aynı şey geçerli ve rakamlar sırasıyla 207 ve 48,

Hali ve **Domhoff** un özetledikleri gibi, "Sevgi, insanlık, fedakârlık, âlicenaplık, cömertlik ve bencil olmama, rüya dünyasının özellikleri değil. Bu dünya, nefret ve şiddetle dolu (1962, c. s, 1)." Rüyalarımızı şöyle bir düşünecek olursak, "çok miktarda nefret ve azıcık sevgi" (1962b, s. 6) içerdiklerini kabul ederu. **Hail** ve **Domhoff** bunu söyledikten sciıra, rüyalarda nefretin çok seyrek görülen bir olay mı olduğu sonucunu çıkarmamız gerektiği sorusuna geçiyorlar. Rüyadaki bir kavganın, kişinin gerçek hayatta, sahneye koyamadığı, dolayısıy-le "içinde kalan" saldırganlık güdüsünün boşalması demek olduğunu rahatça söyleyebiliriz. Dolayısıyle saldırgan rüyalar, insanların, saldırgan güdülerini, yatıştırmaları için zararsız ve kullanışlı bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Bütün bunlara rağmen, **Hail** ve **Domhoff,** deneysel testlerin böyle genellemeleri pek de doğrulamadığı kanısındalar,

Genel olarak yumuşak başlı olduklarım bildiğimiz kişiler, saldırganlık dolu rüyalar gördükleri zaman şöyle bir soru gelir aklımıza: bu insanın gerçek kişiliği hangisi, gündüzkü o efendi adam mı, yoksa rüyalarında ona buna saldıran, herkesle tepişen adam mı? Adı geçen yazarlar, uyanıkken yapılan saldırılar ile rüyadaki saldırılar arasındaki ilişkinin, böyle bir soruyu cevaplandırmamıza yetecek kadar iyi. bilinmediğini söylüyorlar..

Biraz önce sorduğumuz soru belki de fazla basit bir soru.. Çün kü, kişinin gerçek hayattaki saldırısı ile rüyadaki saldırganlığının eş değer olmaları gerekmez. Rüyadaki bir saldırganlığı, olduğu gibi ele almamalıyız, unutmamalıyız ki, rüyada herşey abartılmaktadır (ha vada, yürüme, çok yükseklerden düşme, olağanüstü işler başarma, büyük bir kuvvet sahibi olma ve benzeri gibi) ve çarpıiilmaktadır. Fakat böyle bir yargı karşısında da insanın aklına, peki bu böyle de, dostluk ilişkileri, dostça davranışlar rüyalarda niçin abartılmıyor, gibi bir soru takılmaktadır. Rüyanın kendisi buna bir cevap olmaktan u-zaktır, <

Konuyu başka bir açıdan ele alabilir ve rüyalardaki saldırganlığın sembolik olduğunu öne sürebiliriz; tıpkı çocukların güreşirken, dalaşırken ve kovalamaca oynarken, öfke havasında olmaktan çok, neşe havası içinde olmaları gibi, rüyalardaki saldırganlıklar da, pekâlâ, açık ve kesin düşmanlıklardan çok, zararsız bazı öfkeleri ve çatış-

malan sembolize ediyor olabilir. Rüyalardaki saldırganlıkların sembolik olarak ele alınması ve öyle değerlendirilmesi nihayet bir varsayımdır ve bunu rüyadaki herşeyin sembolik olduğu şeklindeki genel varsayımdan farklı görmemek gerekir.,

Eğer rüyalardaki açık saldırganlık, rüya görenin saldırganlığının belirtisi olarak değerlen di rilecekse, bunun açık duygusal niteliği üzerinde durmak da zorunlu olacaktır. Çünkü şöyle tuhaf bir olgu ile karşı kaışıyayız: öyle insanlar var ki, rüyalarında saldırgandırlar yada rüyalarında bir saldırıya uğrarlar,fakat bu rüyalarında öfkenin izine bile rastlanmaz. Saldırganlık dolu rüyalar gören, ancak bunlardan dolayı ender olarak öfkelenen kişiler, bu tür rüyalarından ötürü, bir çeşit zevk, yoğun bir erotik hoşnutluk ve korkudan şiddete ve dehşete kadar birtakım duygular içinde kaldıklarını belirtmişler, fakat nedense o kadar öfkelenmediklerini vurgulamışlardır. Öfkenin rüyalarda erotik zevk yada hoşnutluktan daha seyrek görülmesi, öfkenin cinsel güdülerden daha güçlü bir baskı altında tutulduğunu akla getiriyor.

RÜYALARDA CİNSİYET

Rüya sırasında yer alan fizyolojik süreçleri konu edinen labora-tuvar araştırmaları, Freud'ım, cinsiyetin rüyalarda önemli bir rol oynadığı şeklinde özetlenebilecek görüşünü geniş ölçüde desteklemiştir. Genç erkekleri araştırma konusu yapan **Fisher ve arkadaşları** (1965), uykunun REM döneminde hemen hemen her zaman penisin sertleştiğini bildiriyorlar. Araştırma konusu genç erkeklerde bu olayın oranı yüzde 95'i bulmaktadır. Bu araştırıcıların bulgularına göre, bir gecedeki sertleşme sayısı hemen hemen rüya sayısı kadardır, yani, yaptıkları kayıtlara göre, genç erkeklerin uykularının beşte biri ile dörtte biri arasında bir zaman içinde penis tam anlamıyla sertleşmiş durumdadır,[13]

Gross ve Bryne ile birlikte yaptığı bir başka araştırmada **Fisher** (1965), REM dönemindeki penis sertleşmelerinin rüyalarla ilişkisini araştırmıştır. REM sertleşmeleri döneminde görülen rüyaların büyük bir kısmında 'saldırganlık olayları (bir hayvan tarafından ısırılma yada tehdit edilme gibi) bulunduğu deneklerin ifadelerinden anlaşılmıştır.

Aygıtın penisin kabarmasını göstermesi olayından hemen sonra uyandırılan denekler, rüyalarında, bir kadım öptüklerini, elni tuttuk-

13 Penis sertleşmeleri, katdiograma benzeyen ve adına genitogram denilen bir aygıt aracılığıyla saptanmaktadır. Aygıtın esnek plastik bir tüpü vardır ve köçük bir lâstik bant kadar olan bu tüp penise bağlanmaktadır.

larım, cinsel olarak ondan hoşlandıklarını yada bir kaümm soyunuşunu seyrettiklerini yada buna benzer erotik kamçılanmalar gördüklerini söylemişlerdir. Rüyada bazan da, birkaç kızla birlikte bir asansörde inip çıkma olayı gibi sembolik, erotik Öğeler bulunmaktadır,

Penisin sertleşmesi ve hemen yumuşaması gibi olaydan hemen sonra uyandırılan denekler ise, rüyalarında hem bir saldırganlık olayı, hem de bununla ilgili bir bunalım olayı gördüklerini söylemişlerdir.

Kendi bulgularına ve başkalarının araştırmalarına dayanarak Fisher (1965), erkeklerde rüya görmenin, gene! ve sürekli, bir genital kamçılanma île birlikte ortaya çıktığı sonucuna varıyor,

Fisher'in araştırmaları genç erkekler üstünde yapılmıştır, fakat aynı araştırmalar çocuklar' üstünde yapılsa, belki gene aynı sonuç elde edilecektıı., Kitabımızın başka bir yerinde de işaret ettiğimiz; gibi, bebeklerde bile penis sertleşmesi ve yumuşaması olayları düzgünce bir dönemsel hareket izlemektedir ve sertleşme **dönemleri** adı verilen bu olay, ihtiyarlığın ileri aşamalarına kadar sürüp gider. Daha önce de belirtildiği üzere, REM dönemleri bebeklerde bile görülüyor, Fisher'-e göre, " ,. REM dönemi, organizmaya gömülü ve bu günlerde yoğun araştı imalara konu olan birtakım biyolojik saatlarm düzenlediği bir süreci andırıyor., Bunlar, vücudun geniş ölçüde ve cinsel bir kamçılanmayla harekete geçmesiyle o kadar sıkı bağıntılı ki, insan ister istemez, REM ile uğraşırken Eros'la yada hayatın öz gücüyle uğraştığı gibi bir izlenime kapılıyor" (s, 25).[M]

SALIK VERİLEN **KAYNAKLAR**

Rurh Griffiths' n Imagination in Early **Childhood** v 1935) adlı eseıi. çocukların hayal dünyaları konusunda yazılmış en zengin kaynaklardan biridir. Ergenlik çağındaki insanlar üstüne yapılmış araştırmalara dayanan, bununla birlikte her yaş ve çağdaki insanların hayalleıini a-çıldığa kavuşturan iki eserden birincisi **Percival M. Symonds'un Aüo-lescent Fantasy** (1949) adlı kitabı, diğeri ise **Lavvrence K. Frank ve** yar-

14 Başka araştırmalar için yazdığı bir eleştirmede Fisher, REM uykusunda uzun süre yoksun bırakılan kedilerin ve maymunların, uyanık oldukian zaman cinsel bakımdan (azla bir canlılık gösterdiklerini, cinsel İlişki kurmak için Önüne gelene saldırdıklarını bildiriyor.. Bazı hayvanların böyle bir yoksunluğun sonucu olarak, ellerine geçen herşeyi ısırdıktan, ağızlarına götürdükleri, yaladıkları ya da dudaklarıyla dokundukları görülmüş. Cinsel davranış ile ağız arasındaki bu ilişki, Freud'un, ağız bölgesini, tıpkı cinsel organlar gibi crogcn bir bölge sayma ve bir "organ zevki" kaynağı olarak görme şekiinde özetlene bilecek görüşünü doğruluyor.

dımcılaruıın yazdıkları Personality Develoyment in Adolescent Giriş (1953) adlı bir inceleme. Rüyaların konusu ve yorumlan ilgili olrak Sigmund Freud'un klâsik eseri The Interpretation of Dreams (İngiliz-ceye 1950 çevirisi)'nn yaraşıra, J.A. Hadfield'in Dreams and Nighi-raares (1954) adlı kitabı ile Calvin S, Hall'm The Meanıng of Dreams (1959) adlı kitabına bakılabilir.

Nathamel Kleitman'ın "Patteıns of Dreaming" (1960) adlı nce-lemesi Scientific American Dergisinin Reprint Serisinde yeniden yayınlanmıştır. Hızlı göz hareketlerinin rüya görmenin belirtisi olduğu görüşü ilk kez bu incelemede ortaya konulmuştur. Henüz filiz vermekte olan bu alandaki son araştırmalar için, PsychoîogİcaI Abstracts dergilerine bakmalıdır. Yansıtma teknikleri ile ilgili öncü çalışmaların bazıları metin içinde belirtilmiş bulunuyor.

19–DİL G E L İ Ş İ M İ

ALGISAL GELİŞİM

Bu bölümde ve bunu izleyen bölümde, 7, Bölümde tartışmağa başladığımız zihin gelişimi konusunu yeniden ele alacağız,. Yukarda-ki incelememizde Piaget'nin anlattığı gelişimin duyusal - motor aşaması adı verilen dönem üzerinde durmuştuk. Bu bölümde ise, çocuğun, hayatın îîk iki yılındaki gelişimini kısaca hatırlattıktan sonra, dil gelişimi ve algısal gelişim konularım ele alıp tartışacağız,

Yukarda 7. Bölümde de belirttiğimiz gibi, çocuk, önce, çevresindeki dünyanın elle tutulur, gözle görülür özellikleriyle ilgilenir, duyu organlarıyla onları etkiler ve onlardan etkilenir,.Piaget'nin tanımladığı duyusal- motor dönem boyunca (ve bu dönemin Ötesinde) çocuğun yönelişi hâlâ ben-merkezli (egocentric) dir. Yani herşeyi kendi açısından görür. Fakat, birçok önemli konuda, dünya ile dolaysız duyusal ve motor yetenekleriyle karşılaşmasına, yalnız bu yetenekler ne dayanarak bir alışveriş kurmasına da gerek yoktur. Kendi yaşantısı ile çevresindeki dünyanın ayrı ayrı şeyler olduğunu kavramağa başlamıştır.. Herşey bir yana, nesnelerin sürekli bir varlıkları olduğunu, kendiliklerinden var olduklarını ve gözden ırak oldukları zaman bile bu var-

lıklarım koruduklarını anlamaktadır. Kendi anlayış çerçevesi içinde, geçmiş bir olayı, taklit yoluyla yeniden canlandırma işine de girişebilir artık. Birtakım girişimler planlamakta, bunun için eylemlere girişmekte ve eylemlerin sonucunu kestirmeğe çalışmaktadır. Sorularla uğraşırken önce bir tasarı geliştirmekte, sonra bu tasarıyı uygulamaya koyarak sorunu çözmeğe uğraşmaktadır. Çevresindeki nesneleri yuvarlanıp yuvarlanmamalarına, düşünce kırılmalarına yada zıplamalarına bakarak sınıflandırmakta ve böylece çevresindeki dünyayı belli bir düzene sokmaktadır. Artık semboller kullanmağa başlamıştır - semboller yani nesnelerin zihindeki görüntülerini, yani nesneleri anlatan kelimeleri, biraraya getirerek birşeyler anlatmağa yarayan dili kullanmağa başlamıştır.

DİL GELİŞİMİ

Çocuğun gittikçe daha çok kullanacağı dil, kendisiyle aynı dili konuşanların ortaklaşa kullandıkları bir belli semboller kümesinden oluşmaktadır. Dil, topîurnsallaşmış bir semboller kümesidir. Belli bir kavrama çerçevesinde, aynı sembol herkes için aynı anlamı taşımaktadır. Buna ek olarak, her sembolün, kişiden kişiye değişen, ufak tefek anlam farkları yaratan, cinaslara yol açan kullanımları da bulunabilir.

Dİ1 insanoğlunun eşsiz başarılarından biri, belki de, davranış gelişiminin en yüksek biçimi yada aşamasıdır. Aynı zamanda, insanın yaşaması için zorunlu vücut fonksiyonlarına sıkı sıkıya bağlıdır: konuşmaya yarayan organlar, aynı zamanda, nefes almaya ve yemek yemeğe, su içmeğe de yaramaktadırlar. Dil gelişimi ile motor gelişim arasmda da paralellikler vardır. Çocuğun ilk kelimelerinin ağzından çıktığı çağ ile yardım almadan oturabildiği çağ aynı zamana rastlar. Çocuğun cümle kurmada erken bir gelişim göstermesi de, büyüklerinden gördüğü sevgi ve şefkat gibi duygusal öğelere bağlıdır.

İLK SESLER

Hayatın ilk iki - üç haftasındaki sesler, nitelikleri ve gürültüleri farklı ağlamalardan ibaret değildir.. Çocuğun bu ara, homurtuyu andıran, esnemeyi andıran, iç çekmeyi yada göps geçirmeyi andıran birtakım sesler çıkardığı da olur. Öksürük, hapşırık ve kusma olaylarına ait sesleri de unutmamak gerek. Hayatın ilk günlerinde, çocuğun en çok hecelediği yansı yutulan bir h sesidir (lrw n, 1947a, 1947b).. McCarthy (1952a), bu seslerin, çocuğun nefes alma çabasına bağlanabileceği görüşündedir.

Çocuğun çıkardığı ilk sesler arasında, ilerde öğreneceği pek çok ses yoktur. Çocuk, daha çok sesli harfler kullanır ve bunların yanında belli bazı sessiz harfler zaman zaman boy gösterir,

Son yıllarda, dil gelişimi konusundaki araştırmalar, bazı dilbilim terimlerinin çocuk psikolojisi alanına girmesine yol açtı. Ne yazık ki, bu terimleri kullanan yazarlar, yeteri kadar açık te-nımlar vermiyor. Bunun nedeni, dilbilim uzmanlarının da bu te-terimlere yeteri kadar açık tanımlar vermemeleri. Kişinin kendini açıklama (konuşulan dil) sisteminde, "en temel öğelere" phonemes (fonem) adı veriliyor, Introduction to Descıiptive Linguistics (Betimsel Dilbilime Giriş) adlı kitabında Gieason, fonemlerinden söz

480

ederken, "... bütün bilimlerde görülebilen,,kesin bir tanımdan yoksun temel kavramlardan biri." diyor.

Fonemler, belli, bir dilin temel sesleridir ve bütün dil bu sesler üstüne kurulmaktadır. Gene **Gİcason'un** belirttiği üzere, tıpkı bütün maddelerin i üremesine kaynaklık eden kimya elemanları gibi, fonemler de dilin kaynağıdır. Konuşulan "İngilizcede 46 adet fonem vardır.

Temel ses bilimine **morpheme** (morfem) adı veriliyor., Morfemler, bir dilin, anlam taşıyan en küçük parçalandır. Bunlar, anlamı bozmadan yada değiştirmeden bölünemezler. Gîeason, İngilizccdeki strangc (tuhaf, acayip, garip anlamına gelir ç.n.) kelimesini örnek veriyor. Bu kelime bin sesli, ikisi sessiz iki fonemden kurulmuştur. Eğer bu kelimeyi bölecek olursak ya str yada **ange** gibi anlamsız parçalar, yada stray (yolunu kaybetmek, sürüden ayrı düşmek anlamına gelir ç.n,) gibi değişik anlamlı bir kelime elde ederiz..

Çocuk, kelimeleri doğru vurgulan ile, kesin bir biçimde söyle-yemeden önce, başkalarına derdini anlatmasına, başkalarıyla bir çeşit alışverişe gir/esine yol açan birçok sesler çıkarır. Bir araştırmada (Shirley, 1933a), çocuğun "ilk kelimesini" daha altmış haftalık kadarken söylediği saptanmıştır.. Bu araştırmanın yürütücüsü, çocukların, yirmi beş haftalık olduğu sıralarda bile birtakım kelımemsi sesler çikardîldannı, hatta annelere bakılırsa, bu işi daha eıken bir çağda başardıkların belirtmektedir.. Tıpkı büyüklerin konuşurken ağız eğip bükmelerine ve kelimeleri vurgulamalarına benzeyen hareketler de ilk kelimenin konuşulması çağından önce görülmektedir. Çocuğun meramını yeteri kadar anlatmasına olanak veren bu sesler arasında sevinç çığlıklarım, acı yada iğrenme nedeniyle homurdanmaları, scrıı sorarcasına mınldanmaları, gözlemciye, kemiğini kaptırmamak için hırıldayan bir köpeğin sesini hatırlatan sesleri, ve bağırmaları, azarlayan yada ihtar eden bir edayla seslenmeleri" sayabilir iz.

Çocuk, henüz kelimeleri kullanmadan önce bile, birçok kelimeyi ve birçok vurgulama biçiminin anlamını kavrayacak bir olgunluğa erişiyor. Gösterme, ulaşma, reddetme, atlatmayı yada kabul etmeyi belli eden birtakım işaretlerle konuşulan "dilsizce" de, çok kez, çocukların kendilerini kelimelerle ifade etmeden önce kullandıkları bir anlatım aracı olmaktadır.

Çocuğun, "ilk kelime" den önce çıkardığı ilk sesler, son derecede hoşa giden şeylerdir. Ancak, psikolojik açıdan bu seslerin oldukça

şaşırtıcı bir özelliğe sahip olduklarını da unutmamak gerek. Dinleyenin kulağında, hoş yankılar bırakan bu çocukça mırıltıların belli anlamları da olmayabilin Vurgu ve yoğunlukları ne olursa olsun, bunlar, bir dizi sesten başka birşey değildir; anlamdan yoksun olduklarını bir kez daha belirtelim. Ne var ki, böyle bir takım sesler çıkaran, acı acı birşeylerden yakman bir çocuğa kulak veren herkes, duyduklarının, bozuk bir gramafon iğnesinin çıkardığı anlamsız seslerden son derede farklı olduğunu düşünmekten kendini alamaz.

Çocuk, daha "konuşmadan" çok önce, yani başkalarına birtakım şeyler anlatmadan, nakletmeden çok önce, çıkardığı seslerle birine karşı, tabiî eğer böyle biri varsa, tepkisini ortaya koymaktadır ve bunu yaparken de açıkça gevezeden, gereğinden fazla konuşan bir kişiden farksızdır, Brodbeck ve Inviıt (1946), ilk altı ay içinde, kendi aile çevrelerinde büyütülen çocukların, bir bakımevine konulan çocuklardan daha çok ses çıkardıklarını ortaya koymuş bulunuyorlar. Çocuklar, bakımevlerinde, büyüklerle daha az ve daha seyrek ilişki kurmaktadır.

SESLERDEN SÖZLERE

'Yeni doğmuş bebek, hayata, gayet ilkel bir ses hazinesi ile başlar (hiç, değilse büyüklerin gözünde bu böyledir). Zamanla yeni sesler bû bir ortaya çıkmağa başlar. Kısa bir süre sonra, açlığı,acıyı ve rahatsızlığı bildiren seslerin farklılaştıkları görülür (Gesell, 1928), Daha az şiddetli duygular için ise agular ve mırıltılar işitilir. Giderek çocuğun kendi girişimi işin içine girer. Yeni vurgulamalar yakalar ve bunları tekrar etmeğe başlar. Ağlar ve bir de bakar ki, insanlar telaşlı bir şekilde onun yanma geliyor. Yalnız insanlar gelmeden önce sesleri gelir' - demek ki ses birinin yanma geleceğini müjdelemektedir ve bu hep böyle sürüp gitmektedir. Bu gibi, telaşla birinin yanma geldiğini müjdeleyen sesler, yardımın yakın olduğunu göstermektedir,, Sesi duyar duymaz ağlamayı keser - sanki ne olacağını bekleyen, kulak kesilmiş bir büyük edasmdadın Mowrer (1958), bu bekleyişin, umudun başlangıcı olduğu düşüncesindedir. Erikson'un (1950) kullandığı terimle söyleyecek olursak, çocuktaki güven duygusunun bir belirtisi de saymak mümkündür bu bekleyişi.

Çocuğunu rahatlatan anababa, genellikle ona, oyun oynarcasına, yatıştırıcı, kandırıcı ve bazan sanki cevap alabilecekmiş gibi soru soran bir tutumla konuşur ve sesinin en yumuşak tonlarını kullanır. Doğumundan kısa bir süre sonra bile bebekler insan sesiyle ya-

tıştınlabilirlei ve zamanla onları yatıştırmanın en etkili yolu insan sesi olur. Zaman geçtikçe çocuk, yalnız, kendi çıkardığı sesleri taklit etmekle kalmaz, başkalarının seslenni. de bir yankı gibi tekrarlamağa başlar. Önce. kendi seslenme dağarcığında bulunan sesleri taklit etmekle yetinir, sonraları, başkalarının seslenmelerini andıran seslerde çıkararak kendi dağarcığını genişletmeğe çalışır, Kelimeler kullanarak anlam alışverişine girmeden çok önce çocuk, kendi ana dilinin[L] vurgularına kulağını ve dilini uydurduğunu gösteren sesler çıkarmaktadır,

Çocuk, doğuştan sesli bir yaratıktır. Başlangıçta her türlü sesi çıkarır ve sonradan, Piagef nin belirttiği gibi, bunlar arasında ilgi çekici olanları seçer ve saklar; Çocuk, geniş ölçüde, kendi dil öğretmenidir. Fakat başkalarının çıkardığı seslerden de yararlanır. Movvrer'e (1958) göre, çocuk annesinin sesine benzer ses çıkarmaktadır; çünkü annesinin sesi güven vericidir. Çocuk yalnız kaldığı zaman bu sesleri çıkarmakla, annesi hep yanındaymış gibi kendisini güven içinde hissedecektir. Böyle bir açıdan bakıldığı zaman, çocuk seslerinin, daha kavramsal bir önem taşımadan önce, duygusal bir nitelik ve önem taşıdıklarını kabul etmek gerekecektir,

«İLK KELİME»

Sonunda "ilk kelime" ortaya çıkar. Bu, başkalarının da algılayabileceği her hangi bir kelime olabileceği gibi, çocuğun kendi yaratması bir kelime de olabilir. Çocuğun, belli bir şeye özgü ad olarak, seçerek, belli bir şeyi tanımlamak için kullanabileceği kelimeler, onun kendi kelimeleri vardır. Örneğin, on iki aylık bir kız çocuğu, bir gün pencereden bakarken, "ilk kelimesi"ni ağandan çıkarmış. Bu kelime "Bıu" imiş. Bu sırada babasının kucağında olan çocuk karşıda, "Bru-tus" adlı köpeğin sesini duyuyor, havlamakta olduğunu görüyormuş. ÇOCUK, bu "Bru" kelimesini başka zaman da kullanmış ama bunu bir taşka yaratığa yada şeye maletmemis. (Bu sırada çocuk bu kelimeyle başka köpekleri de adlandırabilirdi pekâlâ ama ortalarda başka köpek yokmuş).[2]

Çocuklar çok kez, hiçbir sözlükte bulunmayabilecek bir sesi, belli birşeyi anlatmak için kullanırlar.. Örneğin bir çocuk, su isterken

1 "Ana diü" kavramı, dil gelişimi konusuna bir çeşit sıcaklık getiren bir terimdir. İnsan,

atalarının (dedelerinin, babasının) ona armağan ettiği ülkede doğar, fakat hep "a-na dilini" öğrenmeğe başlar, "baba dilini" değil.

2 BruUıs adil köpeğin varlığından haberdar olmayan bir araştırıcı çocuğun îîk kelimesinin "Bru" olduğunu farkeîmeyebilh. Aynı şekilde, çocuğun babası da, kızının "Bnı" dan önce kullandığı başka kelimelerin farkında olmamış olabilir.

ve yalnız bu amaçla "oy-yo" diye bir ses (kelime) kullanıyormuş. Yabancı bir kişi için hiçbir anlam taşımasa da bu bir kelime görevi yapar. Bu tip karışıklıklardan dolayı bir annenin çocuğunun "ilk kelimesi" olarak nitelendirdiği bir ses, başka bir anne için kelime falan değildir. Shirley'in yukarda sözünü ettiğimiz araştıı masında (ki bu araştırmaya konu olan çocuklar toplum ortalamasının üstünde bir yeteneğe sahip-mişler), çocuklar, nesnel olarak (araştırıcının gözüyle) ortalama altmış haftalıkken ilk kelimelerini kullandıkları halde, anneler, çocuklarının, ortalama elli iki haftalıkken iki - üç kelimelik bir sözlüğe sahip olduğunu öne sürmüşler. Çocukların yüzde 25'i ilk anlaşılabilir kelimelerini 47 haftalıkken, diğer uçta yer alan bir yüzde 25 ise ancak *66* haftalıkken söyleyebilmişler (araştırıcının kendi saptamasına göre). İlk kelimenin söylendiği çağ, aslında, sekiz ay ile iki yıl arasında değişiklik gösteriyor ki, bu da az bir fark değildir.

Çocuğun ilk kelimesi (hiç değilse anababası için) büyük bir olay. Ancak bu olayı, bir dönüm noktası olarak değil, sürüp giden ve daha da çok yolu olan bir gelişmenin filizlendiği geçici bir aşama olarak değerlendirmek durumundayız. Şu da var ki, yumurtayı gagasıyla çatlatan civcivin kısa bir süre sonra bütün bedeniyle ortaya çıkıvermesi gibi, çocuğun ilk kelimesinin ardından birden, büyük bir dil gelişimi görmek yada ummak da yanıltıcı olur. Çocuk, bu aşamadan sonra da, tıpkı daha önce olduğu gibi, seslen birbirinden ayııma, vurgulama, kelimelerin anlamlarını kavramağa başlama ve henüz bilmediği kelimeleri birer ikişer öğrenme yeteneklerini geliştirme eylemini sürdürecektir. Konuşma seslerinin ayırıcı niteliklerini algılama yolundaki gelişmesine devam edecek, belli seslerin, akustik özellikleri açısından farklı olsalar bile hep aynı anlama geldiklerini kavramağa başlayacaktır. McCarthy (1961), çocuklarda, konuşulan sözlerin anlamını algılama olayının, akustik farkları nasıl gölgede bıraktığını ve çocuk için anlamın, biçimden nasıl daha önemli olmağa başladığım iyice belirten yazarlardan biridir. Dil gelişimi ilerledikçe çocuk, ister fısıldansın, isterse yüksek sesle söylensin, erkek, kadın yada çocuk tarafından söylensin belli bir' kelimenin hep aynı anlama geldiğini kavlamaktadır.

Çocuğun İlk sözlüğünde yalnız kısa kelimeler bulunur. Shirley'in biraz önce sözünü ettiğimiz araştırmasında, çocukların iki yaşma kadar kullandığı kelimelerin yüzde 70? nin tek heceli kelimelerden ibaret olduğu saptanmış bulunuyor. Aynı

şekilde, çocukların büyük bir kısmı, kelimelerden bir iki hece atıp onları kısaltarak kullanma rnera-

kındandır, (Araştırıcı buna örnek olarak İngilizcede çocukların ins-pect yerine spect, conductoı yerine duetor v.b. gibi kısaltmalar yaptıklarını saptamış).

Shirley'in araştırmasına konu olan çocukların bir kısmı, ondört aylık olmadan önce, bazî cümlecikler ve hatta cümleler kurmayı başar iyorlarmış. Fakat bu gibi kelime iki yaşından önce bileşimlerine oldukça seyrek rastlanıyonnuş. Çocuklar cümle kurmayı becerdiklerinde de, aynı cümleyi tekrar eder dururlar. Örneğin bir çocuk, "Bu ne?" cümleciğini bir gözlem sırasında tam onyedi kez tekrarlamış. Gözlem sırasında kullandığı topu topu iki cümle daha varmış.

Belli bir olay karşısında kullanılan kelimelerin sayısı yaşla birlikte büyük bir artış gösteriyor. Çeşitli araştırmacılar bu hususu dikkatli ölçme ve saymalarla saptamış bulunuyorlar- Genel olarak, kitleyi temsil eden, temsilci niteliği taşıyan ortalama çocuklardan derlenmiş guruplar üstünde yapılan bu araştırmaların sonuçları arasmda büyük bir tutarhk olduğunu söyleyebiliriz. Yüksek zekâlı çocuklar üstünde yapılan araştırmalarda ise, belli bir olay karşısında oldukça uzun cümleler ve birçok kelimenin kullanıldığı görülmektedir (Mc-Carthy, 1930).

İLK SÖZLÜĞÜN VE SÖZLERİN İÇERİĞİ VE ÖZÜ

Çocukların "ilk kelimeleri" arasmda genel olarak isünler başta geliyor. İlk kelimeler arasında fiiller, edatlar ve sıfatlar da görülmektedir.. Zamirler genellikle daha sonraki çağlarda ortaya çıkmaktadır.,

Çeşitli yaşlarda çocuk sözlüklerinin kapsamı konusunda yaptığı bir araştırmada Smith (1941), ortalama olarak, 12 aylık çocuklarda 3 kelimelik bir sözlüğün, *15* aylık çocuklarda 19 kelimelik bir sözlüğün, 18 aylık çocuklarda 22 kelimelik bir sözlüğün bulunduğunu ortaya koymuş bulunuyor. İki yaşında, araştırmaya konu olan çocuklarm konuştukları kelime sayısı ortalama olarak 22'dir. Çocuklarm sözlüğü konusunda bir ölçü olmamakla, bir norm olmamakla birlikte bu rakamlar öğretici ve anlamlıdır sanıyoruz.

Her yaştaki insanda olduğu gibi, küçük çocuklarda da, anlaşılan kelime sayısı, kullanılan kelime sayısından fazladır. Çocuklar, henüz kullanmayı öğrenmeden Önce bazı dilbilgisi kurallarını anlayabiliyorlar: örneğin tekili çoğuldan ayırabiliyorlar, mülkiyet zamirlerini ayır-dedebiliyorlar. Normal bir yetişkin de, kullanabildiği kelimeden çok daha fazlasını anlar ve konuşurken kullandığı kelimelerin sayısı, o-

kurken anladığı kelime sayısı yanında küçük kalır. Anlaşılan kelime sayısı ile kullanılan kelime sayısı arasındaki fark, özellikle ikinci bir diî bilenlerde (yabancı dil olarak) iyice belirir. Gerçekten de, yabancı dilde, okuma sözlüğümüz ile kullanma sözlüğümüz arasındaki fark önemli bir büyüklük gösteriyor.

"Çocuktan al haberi!", "Çocukların kulakları büyük olur." gibi atasözleri, çocukların, henüz kendi kelimeleriyle anlatamadıkları birçok olayı anladıklarım ve bir yolunu bulup, gerektiğinde bu olayları, büyüklere yet iş t irebildik lerîni gösteriyor. Büyükler bazan, çocuğun yanında ileri geri konuşurlar ve bir de bakarlar ki anlamaz sandıklan birçok şeyi çocukları anlamış; bunun üzerine de şaşkına dönerler.

İLK CÜMLE YAPILARININ ORTAYA ÇIKIŞI

Çocuk bir kez "konuşmağa" başladığı zaman, birkaç kelimeyi ağzında geveler durur. Ayrıca birkaç kelimeyle pekçok şeyi anlamayı da bilir. Öyle ki, bir kelime bazan bir, hatta birkaç cümle olur çıkar, BİR cümle yerine kullanılabilen kelimenin sözlüklerde bulunması da gerekli değildir. Tam bir saçmalık örneği bile olabilir bu kelime. Yukarda ilk kelimesi "Bru"olan bir çocuktan söz etmiştik, işte o çocuk, tıpkı Brutus'u Bru yaptığı gibi apple'ı (elma) da ap yapmış, yani kısaltmış. Giderek bu "Ap" kelimesini bir rica, bir istek belirtmek için ve "Bana bir elma verin" yerine kullanır olmuş. Rüzgârdan sallanan elma ağacını ve yere düşen elmaları görünce de dikkatleri çekmek için "Ap" kelimesini kullanıyormuş. Zamanla, daha çok elma istemek için, mo (İngİlizcede more kelimesinin kısaltılmışı) kelimesi ile Ap kelimesini birleştirmeğe başlamış. Daha somaları da (no mo ap) - artık elma istemem - ve (ap ali göne) - elma bitti - gibi cümleler sökün etmiş. Bu son cümle belli bir üzüntü tonuyla söyleniyormuş, Buna karşılık, birinci cümleyi söylerken "Daha elma var mı?" anlamına bir soru da sorabilirrniş ama bunu yapmamış. Oysa, böyle hiç de soru cümlesine benzemeyen kelime (!) toplulukları ile hem olumlu, hem de soru cümlesi yapabilen ve bunun için ufak bir vurgulamayı yeter gören çocukların bulunduğunu da biliyoruz.

İlk kelimeler ve ilk kelime yığınları çocuktan çocuğa önemli değişiklikler gösteriyor. Çocukların dilbilgisi kurallarına ve ilkel cümle yapışma uyup uymama konusundald tutumları için de ayru şey söylenebilir, Miller ve Ervin (1964), çocukların ilk dil kullanımlarının ve ilk konuşma biçimlerinin ayrıntılarında büyük farklar gösterdiklerini, bununla birlikte aralarında belli ortak yönler de bulunduğunu belir-

liyorlar. Bu yazarlar, iki yaşında yada bu yaştan küçük çocuklar üstünde, dil gelişimi ile ilgili bir araştırma yapmışlardır.. Dilbilgisi kurallarına uymaları gelişirken çocukların belli anahtar kelimelere tutundukları ve olur olmaz yere bu kelimeleri kullandıkları görülüyor. Örneğin bir çocuk, hemen her cümlede, de yada da kullanıyormuş: gelmiş de, gitmiş de. olmuş cîa gibi- Evdeki Noel Baba'nm başının koptuğunu, aynı çocuk, "Başı kopmuş da" diye haber verir.. Sonra da mı-zıldamıya başlar: "Yapıştırın da. yapıştırın da!" Miller ve **ErvİN** çocukların bu şekilde tutundukları, yerli yersiz kullandıkları kelimelere "iş-lemci" (operatör) adını veriyorlar.

ÖĞRENME SENTAKSI

Sentaks, cümle kuruluşu ile ilgili bir kelimedir ve kelimelerin, aralarında belli ilişkiler kurarak ve dilbilgisi kurallarına uyarak cümle içinde belli bir biçimde ardarda dizilmelerini ifade eder. Çocuğun, istendiği zaman, kurallara uygun cümle kurması aslında kolay bir iş-dcğildir. Günlük yaşantı içinde, pek çok bozuk cümle işitirler; hatta günlük konuşmalarda, düzgün cümle sayısı, hemen herkes için, bozuk cümle sayısından azdır. Aile içindeki konuşmalar, çok. kez, dilbilgisi kuralları bakımından zayıf, belli kısaltmalara dayanan, isim ve fiil çekimlerinin yerli yerinde olmadığı cümlelerle doludur. Bir üniversite profesörü bile evdeki serbest konuşmalarını sonradan ses alma aygıtından dinlediği zaman anadilini ne kadar yanlış konuştuğunu görür ve şaşırır.. Böyle konuşmalar, Eisenhower ve Kennedy'nin başkanlıkları sırasında Beyaz Saray basın toplantılarının yazılı metinlerini andırmaktadır (!).. Şaka bir yana, çocuklar, düzensizlik ve karmakarışık* hktan, nasıl oluyorsa, doğruyu ve düzgünü öğrenebiliyorlar.

Eğer ne kadar küçük yaşta dilbilgisi kurallarını uyguladıklarını ve dolayısiyîe doğru konuştuklarını dikkate alacak olursak, çocukların dil başarıları daha da şaşırtıcı bir parlaklıkta gözükecektir,, Gerçekten de az iş değildir çocukların yaptığı. Onlara özel olarak öğretilmeyen, cümle ve kelime kuruluşlarını, nasıl da doğru olarak, kurallara uygım olarak öğreniverirler! (İngilizcede, düzenli ve düzensiz fiiller vardır. İkinciler kural dışı çekilirler. Örneğin gitmek fiili düzensizdir ve go, went, göne gibi üç çekime sahiptir. Şimdi bazı çocuklar fiilleri de düzenliymişler gibi çekme yanlışını yaparlar ve **ıvent** - gitti - yerine goed derler. Bunun gibi saw yer ne seed- gördü -, **brought** yerine **br-inged** - getirdi - diyen çocuklar da vardır. Çocuk bunu yaparken, în-gilizcedeki geçmiş zaman takısı olan -ed'yi kullanmaktadır. Dilbilgisi

yönünden yaptığı bir yanlışlıktır: fakat psikolojik açıdan bu yaptıkları "güzel" yanlışlardır). Çocuk bütün bunları yaparken dilbilgisinin "Bir fiilin geçmiş zamanını nasıl gösteririz?" şeklindeki klâsik sorusuyla henüz karşılaşmamıştır bile.[3]

Çocukların dilbilgisini nasıl öğrendikleri konusunu Brown ve Berko ilgi çekici araştırmalarla ortaya çıkarmağa çalışmışlardır,. Bu araştırıcılar, bir çeşit "kelime oyunu" tekniğinden, resimlerden ve anlamsız hecelerden yararlanarak, okul öncesi çocukları ile ikokulun ilk sınıflanndaki çocuklar üstünde araştırmalar yapmışlar. Anlamsız hecelerin kullanılmasından amaç, çocukların, ezbere Öğrendikleri dilbilgisi kurallarını uygulamalarını önlemek Berko'nun araştırmasında çocuğa belli belirsiz bir hayvan resmi gösteriliyor ve "bunun adı wug'-dur deniyor" (1958). Sonra çocuğa wug kelimesinin çoğulu soruluyor:

"İki tane var." cümlesindeki boşluğu doldurması isteniyor.

Eğer çocuk, çoğul yapmanın genel kuralını biliyorsa (Ingilizcede kelimenin sonuna bir s koymak, çoğul tapmanın genel kuralıdır), hemen (Theere are two wugs) - İkİ tane wug var. - deyiveriyor. Berko, çoğul kuralının dışında, isimlerin sonuna konulan mülkiyet takılarını, geçmiş zamanı, üçüncü tekil şahıs çekimini (Ingilizcede tıpkı çoğul genel kuralı gibi mülkiyet takısı ve üçüncü tekil şahıs takısı da s haıfidir -ç.n.) fiillerin şimdiki zaman çekimini, sıfatların çekimini de scru haline getirip, araştırmasında malzeme olarak kullanmış.

Çocuklar, sözlükte bulunan bir kelimeyi andıran fakat anlamsız , olan bir fiille karşılaştıkları zaman, bu uydurma fiil düzensiz çekimi olan fiillere benzese bile, onlar, düzenli fiümiş gibi çekme eğilimi gösteriyorlar. Hem çocuklara, hem de büyüklere uygulanan bir testte, deneğe, başının üstünde bir şey çeviren bir adam resmi gösteriliyor ve bu adara için: "This is a man who knows how to gling." (Bu gling yapmasını bilen bir adamdır.) deniyor "He glings every day." (Her gün

gling yapar.), "Today he glings; yesterday he " (Bugün

gling yapar. Dün gling ....). Büyükler, düzensiz fiile benze yen bu uydurma fiili, gling, glang, glung yada glaught şekillerine uy gun olarak kullandıkları halde, çocuklar glinged çekimini, yani düzen li fiil çekimini kullanıyorlar. Bir başka test sorusunda da, çocuklara,

3 Büyükler de buna benzer "güzel" yanlışlar yaparlar. İngilizce öğrenmekte olan bir Japon Üniversite öğrencisi, bu kitabın yazannm arkadaşlarından birine, Tokyo'da "I backed trom Radıo Tokyo to the Dai İchi" demiş. Japon öğrenci burada "backed" diye bir fiil uydurmuş ve bunu "geri dönmek" anlamına kullanmış Ingilizcede "backed" fiili vardır ve *destekledi* anlamına gelir oysa.

çoğul yapma kuralına uymayan, düzensiz çoğul yapmanın doğru bir örneği verilmiş: "Here is a goose and here are tvvo geese.. There arc

two . . .. " (İşte bir kaz ve işte iki kaz. İki var..)-

Geese (kazlar) kelimesinin hatırlatılmasma rağmen, çocuklardan çoğu, çoğul olarak goose kelimesini kullanmışlar (İngUizcede, çoğul yapmanın genel kuralı kelimenin sonuna bir s harfi koymaktır - çn). Bu örnekte de görüldüğü gibi, çocuklar, kendilerine daha önce öğrctil-mese bile, bir kuralı, yeni bir kelimeye uygulayabiliyorlar, Böyle bir kurala sıkı sıkıya bağlanma eğilimi çocuklarda o kadar kuvvetlidir ki. küçük çocuklar, ilerde kendilerine goose kelimesinin çoğulunun kural dışı (düzensiz) olduğu iyice belletilinceye kadar bu yanlışı yapmağa devam ederler.

TABLO 20 Büyüklerde ve Çocuklarda Kelime Çağrışımları

	Tepki	Çocuk 358	Kadın ve

Demek ki dil gelişimlerinde çocuklar, daha önce öğrendikleri bir kuralı, öğrendikleri yeni terimlere ve hatta anlamsız kelimelere uygulayarak yeni biçimler elde edebilirler.. Dilbilgisi kurallarmı, kelimelerle ifade edemeseler bile, bildikleri kelimelere bu kurallara uygulaya uygulaya, bilmedikleri kelimelere de uygulamayı bir kural haline getirirler.. Zamanla, düzensiz yada kural dışı çekimleri de öğrenecekler ve örneğin artık good değil went (gitti) diyeceklerdir,

Brown ve **Berko'nuıı** bir araştırmasından (1960) öğrendiğimize göre, çocukîar bu arada kelime çeşitlerinin mantığı konusunda da bir hayli yol alıyorlar. İngilİzcede, sayılabilir şeylerin isimleri (bir masa, bir ev ve çoğul olarak masalar, evler gibi) farklı, ayrılabilir bir yapıdadır; buna karşılık, bir kitle yada miktar belirten isimler vardır: süt kelimesi gibi (ki bunun için bir süt, birçok süt vardı gibi biçimler îngi-

lizcede yapılamaz.) Gene İngilizcede sıfatların ve geçişli fiillerle (bir tümleci gerekli kılan fiiller) geçişsiz fiillerin (bir tümleci gerekli kılmayan fiiller) ve

zarfların ayrı yapılan vardır,. (I sent something - Birşey gönderdim. Sent, geçişli fiil; / shouted - Bağırdım, I Uved -yaşadım, shout ve live, geçişsiz fiiller)

Brown ve **Berko,** araştırmalarında, bir' serbest - çağrışım testi de kullanmışlar Buna göre, deneğe bir kelime veriliyor ve ilk akhnageîen kelimeyi söylemesi isteniyor,

Bu testte çeşitli şekillerde cevap vermek mümkün. Kimi insan, ses benzerliklerine dayanarak çağrışım yapıyor: örneğin "food" kelimesi, aklına "mood" kelimesini getiriyor. Değerlendirmeye dayanarak çağrışım yapanlar da var: food - good (yiyecek - iyi) gibi. Bu son Örnekte dilbilgisi bakımından da bir tutarlılık oluyor, çünkü her iki kelime de isim. Özellikle yaşlı kimseler, çağrışımlarını böyle aynı cinsten kelimelerle yapıyorlar.

Yukarda sunduğumuz 20, Tablo Woodwort'ün eski bir araştırmasına (1938) dayanarak yapılmış bir düzenlemedir. Bu Tabloda, çocuklarla büyüklerin serbest - çağrışımları karşılaştınlmıştır.

TabloMan da açıkça görüldüğü gibi, büyüklerin verdikleri karşılıklar, dilbilgisi mantığına daha uygun: örneğin masa kelimesinin iskemleyi çağnştiiması olayı büyüklerde daha yaygın.

Çocukların \e büyüklerin, serbest - çağrışan yoluyle kelime çeşitlerini kullanmaları konusunda yaptıkları bir araştırmada Berko ve **Brown** (1960), uyaran olarak 36 kelimeyi kullanmışlar,. Bunlar cinslerine göre (isim, sıfat, fiil v.b.) altışar kelimelik altı guruba ayrıîıyor-muş. Deneklerin gösterdikleri tepki, aynı cinsten olanlar (isim - isim, sıfat - sıfat gibi) ve aynı cinsten olmayanlar (masa - yemek, mutlu -oğlan yani İsim - fiil, sıfat - isim gibi) diye iki bölüme ayrılıyor.

Berko ve Brovvn (1960), deneklerine uyguladıkları ikinci bir testte, anlamsız kelimelerden cümle kurulmasını istiyorlar. Örneğin bir kız resmi gösteriliyor ve o sırada: "Siz wug nedir bilir misiniz? Bu resimde wug düşünen bir kız görülüyor/' deniyor. Burada **wug** kelimesi sayılabilir isimlerdenmiş gibi kullanılıyor, Deneğe, sonra, "Şimdi siz de bu kelimeyi bir cümlede kullanın." deniliyor. Deneklerin kurdukları cümlelerde görülen şu: kendisine verilen cümlede **wııg** bir sayılabilir isimse, deneğin cümlesinde de bu cins bir kelime oluyor; ilk cümlede geçişli bir fiil ise yeni cümlede de öyle oluyor v.b* (Örnekler: She is thinking a wug is funny. - Bİr wug'un hoş olduğunu düşünüyor; She

is Ihinking about a bug - Bir böceği düşünüyor.) Bu son cümlede wug anlamsız kelimesi yerine bug - böcek anlamlı kelimesi kullanılmış. Geçişli fiil

olarak kullanmaya örnek: "The girl \vants to wug somet-hng.. - Kız bir.şeyi \vuglamak istiyor." Wug kelimesinden wuggy, wug-gily gibi sıfat ve edatların yapıldığı da görülmüştür.

Sözünü ettiğimiz bu iki iesl büyüklere ve ilkokulun üçüncü,ikinci ve birinci sınıflarında okuyan çocuklara uygulanmış. Her iki testten elde edilen sonuçlar aşağıdaki 21. Tablo'da toplu olarak verilmiştir..

TABLO 2i

Serbest - Çağrışım ve Cümle Kuruluşu Testleri Toplu Sonuçları (Ortalamalar Olarak)

Serbest- Çağrışım (En büyük not: 6)

Grup

Büyükler Üçüncü Sınıf İkinci Sınıf Birinci Sınıf Toplam

Sayılan İsimler

5 10 4 65 4.55 3.95 4.56

Toplam

4 44 3..17 2..96 I .70 3.07

Cümle Kurma (En büyük not: 2)

Sayılan İsimler

I ,85 1 45 I ..55 1 .20 1.51

Toplam

Grup

Büyükler Üçüncü Sınıf İkinci Sınıf Birinci Sınıf Toplam

! 51

1 27

I 08

1 15

Kaynak: R.W. Brown ve I, Berko, " *İVord A sıociatiotı and Accjtıfiitioıt of Vı aınmar* Dergisi, 1960 No. 31, s. 1-14.

Yukardaki 21, Tablo'da görüleceği üzeıe, incelemeye konu olan insanlar, her yaş ve çağda, dilbilgisinde belirtilen kelime çeşitlerinden hemen hemen hepsini kullanıyorlar.. Ne var ki, yaşa göre, belli bazı kelimelerin doğru kullanılışları arasında farklar oluyor..

KELİME **ANLAMLARINI KAVRAMA**

YETENEĞİNİN GELİŞMESİ

Çocuk, büyüdükçe, yalnız, kelime dağarcığını "yeni" kelimelerle zenginleştirmekle kalmaz, "eski" kelimelerin de yeni ve değişik anlamları olduğunu öğrenir, Çocuk için, yazarın yada öğretmenin kul-

■191

landığı birçok terim, çok az anlam taşımaktadır. Çocuğun gözünde birden çok anlama gelen kelimeler oldukça sınırlıdır. Kişinin en az bir anlamı bildiği kelimeleri alarak yapılacak bir sözlükte, birkaç anlamını bildiği kelimelerden kurulacak bir sözlük atasında dağlar kadar fark olacaktır (Tlıevaos, 1951).

Boş anlamlar: İlkokul çağındaki çocuklar, derslerini yaparken, anlamlın açık seçik bilmedikleri birçok kelime ile karşılaşırlar. Bu kitabın yazan tarafından yapılan ve henüz yayınlanmamış bir araştırmada, çocuklara, diğer sorular arasında, strike kelimesinden ne anladıkları da sorulmuştur. Bazı çocuklar için bu kelimenin yalnız bir anlamı vardır ve to thit - vurmak fiiliyle ilgilidir.. Dördüncü sınıf ile altıncı sınıf öğrencileri bu kelimenin başka anlamlarım da sayabiliyorlardı. (İngilizcede strike kelimesi, vuımak, çarpmak, dikkatini çekmek, saatin çalmsı, teslim olmak, kök sörmek, grev yapmak gibi fiil anlamlarına ve vurma, darbe, grev, şantaj, yücelik, doluluk gibi isim anlamlarına gelir : ç.n„) Çocuklardan bazıları yalnız şunları demekle yetindiler: "İnsanların camları kırmaları yada taş atmalarıdır,", "İnsanların İşyerlerinden çıkıp üstünde HAKSIZLIK yazılı kâğıtlarla yollarda dolaşmalarıdır."

Bu karşılıklara bakılırsa çocukların bazıları strike kelimesinin bir çatışmaya, bir çeşit sürtüşmeye işaret etmekte olduğunun farkındalar. Çocuklardan birinin verdiği, "İşçilerle patronlar arasında bir anlaşmazlık çıkması ve işçilerin işi bırakmalarına verilen addır." şeklindeki karşılık daha derin bir kavrayışın ürünü. Daha yüksek bit kavrayış düzeyinde, bazı çocuklar, yalnız bir çatışmanın varlığını ve çatışan sınıfları saymakla yetinmiyorlar, çatışmanın amacını da (ücret artışı, iş saatlarınrn azalması gibi) belirtebiliyorlar. Bundan da ileri bir kavrayış düzeyinde olan çocuklardan bir ikisinin, bütün bunları söyledikten başka, grevin sona ermesi için ne gibi yollara başvurulması gerektiğini, grevin işverenin kârı üstündeki etkisini, grevcilerin kazanması halinde fiyatların nasıl artacağım da bir bir açıkladıklarını görmüş bulunuyoruz.

DİL VE ZİHİN VE TOPLUMSAL OLUŞUM ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çocuk bir kez konuşmağa başladı mı, dil gelişimi, onun zihin süreçlerini, ilgilerim ve içinde yaşadığı maddî ve toplumsal dünyaya bakışını da yansıtacaktır.

"Ben" ve "Sen": Zamirlerin kullanılması çağı geldiğinde en çok "Ben" zamirinin kullanılmakta olduğu görülür. Smith'in, iki - beş

yaşındaki çocuklar üstünde yaptığı bir araştırmada (1931), **"Ben** kelimesinin 2543 kez kullanılmasına karşılık, Sen kelimesinin 955 kez kullanıldığı" görülmüştür. Daha küçük çağlarda Ben zamirinin kullanılma oranı daha da yüksektir; her halde okul öncesi çağındaki çocukların en çok kullandıkları zamir Ben'dir (Bu belki de hep böyle sürüp gider). Fakat, daha okul öncesi çağında bile, çocuğun yaşı ilerledikçe, "Biz", "Siz", "O" gibi zamirlerin sayısı da artmaktadır. Aşağıdaki 22. Tablo'da, zekâ bölümleri ortalamanın üstünde olan 2-3 yaşındaki çocukların, kendiliğinden, bir zorlama olmaksızın yaptıkları konuşmalarda kullandıkları zamirlerin sayısı Özetle verilmektedir. Bu tablonun kaynağı, bir ana okulunun oyun alanı (bahçesi) içinde çocukların ağzından çıkan sözlerin kaydedilmesiyle elde edilen kelimelerdir.

Küçük çocukların, konuşurken, birinci tekil şahıs zamirini çok kullanmalarını anlamak zor değildir.. Çocuk için, kendi güdü ve istekleri, eylemleri, zevkleri ve acılan, başka insanlannkinden çok daha önemlidir, Çocuğun, kendisini herşeyin üstünde tutması, herşeyden çok kendisiyle ilgili olması, yalnız "Ben" zamirini çok sık kullanmasından değil, sözlerinin, sorularının ve isteklerinin içeriğinde ve tonundan da anlaşılabilir Bununla birlikte, konuşmağa başlamasından sonra, çocuğun bir derecede de olsa toplumsallaştığı ve diğer kişilere uygunluk sağlamak, onlara uymak için birşeyler yaptığı da gözden uzak tutulmamalıdır. Oyun bahçesindeki çocukların içtenlikle söyledikleri sözleri derleyen ve sonradan

bunları inceleyen **Fisher** (1934) bu gerçeği kavramıştır. Eğer çocuk sözleri, kendisinden söz ettikleri (Birinci olmak istiyorum, gibi), başkalarından sÖ2 ettikleri (Mary geliyor'. gibi) ve nesnelerden söz ettikleri (Araba gidiyor, gibi; olmak üzere üç kategoriye ayrılacak olursa, bunlardan birinci kategoriye giren sözleıin üçte birinin biraz üstünde olduğu göıülecektır. Çocuğun sözlerinde "Ben" zamiri ne kadaı sık geçerse geçsin, bunlarda bir nebze de olsa bir toplumsallık bulmak mümkün; çünkü, ne de olsa, çocuk, bu sözlerle genel olarak başkalarına hitap etmektedir.

Fransızca konuşan Avrupalı çocuklar üstünde incelemeler yapan **Jean Piaget** (1932), "Ben - merkezli" konuşmaları, "Toplumsallaş-mış" konuşmalardan ayırmaktadır. "Ben - merkezli" konuşmalarda, fikir alışverişi çabası yoktur, karşıdaki insanın görüşü öğrenilmek istenmez; bir çeşit "Toplu monolog", bir çeşit "psödo - konuşma" adını da verebiliriz buna. "Toplums?llaşmış" konuşmada ise, konuşan, bir dinleyiciye hitap etmekte, onun görüşlerine önem vermekte, fikir

alışverişine girişmekte ve anlamlan başkalarıyla bölüşmektedir. Pia-get'nin, ilk araştırmalarında ulaştığı sonuca göre, çocuklar, yedi - sekiz yaşlarına kadar, kafaların uyuşması ve başkalarının görüş açılarına önem verme bakımından çok az bir yol katediyorlar. Başka birçok araştırıcı da bu konuya eğilmiş, çocukların, yedi - sekiz yaşlarına basmadan çok önce, "toplumsallaşmış konuşma" yapmağa başladıkları sonucuna varmışlardır (McCarthy, 3946). Dört yada üç yaşındaki ço-cuklarda bile "toplumsallaşmış" bir dilin varlığını Öne süren araştırıcılara da rastlanmaktadır. Genel olarak şu söylenebilir: çocuk ne kadar az olgunlaşmışsa, başkalarının görüş açılarını ve fikirlerini anlamakta ve onlarla ilgilenmekte de o kadar sınırlı bir davranış içinde olacaktır.

TABLO 22

Çocuk Konuşmalarında Geçen Zamirlerin Sayısı

	1	2	4	6

Kaynak: A/T. Jersild ve R. Ritzman'm, *"Aspects of Language Devetopment: The Gıou'th of Loqtıacity and Vocabulary"* adlı yazılarından. Chiid Developmcnt Dergisi, (1938), No 9, s. 243-259,.

"NOMİNAL GERÇEKÇİLİK"

Çocukluğun ilk dönemlerinde, bir isim (kelime), bir nesnenin, yalnız bir simgesi; bir temsilcisi değil, o nesnenin ayrılmaz bir parçası olarak algılanmaktadır. "At" kelimesi, atın bir çeşit etiketi değil, ayrılmaz parçalarından, mutlak özelliklerinden biridir. Bu anlayışa gö-le, herkes bir araya geİse de, ata inek diyemez, çünkü böyle birşey mümkün değildir. Mümkün değildir çünkü doğaya aykırı bir iş olur bu! Piaget'nin arattırmalarından birinde bir oğlan, Tann'nın "ay" yerine "güneş" diyebileceğini, ancak bunu yapmakla bir yanlışa düşeceğini söylemiştir. Bir ismin, doğanın bir parçası olduğu şeklinde özetlenebilecek görüşe Werner (1964) "kelime gerçekçiliği", Piaget (1932a) ise "nominal gerçekçilik" adım vermektedir.

494

İsmin, kelimenin lemsi! ettiği şeyin bıı paıçası. onun özüne giren bir varlık olduğu görüşü, ilkel insan düşüncesinde de yer alıyor. Bazı ilke! topluluklarda, bir kişinin adına küfür yada övgü o kişinin kendisine küfür yada övgü ile bir tutulmaktadır

ismin, bir şeyin ayrılmaz parçası, özüne giren bir parça olduğu şeklindeki inanış, çocuklarda, tâ ilkokul sıralarına kadar sürüp gitmektedir[1]. **Brook** (1967) tarafından yapılan bir araştırmada, birinci. üçüncü ve beşinci sınıf Öğrencilerine, isimlerin nereden geldiği.isimÎeı in kökeni konusunda bazı sorular yöneltilmiş. "Güneş" isminin kökeni ile ilgili çeşitli sorular varmış- Örneğin: Güneş ismini kim koydu? Güneşin adını nereden biliyoruz? Güneşe niçin güneş diyoruz? Çocukların verdikleri karşılıklar, Piaget'nin koyduğu üç kategoriye göre çözümlenmiş.. Birinci kategori yada aşama, **mutlak nominal gerçekçiliktir:** Güneşe güneş denilmiştir çünkü güneştir ve güneşlidir. İkinci aşamayı **sınırlı nominal gerçekçilik olarak** adlandırmak mümkün: Tanrı (yada ilk insanlar) güneşe adını verdiler; ona ışık adını da verebilirlerdi. çünkü aydınlatıyor Üçüncü aşamada ise **nominal** gerçekçilik **terkediliyor:** bu kelime insanların bir yakıştırmasıdır; değiştirilebilir ve pekâla başka bir şey olabilir.

Aşağıdaki 23. Tabloda'da görüleceği üzere, birinci sınıftaki çocukların çoğunluğu ve beşinci sınıftaki çocukların yansı kadarı cevaplarını nominal gerçekçiliğe dayanarak veımisler: kelime, adlandırdığı şeyden ayrılamaz. Buna karşılık, beşinci sınıf öğrencilerinin diğer bir yarısı da. kelimelerin

yakıştırmalardan ibaret olduklarını ve isimlendirdikleri şeylerle aralarında ayrılmaz, kopmaz bir ilişki bulunmadığım belirtmişlerdir.

Piaget'ye göre, çocuğun birşeyin ismini o şeyin ayrılmaz bir paıçası olarak görmesi, onun "ben - merkezli oluşu" (egocentricity.) ile, çevresindeki nesnelerle kendisini ayrı düşünememesi ile ve bu nesneleri kendisinden ayrı bir varlık olarak düşünememesiyle ilişkilidir.. Ben - merkezli bir zihin yaprsı olan, inanmış bir nominal gerçekçi, birşeye isminden başka bir kelimeyle hitap edilmesini büyük bir yanlışlık olarak. görecektir. Fi ansızca konuşan bir çocuk için "soleiî" (güneş). gökteki "le soleiî" in bir parçasıdır ve bir ingiliz ona "sun" demekle hataya düşmüş olur.. Fakat bize kalırsa küçük çocuklar nominal gerçekçiliklerinde Piaget'nin sandığı kadar yobaz değiller.. Örneğin, iki dili de aym derecede konuşan çocuklar, aynı şey için iki ayrı kelime kullanmaktan hiç de rahatsız görünmüyorlar

TABLO 23

Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin (Her sınıftan elli kişi), İsimlerin

Kökenleri ile İlgili Sekiz Somya Verdikleri Karşılıkların

Tiplere Göre Dağılımı

Kaynak: Judith Brook'un basılmakta olan, *Cltildren's Coııception oj Langııage* adlı kitabından., Bu Tablo daha önce, *The Journal oj Genetic Psychology* Dergisinde yayınlanmıştır (1967),- Çocuğun sorulan sekiz soruya verdiği karşılıklar, çeşitli tiplere giriyorsa, çoğunlukla hangi tip cevap verdiğine bakılarak sınıflandırma yapılmıştır.

DİL GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

Öğrenme ve gelişim: İkinci Bölümde de gördüğümüz gibi, uygulamanın dışında, genei olarak olgunlaşma ve erginleşme ile ilgili öğeler, çocuğun ilk dil

gelişiminde Önemli rol oynarlar. Şurası da açıktır ki, çocuk, dili su gibi konuşabilir lıaie gelmek için bir öğrenme sürecinden geçmek zorundadır.

Çocuğun dil öğreniminin büyük bir kısmı kendi girişimiyle gerçeklesin Belli dönemlerde, bazı çocuklarda bir çeşit kelime açlığı, doymak bilmez bir kelime öğrenme iştahı görülür. Örneğin, üç yaşında bir çocuğun, günlük konuşmalardan Öğrendiği kelimeleri durmadan tekrarladığı, günlerce ağzından düşürmediği görülmektedir. Bütün ihtiyacı örnek alacağı bir modeldir, ondan soması kolay, modeli kopya edecektir.

Dilin, Sosyo-ekonomik durum ve yakınların yaşı ile ilişkisi: Çeşitli araştırmalar, yüksek bir sosyo - ekonomik durumu oian ailelerden gelen çocukların, fakir ailelerden gelen çocuklara kıyasla, cümle uzunluğu, soru sayısı ve kelime hazinesi bakımından üstün olduklarını göstermektedir. Bu fark, kısmen, daha yüksek bir zekâ seviyesine atfedilebüirse de, eşit zekâlara sahip çocuklar arasında bile, yüksek sosyo - ekonomik gurupların daha elverişli bir oıtam içinde yetiştikleri açıktır. Ayrıca, büyüklerinin dizinin dibinden ayrılmadan büyüyen

496

çocukların, genellikle diğer çocuklarla birlikte büyüyenlere kıyasla, dil gelişimi yönünden daha parlak sonuçlar aldıklarım da kanıtlamak mümkün.

İkizlerin ve "tek çocukların" dili: İkizlerin, iki- beş yaşlan arasında, tek çocuklardan daha yavaş bir dil gelişimi gösterdikleri ortaya konmuş bulunuyor (Day, 1932a, 1932b ve Davis, 1937). Soyaçekim ve kalıtım etmenlerinin yamsıra, hatta bunlardan da önemli olarak, burada çevrenin etkilemesi bir öge olarak akla gelmektedir, Jkfeler, birbirleriyle, daha az kelime kullanarak anlaşmanın sırrını bulabiliyorlar, Aynı şeyi, bir başkasına anlatmaları için daha çok kelime kullanmaları gerekebilir. İkizler arasında, el - kol işaretleri, jestler, tek kelimelerden kurulu cümleler, mırıldanmalar ve benzeri eylemler normal konuşmalarda yer alan kelime ve cümlelerin yerini kolayca alabiliyor.

Cinsiyet farkları: Bazı araştırmalar, ilk dil gelişiminde konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlenin sağlam bir yapıda olması gibi konularda kızların oğlanları geçtiğini gösteriyor. Kızlar ile oğlanlar arasındaki bu fark, araştırmalarda değişik büyüklükler göstermişse de, herkesin üzerinde anlaştığı nokta, bu konuda kızların erkekleri geride bıraktığıdır. McCarthy (1953), kızın annesine oğlandan daha yakın olduğunu, bunun aralarındaki ortak ilgilerin nisbî çokluğundan ileri geldiğim ve bu yüzden kızlarda dil gelişiminin daha hızlı adımlarla ilerlediğini öne sürüyor. İlkokul sıralarında da, oğlanların kızlardan daha çok okuma güclüğüyle karşılaştığı görülmektedir.. Ancak bu olgunun

nedenleri arasında, dil gelişimi ile doğrudan doğruya ilgili olmayan etmenler de vardır.

Dil ve zeka: Dil yeteneği ile zihin yeteneği arasında bir doğru o-rantı bulunduğu, genel olarak, kabul edilmektedir. Burada her iki değişkenin de standart zekâ testleriyle ölçüldüğünü kaydedelim., Birçok zekâ testinde, kelime bilgisi ve kullanılışı önemli bir rol oynadığı için bu iki değişken arasındaki gerçek, bağıntının bulunması güçleşmektedir. Çocuk, dili iyi bildiği için mi zekâ katsayısı yüksek çıkıyor, yoksa lekâsı yüksek olduğu için mi dili iyi b'liyor? Her halde bunların ikisi de doğru. Fakat her halde bu iki değişken arasındaki bağıntı, ilk dil gelişimine bakarak, çocuk zekâsının gelecekteki durumunu kestirmemize olanak verecek kadar da kuvvetli değil Olsa olsa. kabataslak bir tahminde bulunmamız mümkün.

İki dilliîik: Dünyada ve Amerika'da, iki ayrı dilin, konuşulduğu bir ortamda yaşayan pekeok çocuk var. İki dilliîik, hem evde sokakta konuşulan dilden başka bir dil konuşan ailelerin çocukları için, hem

de, okulların ders programlarına yabancı dil derslerinin konulma zamanını kararlaştıran eğitimciler için dikkatle incelenmesi gereken ö-nemli bir sorun.

Dünyanın çeşitli halkları arasındaki alışveriş yaygınlaşıp yoğunlaştıkça, insanın bü* değil iki, üç dil bilmesi de sıradan bir olay olup çıkacak ve geçmişte olduğu gibi, yabancı dil bilmek, smıf geçmek için bir formalite olmaktan çıkıp gerçek bir anlam kazanacaktır,

Çocukların iki ayrı dil Öğrenme ortamları ve yolları arasında büyük farklar olduğu kolayca öne sürülebilir. Kimisi, evinde başka, sokakta başka dil konuşulması gibi bir zorunluluk sonucu iki dil öğrenir. Kimisi de sun'î olarak yaratılan iki dilli bir ortamda yaşamak zorunda bırakılır, Ayrıca, çocuğun iki dıh de aynı derecede bilmesi gerekmez; genellikle, dillerden birini diğerinden daha iyi konuşur, İki dilliğinilgi çekici çeşitleri vardır: çocuk her iki dili de anlar ve konuşur; her ıkı dili de konuşur ama yalnız birinde okur - yazardır; her iki dili de anlar ama yalnız birini konuşabilir, v.b.

İlci dil öğrenmek zorunda kalan çocuk, başlangıçta, tek Öili öğrenen çocuğa kıyasla, daha yavaş bir gelişim gösterir (Smith, 1931, 1935, 1949).

Okul öğrencisi çağındaki çocuk çiftleri üstünde yaptığı bir araştırmada Darcy (1946), iki dilli çocukların, "performans" zekâ testlerinde (Adkins Nesne - Yerleştirme Testi), dile geniş ölçüde dayanan zekâ testlerine (Stanford - Binet Testi) göre daha başarılı olduklarını oıtaya koymuştur.

Anastazi ve Cordoç (1953) bütün öğrenimini İngilizce yapan o-kullara gitmek zorunda olan Porto - Riko'lu çocukların, davranışlarında oldukça çekingen ve küskün bir tutum takındıklarını ve adeta kendi kabuklarına çekildiklerini öne sürüyorlar, Bu olgu, kısmen de olsa, bu çocukların zekâ testlerinden düşük puan almaları olayını etkilemiştir'.

Yabancı bir dilin konuşulduğu bir oltamdan gelen bir çocuk, bazı durumlarda, alay konusu olmakta ve-diğer çocuklarla arasına bir duvar örülmektedir. Diğer çocuklar ona ilişmeseler bile, bu çocuk, çekingen (hatta bazan aşırı derecede çekingen) olacak, bir dilden ötekine geçme zamanlarında dili tutulacaktır. Çünkü o anda, dillerden birinin ses tonu aklını karıştırmakta ve bir dille düşünüp, düşündüklerini öteki dile çevirmesi bile gerekmektedir. Üstelik bir dilin ses tonu Öteki dildeki şiveyi de bozabiliyor. Bütün bu etmenler çocuğun çekingenliği ve tutukluğu üstünde etkili oluyor'.

498

Başka bir dilin konuşulduğu bir toplumsal ortamdan gelip de, okulda ikinci bir dille karşılaşan çocukların karşılaştıkları sorunlar-la, ana dilinin konuşulduğu bir ortamda ve ülkede yaşayan ve yalnız okuldaki derslerinde yabancı dil öğrenen bir çocuğun karşılaştığı sorunlar arasında fark vardır- Gözlemciler, ilkokul çağındaki çocukların, eğer "fonksiyonel" bir öğretim yolu izlenecek olursa (Örneğin Fransızca bitki isimlerini kır gezilerinde, Fransızca yemek 1 isimlerini Fransız lokantalarında İngilizce konuşan çocuklara öğretmek gibi) yabancı dilde öğrendiklerini kolayca söylüyorlar. Çocuğun bir yabancı dil öğrenmesi, belli okulları bitirmesi için zorunlu ise, özellikle diîi doğru bir aksanla konuşması gerekiyorsa, o zaman, vakit kaybetmemeli ve çocuğa, dili. onüç yaşından önce öğretmelidir..

Bu alanda yapılmış araştırmaları yorumlayan McCarthy (1961), küçük çocukların yabancı dilin ses ve duyuş özelliklerine karşı çok keskin bir kulakları olduğunu, daha ileri yaşlarda ise,, çocukların ve büyüklerin, dil öğrenirken, daha çok dilbilgisi, kavram ve anlam üstünde durduklarını ve birincilerin bu nedenle daha üstün bir durumda olduklarını belirtiyor.

İkİ dilli çocukların evlerine giderek yaptığımız gözlemlerden bizde kalan izlenim şu: çocuklar, büyüklerden farklı olarak, ikinci bir dili, tıpkı birinci dili öğrenir gibi öğreniyorlar. Hem İngtlizceyi, hem de Dancayı (Danimarka dilini) konuşan küçük bir çocuk İngilizce "a piece of bread" (bir parça ekmek) derken, söylediği sözün anlamını, tek tek kelimelerden çıkarmıyor, deyimi tümüyle öğrenmiştir ve böylece tekrar ediyor. Aynı sözün Dancasım da rahatlıkla söylüyor ve kullandığı deyimin parçalarını düşünmüyor bile: "Et sty-kke bröd.." Fakat, aynı çocuk, lise sıralarında Fransızca öğrenmek zorunda kalırsa, aynı deyimi yani

un morecau *du* pain sözlerini zihninden kelimeleri tek tek bulup arka arkaya ekleyerek kuracaktır[1].

ÇOCUKLARİN SORULARIYLA ORTAYA ÇIKAN DÜŞÜNME TARZLARI

Çocuk, bir kez konuşmayı öğrendi mi. artık çevresindekileri soru yağmuruna tutacaktır.. Tabiî başta en çok merakım çeken konular gelecektir. Fakat, merak dışındaki birçok dürtü ve neden de onun soru sormasına yol açıyor. Toplumsal ilişki kurma, dikkat çekme, gü-

4 Huttcniocher'in yaptığı bir araştırma (1964), çocukların, anlamlı bir cümleyi parçalarına ayırmakta güçlüğe uğradıklarını göstermiştir I - Do kelimelerine yer değiştirirken yaptıklan yanlışların sayısı, örneğin 5-2 rakamlarımı! 2-5 olarak yerlerini değiştirirlerken yaptıkları hatalardan daha çok.

ven kazanma, teselli yada yardım amaçlarıyla da soru sormaktadırlar. Çocukların, direnç gösterme, hoşnutsuzluk bildirme yollarından biri de soru sormadır, Bazan öyle olur ki, çocuk, makinalı tüfek gibi,ardı ardına, bir karşılık bile beklemeksizin sorular sorar. Çocuğun dilini açması ve geliştirmesi için en iyi yöntemlerden biri de soru sormadır.

Çocukların kendi aralarında oynadıkları oyunlarda gittikçe daha çok soru sordukları, anaokulu çocukları üstündeki gözlemlerden anlaşılmıştır. (Fisher'in I934'te yaptığı bir araştırmaya göre soruların oranı, zamanla, konuşulan sözlerin yüzde 2'sinden yüzde 15'ine çıkmaktadır). Bir çocuğun kendi evindeki konuşmalarını kaydeden bir gözlemci, 38 aylık bir çocuğun saatte ortalama 31 soru sorduğunu görmüştür (Brandenburg, 1915). Başka bir gözlemci ise, iki yaşındaki bir çocuğun bütün konuştukları arasında yüzde 2'siiiin soru olduğunu, bu oranın 3-8 yaşlan arasında yüzde 20-25'e kadar yükselebildiğini gösteriyor. Fırsat verildiği taktirde, bir çocuğun belli bir zaman döneminde akla hayale gelmeyecek kadar soru bulup sorabildiği görülecektir.

Çocukların sorulan, dil yeteneklerine ve ilgilerine bağlı olarak değişir. Henüz isimleri öğrenme çağında olan bir çocuk daha çok "Bu ne ?" sor usunu soracak ve parmağıyla gösterdiklerine verilen adları bir bir kafasına kaydetmeğe çalışacaktır,, Daha sonra sıra, "Bu kim?" sorularına gelecektir; çünkü artık çocuk, çevresindekilerin kim olduğunu öğrenme çağma ulaşmıştrr. Bunun arkasından da, günlük olaylar arasında sebep - sonuç ilişkilerini ve başkalarının belli davranışlarının gerekçesini öğrenmeğe yönelmiş "Niçin" soruları sökün edecektir.

Üç, oniki (3-12) yaşlan arasında 73 çocuğun sorduğu ve yakınları tarafından kaydedilen 3650 soru arasında yüzde 87'8'inin ani bir durum karşısında sorulan

sorular olduğu anlaşılmıştır (Hatırlanan eski olaylar konusundaki sorular yüzde 10,8, s mı fi andırılmayan sorular ise yüzde 1.4 oranındadır). Yeni bir oîay, bir sürü zincirleme ve aralarında mantık bağı bulunan soruya yol açıyor. Buna karşılık,eski ve artık kanıksanmış olayların, çocuk kafasında uyandırdığı sorular daha sınırlı bir sayıdadır. Sebep - sonuç bağıntısı konusunda oğlanlar kızlardan daha çok soru soruyorlar. Kızlar ise, toplumsal ilişkilerle ilgili sorularda erkekleri geçiyorlar (Davis, 1932).

Aşağıdaki örnekler,. Rust'm, çocuklarda kavram gelişimi konusunda yaptığı bû araştırmada[5] derlenen bilgiler arasında, okul öncesi

5 M.M. Rust'un, *The Growth oj Chiklreıı's Coııcepts oföime, Space and Magnitude,* adlı yayınlanmamış eserinden alınmıştır (Columbia Üniversitesi, öğretmen Okulu).

çağdaki çocukların sordukları soruların ayıklanmasıyla elde edilmiştir, Bu çocuklar, ortalamanın üstünde bir zekâya sahiptirler. Zamanla ilgili ilk sorular, 4.5 yaşında bir kız çocuğunun 6 yaşında bir kızın başından geçenlere dair bir hikâye dinlemesinden sonra sorduklarıdır.

ÇOCUK

ANNE

ÇOCUK

ANNE

ÇOCUK

ANNE

ÇOCUK

ANNE

ÇOCUK

ANNE

ÇOCUK

ANNE

ÇOCUK

ANNE

ÇOCUK

ANNE ÇOCUK

Ben dört yaşındayım, di mi? Evet, dört yaşındasın.. Yaş nedir? (Anlatır)..

Bu uzun bir zaman mı? Oldukçn uzun bir zaman.. Ne kadar uzun?

Anlatması zor sana, bir sürü gün, 365 gün yani, bu da çok tabiî.

Peki ama uzunluğu ne kadar? Dur bakiim, sen Noeli hatırlıyor musun, ne zamandı Noel ?

Tabiî hatırlıyorum, bir ağacım vardı, süslü, Önce köşede duruyordu, sonra masanın üstüne aldık.. Yoo kızım, ikisi aynı Noel değil, iki ayrı Noel. Noel yılda bir gelir. Bir Noelden ötekine, yeni Noel gelinceye kadar bir yıl geçer ve insan bir yaş büyür..

Anladım, çok uzun bir zaman. Ben çok küçükken, bir defasında, Noeldi Yıl demek yaş günü mü demek?

Yaş gününü kutladık. Bir daha yaş günün olunca bir

yıl geçmiş demektir. O zaman yeniden yaş gününü

kutlarız.

Evet, üç, sonra dört, sonra beş. Anneciğim sen kaç

yaşındasın ?

Otuz.

Nasıl da buyüdün bu kadar?

Konuşma bu noktada dönüyor ve çocuk, annesine başka doğ rultuda sorular sormağa başlıyor.

ÇOCUK : Ben de otuz yaşma gelince anne mi olacağım?

ANNE : Eğer bir bebeğin olursa, tabiî.

ÇOCUK : Bütün kadınların bebeği olur mu?

ANNE : Hayır kızım.

ÇOCUK : Niçin?

ANNE

ÇOCUK

ANNE

ÇOCUK

ANNE

ÇOCUK

ANNE

ÇOCUK

ANNE ÇOCUK

ÇOCUK

Bazıları yeteri kadar sağlam değildir, bacılarının işleri o kadar çoktur ki, bebek yapmağa vakitleri olmaz, bazıları da...

PeKİ anladım, iki üç hafta sonra otuz yaşımda olacağını, Benim de bir bebeğim olacak, Bebekler nereden geliyor anne? Tohumlardan.

Peki, tohumlar nereden geliyor? Babadan ve anneden. Babanın tohumlan nerde peki? Vücudunda.

Tamam, annenin bebeği sıcak tutması gibi, baba da onları sıcak tutuyor.

Sıcak tutmak için değil, yerleri vücudunda da ondan. Öyleyse altı hafta olunca seninle evleneceğim, çünkü sen çok güzelsin.

Hoşgeldin baba. Bana ne getirdin? (Sorular burda biter).

Dört yaşında başka bir çocuğun, zaman kavramıyla ilgili soru yorumları da şöyle:

ÇOCUK

ÖĞRETMEN

ÇOCUK

ÖĞRETMEN

ÇOCUK

ÖĞRETMEN

ÇOCUK

ÖĞRETMEN ÇOCUK

Bugün bugün mü? Elbette, niçin sordun? Yarın da yarın mı olacak? Evet çocuğum.

Şey, Pazar günü benim doğum günüm. Peki, tarihini biliyor musun? 5 Mart, dört yaşıma basıyorum. İşte bu kadar (paltosundaki dört .düğmeyi sayar.) Afferin sana Frank ?

Bir gün işte bu kadar yaşunda olacağım (kollarını sonuna kadar açar).

Dört buçuk yaşında bir başka çocuğun da, zaman konusu kafasını kurcalıyor. Annesine sordukları şunlar:

ÇOCUK : Saat kaç?

ANNE : Altı otuz.

ÇOCUK : Ne demek bu?

ANNE : Ne diyorsun?

ÇOCUK : Altı otuz ne demek?

ANNE : Şey elemek, akşam oklu, senin yatma zamanın yaklaşıyor, benim de artık yavaş yavaş sofrayı kurmam gerekiyor- İşte bunlar demek.

ÇOCUK : Altı otuzun uzunluğu ne kadar?

ANNE : Bir dakikacık. Bunun arkasından allı oluzbir gelir.,

ÇOCUK. : Dakika dediğin büyük müdür?

ANNE : Yoo, çok kısadır.

ÇOCUK : Şu kadarcık mı? (Başparmağı ile işaret parmağını kullanarak küçüklüğü gösteıir).

ANNE : Gel bak, sana saatimde göstereyim,

ÇOCUK : (Bir iki dakika kadar saate bakar, sonra konuşur) Beni seviyormusun? Anne? (Zaman konusunu bırakmıştır artık)

Başka bir günde, ayni çocuk, haftanın günleri ile ilgili bir soru dizisini şöyle bitirmiş: "Zaman nereye gidiyor?"

Çocuk sorularının büyük bir kısmına cevap vermek zordur'. Ba-zan yerinde bir cevabın, doğru bir cevabın, çocuğun kavrayışının ve dinleme isteğinin dışına çıktığı görülür, (Örneğin, üç yaşında bir çocuğun, "Televizyonda görünen adamlar nerde?", "Treni işleten nedir?" gibi soruları, çok kez, cevapları boşa giden sorular olarak kalmaktadır). Bazan da büyükler, çocuk soruları karşısında şaşırıp kalırlar. Örneğin "Tanrıyı kim yarattı?" sorusu bunlardan biridir.,

Çocuk, sorulan, salt zihin merakını giderme gibi bir dürtünün ötesinde nedenlerden de kaynak alabilir.. Korkuya, üzüntüye, rahatsızlığa bağlanabilen çocuk sorulan da vardır., Hayvan korkusu geçirmiş olan bir çocuk, gördüğü her yeni şey karşısında "Boynuzu var mı?", "Isırır mı?" gibi sorular sormaktadır. Annesi, uzakta bir işyerinde çalışan çocuk, yalnız bir büyük yada küçük insanlar karşılaştığında "Annesi nerde?" sorusunu yapıştırabilir. Üç yaşında bir çocuk, babasının büyüttüğü iki domuzun öldürülmesinden sonra çevresindekileri soru yağmuruna tutmuş "K.aracık ile beyazcık'ı niçin öldürdünüz?," Domuzların niçin öldürüldüğü kendisine defalarca anlattıktan sonra bile, artık yağlandıkları, et ihtiyacını karşılama zo-ıunluğu kendisine etraflıca açıklandıktan sonra bile o soruların ardını kesmemiş: "Beni ve ablamı da büyüyünce kesecek misiniz?". Biıı<aç gün sonra da, "İnsanlar ölünce gözlerini yumarlar mı?" gibi sorulara başlamış. Sonra da kendinden emin devam etmiş: "Ben Ölünce gözlerimi kapamam, etrafta dolaşmağa devam ederim." (Bu son sözüyle, ölüme karşı bir çeşit direnişe geçtiği açık.) Bu örnekte, çocuğun asıl

503

can sıkıcı bulduğu şey, domuzların öldürülmesi değil, ölüm sorumu Çünkü sonradan, domuz etleri pişip de masaya geldiğinde, parçaları tanıya tanıya ve iştahla yemekten de kaçınmamış.

Aşağıdaki konuşma (gene Rust'tan alınmıştır) ölüm konusunda kafa yoran bir çocuğun annesine sorduklarını kaydetmektedir:

ÇOCUK : (Dörtbuçuk yaşındadır) Anneceğim, ölü bir anne ne demek?

ANNE : Ölmüş, artık yürümeyen, konuşmayan bir kadın.

ÇOCUK : Peki o zaman çocukları ne yapar?

ANNE : Şey... anne ölünce çocuklara ya babalan yada teyzeleri bakar.

ÇOCUK : Sen de birgün ölü anne olacak mısın?

ANNE : Evet, Ama buna daha çok zaman var.

ÇOCUK : Çok, çok, çok zaman değil mi?

ANNE : Evet çocuğum.

ÇOCUK : Senin ölmeni istemiyorum. Sen hep böyle yanımızda ok

ANNE : Ben ölünceye kadar sen de büyür, koskoca adam olursun.

ÇOCUK : Buna daha çok var, değil mi anne?

ANNE : Evet yavrum,

ÇOCUK : Anneciğim, ölüm ne demek?

ANNE : însanm kalbi durur, nefesi kesilir ve insan öylece kımıldamadan yatar,

ÇOCUK : Peki ya konuşan kısım, insanın içindeki konuşmalar, onlar ne olur?

ANNE : Bilmem... Bazıları diyor ki, insan ölünce başka bir dünyaya gidip orada yaşar. Bazıları da inanmıyor buna.

ÇOCUK : (Heyecanlı) Biz inanıyoruz değil mi anne? Tabii.. Sen çok, pek çok zaman sonra öleceksin ya, işte o zaman ben de öleceğim. Birbirimize sarılacağız. Yüzünde hiç kırışık olmayacak.. - Bak şu kedinin ton-tonluğuna! Ne şeker değil mi? (Koşarak oradan uzaklaşır).

Çok kez, büyüğünden bir karşılık aldıktan soma da, çocuk sorusunu tekrar eder. Bu tekrar, dikkat çekme amacına yönelebileceği gibi, çocuğun içinde bulunduğu süantımn hâla geçmemiş olduğunu da gösterebilir. Çocuğun sorusuna kaışılık verebilmek için, tabiî

herşeyden önce, soruyu anlamış olmak gerekir.. Soru, bazan yeteri kadar açık. değildin Kapalı soruları da anlamak isleyen büyüğün, anlayışlı, sabırlı ve gerçek bir ilgi göstermeye hazır olması gerekir. Bazı sorular, çocuğun hayatında daha önce yer almış bir olayı bilmeden anlaşılmaz, Örneğin, bir öyle sonu. durmadan. "Arabayı garaja mı çekeceksin?" sorusunu soran bir çocuğun, bu sorusunda, "Bu gece evde misiniz, yoksa gezmeğe mi gideceksiniz?[1]' anlamı gizli olabilir

Çocuğun sorusundaki anlamı kavramak, isterken, konuya fazla da büyütmemeli, çocuğa sormadığı şeyleri de yakıştırmağa kalkmamalıdır. Bunun güzel bir örneği var: ikibuçuk yaşında bir kız çocuğu, yeni alınmış lâstik bebeğini annesine ve babasına göstererek "Bebeğini görüyor musunuz?" diye sorar.. Daha bu sorunun karşılığını almadan, "Bebek nereden geliyor?" sorusunu yapıştırır. Kızının bebekler konusunda ilk sorusunu sorduğunu sanan baba, uygun bir karşı-

lık hazırlıyadursun, anne "Oyuncakçıdan" der ve mesele kapanır. Çocuğu tam anlamıyla doyuran bir karşılıktır bu. Çünkü küçük kızm bütün merakı, bebeğin, çarşıdan mı alındığı, yoksa postayla gelen bir hediye mi olduğudur,

DİL VE DÜŞÜNCE

Kavrama alanında dilin birçok görevi vardır. Kelimeler yardımıyla çocuk, sembolik bir düzeyde (yada semboller, simgeler düzeyinde) eşya ile ve anlamlarla uğraşmaktadır. Kelimeler çocuğa, imgesel yada temsilci bir yaşantı kaynağı olur. Algılama gücünün sınırlarını taşan, fakat anlama sınırları içinde kalan birçok konuyu çocuk, kelimeler sayesinde kavramaktadır

Dil, aynı zamanda, çocuğun başka insanlarla alışverişe girmesi, onlarla arasında köprüler kurması için bir araç, düşüncelerine bir biçim vermesûıe yardım eden bir ortam olarak değerlendirilebilir. Çocuğun kendisi için açık seçik, olmayan bir konuyu, başkalarına açık seçik bir biçimde sunması mümkün değildir. Bu açıklık da, geniş ölçüde, dil kalıplan sayesinde kazanılacaktır.. Birseyi başkalarına söylemeden önce, kendi kendine söyleyebilecek hale gelme zoruniuğu vardır,

Dil konusuna eğilenler arasında, dilin bir düşünce aracı mı, yoksa bir düşünce kalıbı mı olduğu konusunda görüş ayrılıkları vardır. Dilin bir dizi simgeler, semboller kümesi olduğunda kimsenin bir şüphesi yoktur. Birşeyi adlandırmaya yarayan kelime, o şeyin ayrılmaz bir parçası değildir. Bir İngiliz, domuza "pig" derken onun uygun bir ke-

505

lime olduğu düşüncesindedir ama, bir Almanın aynı hayvana "schvvein" demesine engel teşkil etmez.

Kökenleri ne olursa olsun, nereden gelmiş olurlarsa olsunlar, kelimeler, düşüncenin araç ve gereçleridir. Kavramların bir kalıba dökülmesine, formüle edilmesine yardım ederler; kişi, zamanla, yeni yaşantılardan. yeni deneylerden geçtikçe, kelimelere yeni anlamlar yükleyebilmekte, onları daha ince, daha duyarlı bir biçimde kullanabilmektedir. Ayrıca, bir dilde yeıalan öyle deyimler vardır ki, bunlann başka bir dildeki karşılıklarından aynı anlam, aynı deyiş elde edilemez.. încilde Tanrının "tres irrite" olduğunu okuyan bir çocuk, kafasında, aynı İncilin îngilizcesinde Tarımın "sore vvroth" olduğunu okuyan bir İngiliz çocuğundan Tanrı konusunda daha değişik bir düşünceye kapılacaktır, Çünkü anlamları tamamen aynı olan bu iki söz (çok öfkeü demektir - ç.n.) her iki dilde ayrı çağrışımlar yaratmaktadır.

Lurâ(1959), dilüıi yalnız düşüncelerimizi kalıplara dökmemize yarayan araç ve gereçler bütünü olmadığım, aynı zamanda düşüncelerimizi düzenleyen, onların belli aşırılıklara gitmesini önleyen bir yapı olduğunu belirtiyor. Kelimeler[1] yoluyla ve yardımıyla, anlamlan a-yırıpsoyutlayabiliyoruz, genellemeler yapabiliyoruz ve böylece düşünce kategorileri kurabiliyoruz. İşte, kelimelerin, doğrudan yaşantı ve deneylerimizi bu şekilde sistemleştirme olanağıdır ki, dilimizin kalıplara dökülmesi, zihnî süreçlerin belli biçimlere kavuşması gibi olağanüstü önemde bir olayı ortaya çıkarıyor (Luria ve Yudovich, 1959).

îşn başında, dış dünyada yer alan bir olguyu, bir varlığı belirlemek içüı ortaya atılmış olan kelime, sonunda, bu olgu yada varlığm öğretildiği, anlatıldığı kişide kavramlar yaratma amacına hizmet etmiş oluyor. "Gün batımı", "yarım ay", "yıldızlar doğdu" ve hatta "koca, koskoca dünya" gîbî kelime ve terimler, çocukta, renkli fakat belüsiz bir görüntü yaratacaktır. Çocuk, yalnız bu gibi keîüne ve terimlerle dünyayı ve gezegenleri kavıayamaz. Aynca çocuk zamanla, Piaget'nin animism (canlarıduma) adını verdiği işi görmeye yarıyan birçok kelime ve terini öğrenir; bunlar sayesinde cansız varlıklar can-hyniiş gibi sunulmaktadır: "canlı" tel, "inatçı"motor, "vahşi" rüzgâr, "kudurmuş" deniz gibi. .

ALGISAL GELİŞİM

Çocuk olgunlaştıkça, bildiklerine gördüklerini ve gördüklerine bildiklerini ekleme işinde gittikçe daha becerikli, daha yetenekli hale gelmektedir. Karşılaştıklarından çıkardığı anlamlar zamanla zen-

ginleşmekte ve geçmiş yaşantısının bunda rol oynadığı görülmekledir. Bir şeyin ne olduğunu, bu şeyin ne işe yarayacağını anlamakta olsun, başka insanların ruh durumlarını ve niyetlerini sezinlemekle olsun, her geçen gün biraz daha ustalaşmakta ve gittikçe daha az ön bilgiye ve ipucunu ihtiyaç duymaktadır.

Çocuğun, kendisini kuşatan dünya hakkındaki ilk izlenimlerinin ne olduğunu bilen yoktur.. Yetişkin bir nsannı. kendi geçmişine dönerek, geçmiş yaşantılarının üstündeki külleri üfleyerek bu ilk izlenimlerini gün ışığına çıkarması da mümkün değildir. Acaba dünya. çocuğun gözüne, büyük, herşeyin üslüste yığıldığı koca bir höyük gibi mi görünmüştür ilkin? —"Ve dünya bicimsizdi henüz ve bomboştu; ve derinliklerin üstünde karanlık, yalnız karanlık vardı-"" Belki başlangıçta, beîü bir ayırım yapma, dünyayı yalnız bir kaımaşık kitle olarak görmeme yeteneği vardır; zamanla çocuğun dünyası da bir düzene girmeye belli biçimlere kavuşmaya başlayacaktır Bir zamanlar çocuğa, karmaşık bir curcuna olarak gelen sesler de bir bir ayrılmağa, belli bir anlam kazanmağa, açık seçikleşmeğe başlayacaktır..

Ona tatlı gelen, hoş bir duygu aşılayan bir sesi, kulağına gelen diğer seslerden ayırmağa da, yavaş yavaş başlayacaktır Çocuğun, hayatının ilkgün-îerindeki gibi. seslere ve gürültülere karşı davranışında bir vahşet içinde kalmışça s ma hareket etmesinden zamanla eser kalmaz.

Büyüyen bir çocuk, bütün duyu organlarını, bütün kanalları kullanarak çevresindeki şeylerle bir yakınlık kuracaktır. Onlara dokunarak. diliyle ve dudaklarıyla boyutlarım ve dış özelliklerini keşfetmekte. eline ahp tartmakta, kılı kırk yararcasma incelemekte, bir yere çarparak içinin boş mu dolu mu olduğunu anlamağa çalışmaktan".

DUYU **YOLLARI**

İlk deneyim yolunun ne olduğu konusunda çok çeşitli göı üsler ileri sürülmüş bulunuyor. Örneğin dokunma duyusunun "duyuların anası" olduğu söylenebilir mi? Günlük dilde dokunma duyuş» adını verdiğimiz (ve dokunma ile birlikte basınç ve sıcaklığın duyulmasını da kapsayan) **haptık algı'mn** bütün diğer algı biçimlerine bir önceliği var mıdır? Gerçekte çocuk, daha ana karnındayken, dokunma ve basınç etkisinde d ir ve işitme duyusunu uyandıran ses titreşimlerine karşılık

6 Tevrat, Tekvin, 1, 2.

verir. Gözsel uyaranların ve görgüsel algının ise ancak doğumdan sonra ortaya çıkabileceği ise açıktır.[7] •

Biçimlerin algılanmasında en belirli ve "eylemci" yol, **dokunma** ve harekettir. Çocuk cisimleri avucuna almaktan ve sonra hemen ağzına götürmekten çok hoşlanır. Burada, tıpkı çocuk yaşantısı ile ilgili daha birçok konuda olduğu gibi büyükler, çocuğun bu eylemleriyle neyi kavradığını, neyi neden ayırdığım kestiremezler.

Dokunma duyusu, duyusal yaşantı ve deneyimin ilk ve en temel yolu olmakla birlikte, zamanla, görme duyusu onu bastırıp öncelik kazanmakta ve çocuğun çevresindeki dünyayı gittikçe artan bir uyanıklıkla algılamasında dütün diğer duyu yollarından daha büyük bir önem kazanmaktadır,

BİÇİMLERİN VE DERİNLİĞİN GÖRME YOLUYLA ALGILANMASI

Görme yoluyla algılama konusunda zihinleri kurcalayan önemli bir soru var: acaba çocuk, uzayda yer kaplayan eşyayı yalnız ve ilk olarak görme duyusu ile mi algılıyor, yoksa bu duyunun ortaya çıkabilmesi için bir ön hazırlık gerekli mi? Çocuk, hareket ve eylem yoluyla, örneğin eşyanın dış kesit ve yapısını eliyle

yoklayarak görme duyusuna yardımcı olur ve başka bir deyimle dokunma ve görme duyularını birarada kullanır.

Okuyucu, daha önce bir bölümde verdiğimiz açıklamalardan da anlayacaktır ki, çocuk doğduğunda, dünya onun için büsbütün bulanık ve karmakarışık bir kitle de değildir. **Fantz** (1961), çocukların bazı nesnelere daha uzun süre gözlerini diktiklerini yani bakışlarında bir ayılım yaptıklarını ortaya koymuştur: çocuk, yuvarlak, nazar boncuğuna benzer şeyleri çizgili şeylere, damalı kumaşları düz kumaşlara tercih ediyor. Kendisine bir düzlem ile bir cisim birlikte gösterildiğinde, ikincisine daha büyük bir dikkatle eğildiği görülüyor. Fantz'ın bundan çıkardığı sonuç, bebeklerin bir şeyi diğer şeye tercih etmeleri onlarda, ayırım yapma yetisinin bulunduğunu gösterir, şeklinde...

7 Dokunma duyusunun "duyuların anası" oiup olmadığım bilemeyiz ama, en anaç duyu olduğunu söyleyebiliriz. Hatiovv'un maymunlar üstünde yaptığı ünlü araştırmada (1958), yavrular, yapay annelerine dokunmakla, sarılmakla bir "dokunma" rahatlığına ulaşıyorlarmiş, İnsanlar arasında da, "analık" herşeyden Önce dokunma ve basınç yoluyla gerçekleşiyor. Kucağa alıp okşamalar ve *ana sıcaklığı, ana kucağının sıcaklığı* gibi sözler hep dokunma duyusunun başlangıçla ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ana kucağı, hem maddî, hem de manevî bakımdan sıcaktır,

Eşyanın göze hitap eden yönleri bazan, dokunma duyusunun aldatıldığı hallerde bile üstünlüklerini korurlar Yani bazan el yanılır, göz yamlmaz yada bu yanılgıyı düzeltir Gibsoıvun.. 6. Bölümde sözü edilen "yapay uçurum" aygıtı ile bunu saptamak mümkün. Göze uçurum gibi görünen boşluk aslında düz bir yüzeyden başka birşey değil.. Çocuk burada gözlerinin kendisini aldatmasını, yüzeye dokunarak. hatta yüzünü değdirerek keşfediyor. Burada göz yanılıyor el bu yanılgıyı düzeltiyor.

RESİMLERİN TANINMASI

Görsel ipuçlarının güçlülüğünü gösteren testlerden biri resimler karşısında gösterilen tepkidir. Acaba çocuk, resmine bakarak bir cismi, bir eşyayı tanıyabilir mi? Onu tanıyabilmesi için resmi gösterilen nesneyi daha önce görmüş olması gerekir mi? **Hochbergve Brooks** (1962) bir araştırmalarına bu sorulara cevap aramakla başlıyorlar. Bu araştırıcılar, bir çocuğa. belli sayıda resim gösteriyorlar (Televizyon, sinema, dergi v.b. resimleri dahil), Nesnelerin adlan, çocuğa, bizzat o nesneler gösterilerek öğretiliyor. Denemenin ilk dönemi on dokuz ayda sona ermiş.. Bu deneyden sonra araştırıcılar çocuğa tam yirmi bir resim göstermişlerdir.. Bunlar arasında, oyuncak, ev eşyası, giyecek. anahtar ve araba gibi bildik şeyler ve bir de insan fotoğraflarıyla, kara kalem desenler varmış..

Çocuğa, bildik şeylerin fotoğraf ve desenler ile o şeyler arasındaki ilişki olsun, resmedilen bu nesnelerin adlarıyla biçimleri arasındaki bağıntı olsun, daha önce öğretilmiş değil Bunlara rağmen çocuk, sanki bunlar kendisine daha önce öğretilmiş gibi karşılıklar vermiş.

Gibson (1963), ilkel topluluklarda yaşayan insanların, çeşitli nesneleri resimlerinden tanımaları konusunda başka örnekler veriyor: burada da, resim belli bir şeyin yerini almaktadır ve ilkel kişi daha önce bu iki şeyi (resim İle nesneyi) birbirleriyle İlişkili görmediği halde. ilk görüşünde resmin neye ait olduğunu bilebilmektedir.,

GÖRME VE DOKUNMA **ALGILARI**

Küçük çocuk, eliyle yani dokunma duyusuyla (görmediği bir nesne yada biçimi eliyle yokîayarak) algılayamadığı birçok şeyi gözüyle ayırdedebiliyor, **Piaget ve Inhelder'e** göre (1956), çocuklar, altı yaşma basıncaya kadar, yıldız, haç, kristal - benzeri gibi biçimleri dokunma

509

ve elle yoklama yoluyla algılayamazlar. Bu gibi biçimlerin gözle ayır-dedilmesi ise çokdaha önce görülebiliyor (Pagc, 1959).

Page, Piagct ve Inhelder'in 1956 yılında yaptıkları deneyleri "Dokunma Duyusu" adını verdiği bir araştırmada tekrarlamış. Bu deneylerde, çocuğun eline, yalnız elinin geçebileceği bıı perdenin arkasından, tutması, yoklaması ve elinde dilediği gibi evirip çevirmesi için birtakım nesneler verilir. Eğer verilen şey bildik nesnelerden biriyse adını söylemesi; eğer bir belli bîçimse, bu biçimi kendisine gösterilen resimlerden ayırması yada çizmesi istenir.

Deneyde kullanılan biçimler arasında, kaşık, tarak, kurşun kalem, misket ve anahtar gibi bildik nesneler; bunlardan daha karmaşık ve daha basit şekilli geometri biçimleri ve bir gurup düzensiz "topolojik" biçimler (ters aylar, Örgüler, burmalı simitler gibi) yer almak-

tadır*,

Page'in ulaştığı sonuçlar genel olarak, Piaget ve Inhelder'in ulaştığı sonuçlara uygundur. Üç buçuk dört yaşlarına kadar, çocukların çoğu, elleme ve dokunma yoluyla, gözle görmedikleri bildik şeyleri ayırabiliyorlar. Buna karşılık kendilerine verilen daire, kare, dikdörtgen ve üçgen gibi basit geometrik biçimleri doğru olarak ayırma olayı, 98 gösteriden 16'smda mümkün olabilmiş. Dört yada beş yaşlarını aştıktan sonra, çocuklar; nesneleri ve biçimleri açılarına ve dış boyutlarına göre ayırma yeteneklerini de ilerletiyorlar. Beş buçuk yaşlarında,

artık, haç ve yıldız biçimlerini, eşkenar dikdörtgeni ve yamuğu da ayırabilecek bir yeteneğe erişiyorlar; fakat birçok yanlış yapıyorlar, Altı buçuk yaşından sonra, simetri ve denge aramaya başlıyorlar; artık elle yoklamaları da gelişigüzel değildir; sonra, elle yoklamaya başlamadan önce bir çeşit tahmin yürütmeğe, neyi ellediklerini önceden kestirmeye kalktıkları bile oluyor.

Çocukların desen çizme yetenekleri de, biçimleri dokunma duyusu ile ayırma yetenekleriyle birlikte gelişmektedir ve her iki gelişim arasında tam bîr paralellik olduğu söylenebilir.

Gerek Page, gerekse Piaget ve **Inhelder,** araştırmalarına denek olarak aldıkları çocukların topolojik biçimleri ayırmada büyüklerden bile daha becerikli olduklarını görmüşler. Büyükler, bu gibi düzensiz biçimleri, basit geometrik biçimlerden (küre, üçgen, kare gibi) daha

8 Burada "Topolojik" terimi, uzayda yer alan ve niteliksel olarak da tanımlanabilen, yani açık yada kapalı, içerde yada dışarda yanyana, ayrı yada bitişik gibi sıfatlarla nitelenebilen ilişkileri göstermektedir, (Geometrik terimi ise yalnız niceliksel özellikleri kapsamaktadır, ç.n.)

güç algılamaktnlar".. Öyle anlaşılıyor ki, çocuk için. kaba biçimler. kenarları düzgün, acılan mükemmel geometrik biçimlerden daha kolay kavranmaktadır. Doğal çevresinde çocuk, daha çok, kaba saba biçimlere ve nesnelere dokunmaya ve bakmaya alışıktır, düzensiz sınırlar ve kesitlerle daha çok deneyimi \ardır, eğri büğrü yüzeyleri daha çok görmüştür, hem açık hem de kapalı biçimlerle ilgilenmiştir ve özellikle sürekli değil, kesikli çizgilere alışıktır, çatalın ucu gibi geometride tam da bir yeri olmayan biçimlere akimi takmıştır.

Piagefnırı araştırmasına konu olan küçük çocuklardan bazdan. elledikleri şeyin ne olduğunu anlamakla yani o şeyi bir çeşit keşfetmekle ilgili değil; onların bütün amacı yakalayıp kavramak. Dört yaşından soma. çocuklar, ellerine verilen şeyi evirip çevirmeye yani daha etkin bir keşif işlemine girişmeğe başlıyorlar. Daha sonraları ise adamakıllı bir keşif süreci başlamakta; artık çocuk, eline verilen şeyin yüzeylerini keşfetmek İçin bir hareket plânı yapmakta, bu arada parmaklarıyla o şeyin ayrıntılarını izlemekte ve bu işi böyük bir özenle yapmakladır.

Birkaç istisna sayılmazsa. Pîaget'nin araştırmasına konu olan çocuklar, elledikleri şeylerin adını söylüyorlar (yarım ay, yumurta ve benzeri gibi). Papazların boyunlarına astıkları haça benzeyen bir biçimi, çocuğun biri şu söylerle nitelemiş: " .. hâni o toprağa batırdıkları, üstüne göğüsle yaslandıkları

ve bırıp bmpdiye ses çıkaran şeyler yok mu, işte onlardan.." Çocuğun, yol yapımında kullanılan elektrikli ve basınçlı kazmalardan söz eniği anlaşılıyor.

GRAFİK SİMGELERİN ALGILANMASI

Algı gelişimi, insan zihninin, pek çok kısaltmalar, pek çok stenografiler yapma yeteneğini kanıtlar Hochberg ve Brooks'un. yukarda sözü edilen araştırmalarından da anlaşıldığı gibi, çocuk eline bir resim aldığında, bunun aslı nerde diye aramadan yada aslı ile birlikte resim de verildiğinde bir asıla bir de resme bakmadan, yani işe tâ başından başlamadan, yalnız resimc bakma yoluyla o şeyi tanıyabilir.

9 Bu buluş ile Pîaget'nin bir başka önemli buluşu arasında tuiarhhk vaı: Piaget'ye göıc, çocuklar, uzay îîişkiictini -yani geometrik ve topolojik ilişkileri- içlerinde var olan "doğal geometri" ile keşfediyorlar Böyle olunca da Etıclid Geometrisinin -yani düzlem geometrinin- çocuklara başka tüıjü öğretilmesi gerekir.. Çocuk, örneğin, önce doğru parçasından ve açıdan değil, çemberden, birbirine teğet iki çemberden, İçİçe iki çemberden başlamalı geometriye (Piaget, 1953, s 3)

İnsan zihninin gerçeği simgelerle belirlemek gibi büyük bir kolaylık sağladığı anlaşılıyor, Yalnız bazı çocukların bu işte geri kaldıkları, bu simgeieştirme yolu üstünde birtakım engellerle karşılaştıkları da bir gerçek. Bu engelin özel bir önem taşıdığı hallerden biri, çocuğun, öğrenmek zorunda olduğu şeyde (özellikle okuma yazmada), önemli olan ile olmayanı ayıramamasıdır, Bu gibi engelleri aşmak çocuk için, örneğin algısal öğrenme (tanıma) işindeki engelleri aşmaktan daha zordur. Çünkü algısal öğrenmede yani tanımada, öğrenmenin ve bilgi edinmenin çeşitli kaynakları vardın Annesini tanıyan ve onu diğer insanlardan ayırmasını bilen çocuğu düşünelim: birçok kez annesini görme olanağı bulmuştur, sesini ve ayak seslerini duymuştur, saçlarım tutmuştur v.b. Belki bu kadar çok izlenime (ki buna "izlenim bolluğu" diyenler olmuştur) bile ihtiyacı yoktur aslında; çocuk, annesini bir görüşte de tanıyabilir. Ne olursa olsun, çocuk, günlük hayatı içinde doğal bir biçimde öğrenmekte, bazı şeyleri diş-lenemez olduğunu, bazı şeylerin ağır olduğunu ve bu yüzden kaldırı-lamıyacağıru ve daha böyle bir sürü gerçeği kavramaktadır, Bu gibi algılar çocuğun kendi sınama ve yanılmalarıyla, yanlış yapa yapa doğruyu bulma yöntemiyle yerleşiyor. Eğer ağır bir şeyi hafif bir kuvvetle zorlarsa kaldıramadığını görecektir.

Oysa grafik simgeler (yazı dilinin harfleri gibi simgeler) böyle, kendi özelliklerini doğal bir süreç İçinde çocuğa öğretebilme niteliğine sahip değildir. Eğer b harfi d harfiyle kanştınhyorsa, bunun önünü almak için b harfinin, çocuğa doğru yolu gösteren bir Özelliği yoktur. Çocuk b'nin d'den başka bir şey olduğunu başka birinden duya duya öğrenmek zorundadır.

Gibson ve arkadaşlarının yaptıkları bir dizi araştırma, (gene Gib-son tarafından toplu bir sunuşu yapılmıştır, 1963), çocukların harfe benzeyen biçimleri ayırmalarında ne gibi bir gelişim olduğu konusunda ilgi çekici bilgiler ortaya koymuş bulunuyor. Gibson ve arkadaşları, önce, harfleri belli biçimlere ve başka harflerle karıştırılması zor niteliklere sokan birtakım biçimler (simgeler) yapmışlar, sonra da bu biçimlerin görünüşlerini, bir biçimde doğru parçasını eğri yapmak gibi (V harfinin U harfine dönüşmesini andıran), yüz seksen derece dön-dürmek gibi (d harfini b harfine çevirmeyi andıran), açık bir biçimi kapalı bir biçim haline getirmek gibi (c harfine çevirmeyi andıran) ve kitabın sayfasını sağa sola çevirmekle elde edildiği üzere, görüş açısı değiştirmek gibi işlemlerle değiştirme yolunu tutmuşlar.

Bu harf benzerleri ile bunların değiştirilmiş biçimleri ayrı ayrı kartlara basılmış ve dört - sekiz yaşları arasındaki çocuklara, benzer

512

kartları yanyana getirmeleri yani eşleştirmeleri söylenmiş[111].. Çocuklar, açık ve kapalı biçimlei eşleştinnekte en büyük başarıyı göstermişler (O ile C arasındaki ilişkiyi anlamak gibi). En az başarılı oldukları, en çok hata yaptıkları yer ise, görüş açısının değişmesiyle elde edilen biçim dönüştürümlerini asıllanyîa eşleşürmek- Bu haıa her yaştaki çocukta (4-8 yaşlan söz konusuydu) birinci sırayı alıyor.

Bu araştırmada ulaştıkları sonuçlan yorumlarken, **Gibson** ve **arkadaşları,** harfe benzeyen biçimleri, (asıllanyîa dönüştürülmüşleri) eşîeştiımekteki başarının, çocuğun günlük hayatındaki algısal öğren-mesiyle ilgili olduğunu öne sürüyorlar.. Açık ve kapalı biçimlerin eşleştirilmesi gibi bir iş. yani bir '"topolojik" farkı yakalama işini çocuk hemen başarıyor.. Dört yaşındakiler bile bunu başarabiliyor. Gene bu araştırıcılara göre, çocuklar, algılamayı nesneler n **ayırıcı özelliklerini** yakalayarak başarıyorlar. Bir c hası fi bir o harfine, yada c'ye benzer bir biçim o'ya benzer bir biçime dönüştürüldüğü zaman, çocuk için artık yeni ve farklı bir nesne vardır. Oysa bir nesneyi İSO derece döndürmekle onu değiştirmiş olmuyoruz; **tıpkı** bir köpeği başaşağı çevirmekle köpeği değiştirmediğimiz gibi. Bir d harfini başaşağı çevirirsek p olur. Burada da nesne değişikliğe uğramamıştır çocuğun gözünde. Bir surat, yandan da görünce, önden de görünce çocuk için surattır, Demek oluyor ki, çocuğun alfabedeki bazı harfleri öğrenebilmesi için, günlük yaşanüsmdaki algılama biçiminden ayrılması ve **ayırıcı özellikler** üstünde durması gerekiyor.

ALGISAL GELİŞİM VE ÖĞRENME

Algının gelişimi hem olgunlaşma ile hem de öğrenme ile ilgilidir. Yazarlar, algı gelişimi konusunu işlerken, olgunlaşma etmenine verdikleri ağırlık bakımından da, öğreme sürecinin niteliği konusunu ele alma bakımından da ayrılıyorlar,

Algı, benzerlikleri kavrama ve farkları görme yeteneğini arttırmaktadır. Bir insan, algıladığı yeni birşeyin, daha önceden tanıdığı bir başka şeyle **özdeş** olduğunu anladığında, bildiğini gördüğüne uygulamış olmaktadır. Yeni ile eskinin **farklı** olduklarım anladığı zaman da aynı şeyi yapıyor. Yeni şey, onda yerleşmiş bir eski düşünce kalıbına uymuyoısa, o zaman, kendisini bu yeni olguya göre hazırlar insan, Zaman geçtikçe, daha önce de gördüğümüz gibi, insan, artık birtakım simgelere, "soyutlanmış anahtarlara" karşı da, o şeyin aslına gösterdiği tepkiyi göstermeye başlar. Kendisini ısıran köpeğin tüyü **o**

10 Harf benzeıleri ve harflerle yapılan testlerdeki hatalar çok benziyor.

köpek yerine geçer. Peki ama niçin tüy de başka bir şey değil? **Gibson'-**a göre (1963), belli bîr anahtarın güçlülük ve temsilcilik kazanması, belli bir eski olayda o anahtarın baş uyaran olmasını zorunlu kılmaz. Ayırıcı özelliğin o şeyin baş özelliği olması nasıl zorunlu değilse bu da öyle. Örneğin, fincanı kâseden ayıran sapıdır; çaydanlığı tencereden ayıran da birincinin ucundaki uzantıdır.

İSTEKLERİN VE GÜDÜLERİN ALGI ÜSTÜNDEKİ ETKİLERİ

Kişisel duyguların ve güdülerin rolü, çocukların algılan ile ilgili araştırmalarda iyice ortaya çıkmıştır. Çocuğun, hoşuna giden ve gitmeyen şeyler, umutlan ve korkulan, onun eşyayı değerlendirirken çok etkilendiği öğeler oluyor. Örneğin **Dukes ve Bevan** (1952), akide şekerine bayılan bir çocuğun, onu çok ağır bulduğunu saptamışlar. Çocuğa, bir kavanoz kum ile bir kavanoz akide şekeri gösterilip "Hangisi ağır?" diye sorulduğunda çocuk, ikincinin daha ağır olduğunu söylüyormuş. Oysa, en ağır şeker bile kumdan hafiftir ve çocuğun yaptığı değerlendirme düpedüz yanlıştır.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Celia B. Stendler'in **Readings in Child Development and Behavior**

adlı derlemesinde, çocukların dil gelişimi ve dilin görevlen konusunda yazılmış birçok yazı vardır. Bu eser 1964 yılında yayınlandı. P.R. Famsworth'ün başkanlığında yayınlanan **Annual Review of Psycho-Iogy** adlı yıllıkta, dil gelişimi ile ilgili son araştırma ve buluşlar da bulunuyor. Bunun İçin yıllığın gelişim psikolojisi bölümüne bakmak gerekiyor. Piaget'nin **The'Language and**

the Thought of the Child (1932) adlı eseri bu alanda bir klîsiktir. Algı konusuyla ilgili olarak, **Aline H. Kidd ile Jeanne L.** Rivoire'ın birlikte yazdıkları **Perceptual Development in Children** (1966) adlı eseri; Eleanor J. Gibson'un **Child Psychology** dergisinde yayınlanan **"Perceptual Development"** adlı yazısını (1963) ve gene **Annual Revievv of** Psychology adlı yıllığı salık veriyoruz.

514

20– KAVRAMSAL G E L İ Ş İ M

Bu bölümün ilk kesiminde, okul çağı öncesinden ergenlik çağına kadar çocuklarda, akıl yürütme ve kavram kurma gelişimi üzerinde duracağız,

Çocukların düşüncesini konu edinen çağdaş araştırmaların büyük bir kısmı, Jean Piaget'nin yazdıklarından etkilenmiştir. Bu yazarın gelişim psikolojisine getirdikleri ve bunların "çocuklara düşünmesini öğretmek isteyen" okullar için taşıdığı anlam gerçekten ilgi çekicidir.

7. Bölümde de değindiğimiz gibi, Piaget'nin kanısına göre çocuk, zilini gelişiminin ilk döneminde, nesneleri, duyu-motor (yada duyu hareket) "şemalarının"' içine yerleştirmeğe çalışır, (Bunu yaparken, nesneleri emer, görür, seslerini duyar, eller v,b,), o zamana kadar zihnine yerleşmiş olan şemaya (emilebilen şeyler, vuruldukları, yere çarpıldıkları zaman ses veren şeyler olarak yerleşmiş ve dolayısıyle bir çerçeve, bir şema kurmuş olan şeyler diyebileceğimiz), bir özümleme süreciyle, gittikçe daha çok şeyi yerleştirir. Sonra da bir yerine oturtma süreciyle, belli bir şemaya yerleşmeyen şeyler konusundaki tutumunu değiştirir (örneğin tuzun şekere dış görünüş bakımından benzediği hal-de, tad olarak benzemediğini gören çocuk, zihninde evvelce kurmuş olduğu şemada bir değişiklik yapma zorunda kalacaktır),

Piaget'ye göre, çocuktaki ilk duyu-motor şemaları, " daha

sonraki yaşlarda Ortaya çıkacak olan kavramların ve mantık ilişkilerinin görevine eşdeğer bir iş yapmaktadır" (1962, s, 161). Küçük çocuğun, dolaysız eyleme girişerek somut gerçeği yerine yerleştirmesi (ve

i Piaget'yi İngiiizceye çevirenler, schema" kelimesinin çoğulu olarak bazan sc-hemala", bazan "schcmas" iceiimclerini kıılianıyorlar.. Biz bunu Türkçeye "şemalar" diye çeviriyoruz. Ayrıca "sensory - moîor" terimini de "duyu - motor" terimiyle karşılamakta sakınca görmüyoruz - ç,n.

515

kendini bu gerçeğe göre ayarlaması, örneğin, elindeki taş bebeği, yatağının parmaklıkları atasından geçirmek isteyen çocuğun sınama yanılma yoluyla doğru çözümü bulması) soyut bir varsayımı laboratu» var deneyinde test etmekte olan

bir bilginin yaptığı işin bir çeşit öncüsü olarak değerlendirilebilir. Küçük çocuğun, gerçeği, duyu - motor şemasına yerleştirmesi (örneğin, taş bebek deneyinden öğrendiğini bir başka yere,,çubuğa yada uzun saplı bir kaşığa uygulanması) de ergin bir düşünürün kullandığı tümdengelim yöntemindeki akıl yürütmenin öncüsü olarak değerlendirilebilir.

Piaget'nin yaklaşımına bakılırsa, çocuk, iki yaşlarında yavaş yavaş, duyu - motor zekâ aşamasından kavramsal zekâ aşamasının ilk basamaklarına tırmanmağa başlar. İlk basamak, Piaget'nin deyimiyle "preoperasyonel" (işlemsel - öncesi) aşamadır ve iki yaş ile yedi yaş arasında yer alır. Çocuk bu aşamadan sonra, onbir yaşma kadar sürecek olan yeni bir döneme, "somut işlemler" dönemine girecek, daha sonra da "biçimsel işlemler" dönemi başlayacaktır. Daha önce de belirttiğimiz gibi, kavramsal gelişimdeki bu aşamaların kronolojisi yak-laşık olarak belirtilebilir; kesin olarak "bu yaşta böyle, şu yaşta şöyle olur," gibi bir' yargı verilmez.

"İŞLEMSEL" DÜŞÜNCE

Piaget'nin kullandığı "işlemler" ve "işlemsel" terimlerinin çeşitli anlamları vardır. Metamatikteki anlamıyla işlem, "kurallar ve simgeler yoluyla yürütülen bir dönüştürümdür." Psikoloji açısından ise işlem, "Içselleşmiş bir eylemdir." Bu eylem sayesinde çocuk, eskiden çevresiyle arasında geçen bir etkileşim sonucu, nesnelere, kendine özgü bir yapıyı yada çerçeveyi uygularak onları, kendi zihninde, olduklarından daha başka bir şeye dönüştürmektedir. Bu anlamdaki bir tanıma göre İşlemler "zihnîn yarattığı yada kurduğu etkin şemalardır" *(1962,* s. 161).

Eğer çocuk, bile bile, eşyaları belli bir diziye sokuyor yada onları kendi kafasmdaki bir ilkeye göre sınıflandmyorsa işlem yapıyor demektir, Örneğin, çakıl taşlarım, büyülclükîer ne göre bir sıraya dizen çocuk, onları belli bir düzene sokmakla zihnindeki bir kurala uydurmuş, başka bir deyimle dönüştürmüş olur. Eğer bir süre sonra, ça-kıltaşlarını tekrar dağıtıp, yansmı büyükten küçüğe, diğer yarısını da küçükten büyüğe doğru dizecek olursa, o zaman çocuğun, ilk dönüş-türümünün altında yatan kuralı iyice bildiği sonucuna varabiliriz.

Bunun gibi, küçük parçaları, belli bir kuralla tutarlı olarak renklerine göre yada yapıldıkları maddeye göre (tahta, plâstik v..s.) sınıflandıran ve buna yaparken diğer özellik ve niteliklere önem vermeyen, Örneğin, renklere göre sınıflandırırken büyüklük ve biçimi dikkate almayan çocuğun yaptığı da bîr dönüştürümdür.

Zihin gelişiminin ileri aşamasına varmış olan çocuk, artık "biçimsel işlemlere" girişebilir. Bu aşamada, yalnız somut şeylere belli düşünce kurallarına uygulamakla yetinmez (yukardaki örneklerde belirtilen işlemlerle yetinmez), soyut öğelerle de işlemlere girişir; örneğin, kendine göre kuramlar ve varsayımlar geliştirir,

Piaget*ye göre işlem düşüncenin özüdür. Ondaki "icselleşmiş eylem" ".-.bilginin konusunu başkalaştınr, değişikliğe uğratır," Gene Piagef ye göre, bilgi, gerçeğm kopyası değildir, çünkü birşeyi bilmek onun üstünde bir eyleme girişmeyi kapsar; bilmek, bir şeyi başkalaş-tırmak, dönüştürmek ve bu başkalaştırma ve dönüştürmenin sürecini anlamaktır (1964, s, 8).

İŞLEM ÖNCESİ AŞAMASI

Çocuk iki yaşma basıp da işlem öncesi dönemie girdiğinde, daha önce de gördüğümüz gibi, eskiden yalnız duygulan, somut algısal ipuçları ve dolaysız eylem yoluyla kavradığı nesneleri, artık görüntüler ve kelimeler gibi soyut simgelerle de kavramağa başlayacaktır. Fakat işlem öncesi döneminde, henüz, olayların çeşitliliğini bir düzen içinde bütünleyecek bir genel ilkeye ulaşamadığı gibi, bu çeşitliliğin nereden geldiğini açıklığa kavuşturacak bir genel ilkeye de sahip değildir. Örneğin, koskoca bir mantarın suda yüzmesine karşılık, küçücük bir çivi suya batar ve çocuk henüz bunu açıklayamaz. Büyük bir mantarın büyük îduğu için yüzdüğünü, buna karşılık bir top camcı macununun büyük olduğu *içn* dibe battığını söyleyen çocuk, bu söyledikleri arasında bir çelişki olduğunu görmediği gibi, bu çelişkiyi açıklığa kavuşturmak gereğini de duymaz. Olaydaki Önemli bir ayrıntıyı, örneğin büyüklüğü görür de, büyüklükle başka bir önemli ayrıntı (ağırlık ile büyüklük yada hacim arasındaki bağıntı) arasındaki ilişki gözünden kaçar.

İşlem öncesi döneminin ikinci kesim nde (dört ile yedi yaşları arasında) çocuk hâla görünüşe aldanmakta, görünüşe göre yargı vermektedir; bu görünüşlerden bazıları hakkında ilkel bazı genellemeler yapsa bile, -. Örneğin, ikisinde de eşit miktard su bulunan iki Özdeş sü-

rahideki sulardan hangisinin çok olduğu sorulduğunda yanılmaz ve ikisinin de "aynı" olduğunu söyleyebilir. Fakat sürahiler birbirinin aynı olmazsa o zaman içlerinde eşit miktarda su olsa bile yanılır. Örneğin, özdeş sürahilerden'birindeki su, bir tabağa döküldüğünde, suyun miktarında bir azalma olup olmadığını kesin olarak bilemez.

SOMUT İŞLEMLER AŞAMASI

Somut işlemler aşamasına giren çocuk (yaklaşık olarak 7-11 yaşlarındadır), büyüklük, uzay, ağırlık, hacim, sayı ve zaman konularında akıl yürütmeğe ve ilkel bir mantık kulanmağa da başlar. Bu aşamada ilerledikçe, somut şeylere kavramsal sistemler uygulayacaktır. Nesneleri belü bir niteliklerine göre, örneğin renklerine göre bir düzene sokma başarısını gösterecek, fakat bu arada, onların başka bir niteliğe örneğin, büyüklüğe, parlaklığa ağırlığa ve benzeri özelliklere göre de bir düzene sokulabileceğini kavrayacaktır.

DEĞİŞMEZLİK

Bu aşamada çocuk, değişmezlik ilkesini gittikçe daha çok uygulamağa başlar; yani eşyanın bazı özelliklen, görünüşteki değişikliklere rağmen sabit kalmaktadır. Çocuk bir kez bu ilkeyi kavradımı, artık, u-zun bir sürahiden, sığ bir tabağa dökülen suyun aynı su olduğunu, miktarında bir azalma olmadığını da anlayacaktır. Bunun tersi de doğrudur: eğer su gene sürahiye boşaltılacak olursa, miktarı azalmayacak ve artmayacaktır. Ağırlık da değişmeyen bir niteliktir: top şeklinde bir çamuru elimizin altında yuvarlayıp sosis şekline getırsek de, parça parça edip sonrada yeniden top haline getırsek de ağdığı hep aynıdır. Aynı şekilde, lego parçalan, biraraya getirilse de, parçalansa ve dağıtılsa da aynı parçalardır.

Değişmezlik ilkesine ulaşan ve bunu sayı yada miktar gibi niteliğe uygulayan çocuk, eşyayı algısal olarak Özümlemekten çıkmış, kavramsal olarak özümlemeğe başlamıştır. Artık bilgisine inancı vardır ve gördüğü onu yanıltmaz. (Değişmezlik ilkesi konusuna daha sonra yeniden değineceğiz).

Gene bu dönem içinde çocuk, tümdengelim yöntemi ile, somut durumlarda akıl yürütür. Eğer bir resimde John Şam'dan daha uzun boylu, başka bir resimde desam Harry'den daha uzun boylu görünüyorsa, John Harry'den daha uzun boyludur.

518

Bu dönemde, çocuk, bir düşünce sürecini tersinden izlemeyi yani sondan başa doğru ele almayı ve onu tersine çevirmeyi de kavrayacaktır,, 3-1-2 — 5 tir öyleyse 5—3 — 2 olacaktır; eğer John Har;'-daha uzun boylu ise, Harry de John'dan daha kısa boyludur..

Somut işlemler aşamasındaki çocuk, geniş bir mantıklı düşünme alanı kazanmış olmakla birlikte, genel olarak hâla somut gerçeklere bağlıdır. Bir düşünce zincirine yada akımına kendini kaptırarak spekülâsyon yapacak yerde, olup bitenle ilgilenir,

BİÇİMSEL İŞLEMLER

Biçimsel işlemler aşamasında olan bir çocuk, eşyayı somut bir biçimde eie alma gerei duymaksızın, onların mantığım soyut bir biçj-de kavrayabilmektedir. Düşüncesini irdeleme ve düzeltme, varsayımlar kuramlar ortaya atıp bunlar üstünde kafa yorma gibi yetenekleri gittikçe artmaktadır,

REFLEKSTEN DÜŞÜNCEYE

Buraya kadar, 7. Bölümde de incelediğimiz duyu» motor dönemi konusuna da değinerek, Piaget'nin kavramsal gelişimin bazı yönleri konusunda söylediklerini ele aldık. Başlangıçta çocuğun bütün yaşantısı birkaç refleks eylem ile bazı uyaran - cevap tepkisinden ibaretti, Sonra, biyolojik ortamıyla uygun bir biçimde çocuk, gittikçe daha çok, kavramsal bir yaratık oluyordu. Olgunluğu arttıkça, sinirsel varlığı ve örgütlenmesi ona. gerçekteki oluş ve yapıların gittikçe daha büyük bir kısmını "zihnî yapılarına" yada "zihninin kurduğu etkin şemalara" yerleştirmesine olanak sağlamaktaydı (1962, s. 161).

Çocuğun bir başka gücü daha var. "Biçimsel işlemler" aşamasına ulaştığı zaman, kendisini düşüncesinden ayırabilmekte ve düşüncesini irdeleyebilmektedir.

İnsan zihnindeki bu yüce yetenek - kendi Özünü irdeleme ve ken di sonuçlarını bir araştırma konusu yapma yeteneği - yalnız **Piaget** sisteminin ortaya koyduğu bir olgu değildir. Zihnin "düşünce üstünde düşünme" yeteneği, tâ eski çağlardaki düşünürlerin de ele aldıkları bir konudur.Sokrates'in o ünlü "Kendini tanı!" sözünün anlamı bu konuya parmak basar. Ne var ki, Piaget, çocuğun refleksler karmaşasından düşünme yeteneğine sahip bir yaratık olmaya doğru geçirdiği dönüşüme bir açıklık getirmeğe çalışırken, bu eski konu da yeniden aydınlanmış oluyordu.

SAYI VE MİKTAR KAVRAMLARI

Piaget'nin kavramsal gelişim konusundaki araştırmaları o kadar geniş bir alanı kaplıyor ki, bunları bütünüyle göstermek İçin ayrıca kalın kitaplar yazmak gerekiyor[2].

Biz burada Piaget'nin bütün görüşlerini ve buluşlarını anlatamı-yacağımıza göre bazı kavramları ele alabilir ve çocukta bunların nasıl geliştiğini görebiliriz. Önce sayı ve miktar kavramlarının gelişmesini görelim.

Piagef ye göre, çocuğun sayı kavramım yakalayabilmesi için, değişmezlik kavramını daha önce anlamış ve özümlemiş olması gerekir. Bu ise sayı saymayı bilmekten daha ileri bir iştir. Çocuk, ". - -sayının Özünü anlamadan, yani, bir

küme içindeki nesneler, yerleri ve sıraları ne kadar değiştirilirse değiştirilsin sayıca hep aynı kalırlar fikrini yakalamadan da" doğru olarak o kümedeki nesneleri sayabilir (Piaget, 1953).

Çocuk, bir sıradaki sekiz kırmızı çubuğu ve başka bir şuadaki mavi çubuğu doğru olarak sayabilir ve her iki sıranın da eşit sayıda çubuğu olduğunu söyleyebilir. Eğer, sayma işleminin ötesine geçeme-mişse, o zaman, sıralardaki çubuklar dağıtılır ve aralıkları artırılırsa yanılacak ve daha dağınık duran dizide daha çok sayıda çubuk olduğunu söyleyebilecektir. Aynı şekilde, içi misket yada boncuk dolu, iki kaba, ellerini daldırıp iki eliyle bunları ayrı ayrı sayıp "Her ikisinde de aynı sayıda misket var." diyebilir. Şimdi, çocuğa bu boncukları u-zun bir kaba boşaltması söyleniyor olsun. Çocuk da bu buyruğa uyarak boncuklan boşaltsın. Eğer değişmezlik ilkesini kavramamışsa, boncuk sayısının değişmediğini söylemekte tereddüt edecektir. Kabın şekline göre ya daha çok, yada daha az boncuk olduğunu söyleyebilmesi bu ilkeyi henüz içine sindirmediğini gösterir. "Değişmezliği" kavramış olan çocuk ise, hangi kaba dökülürse dökülsünler boncukların yada misketlerin hep aynı sayıda kalacaklarını ve hatta kendisine böyle bir soru sorulmasını aptalca bulduğunu söyleyecektir.

Piaget'ye göre, "çocuklar, sayı kavramını geliştirmeden önce, miktarın değişmezliği ilkesini kavramış olmalıdır." Ayrıca-.. "rrük-

2 John H, Flavell'in " Ihc Developraental Psychology of Jean Piaget (1963) adlı kitabı Piaget'nin çalışmalarını sistematik bir biçimde ele alıp işlemektedir. MİÎîe Almy ve yardımcılarının yazdıkları "Young Children's Thinking" *{1966)* ad'ı kitap İse, özellikle Sayı ve miktar kavramlarıyla ilgili eski ve yeni araştırma bulgularını derlemiş bulunuyor Piaget iki kitaba da biter Sunuş yazısı yazmıştır,

tarın değişmezliği, bizzat sayısal bir kavram değildir; daha çok man tıksal bir. kavramdır" (1953, s„ 3), Sayı, mantıksal bir kavramdır ve diğer mantıksal kavramlarla birlikte gelişir. Sayı kavramına sahip olabilmek için çocuğun, kardinal sayıların (i. 2. 3 gibi), diğer et menlere bağlı olarak değişmeyen birimleri ifade etliklerini anlamış olmaları gerekir.. 1 sayısı ister 1 atı, isterse 1 tavşanı belirtsin, hep *V*-dir. Eğer 10 boncuk varsa, bunların toplu yada dağınık olmaları ö-nemli değildir, sayıları hep aynı kalmakladır.. Eğer bir çanakta 10 mey ve varsa, bu, sayıca, kendisini meydana getiren 6 muzdan da, 4 portakal dan da büyüktür.;[1]

Çocuğun sayı kavramını anlayabilmesi için. nesneleri benzerliklerine göre sınıflandırabilmesi şarttır.. Örneğin, yuvarlak boncukları bir yere, dört köşe

boncuklan ayrı bir yere koyabilmelidir. Nesneleri, aralarındaki farklara göre sımflandırabilmesi de şarttır. Örneğin, boncuklan, büyükten küçüğe doğru, biçimlerine bakmaksızın dizebilme-lidir.

Çocuk bir kez kardinal sayı kavramım zihnine yerleştirdi mi, artık "aynılık" fikrini yani Tin l'le aynı olduğunu da l'in 2'den farklı olduğnu da anlayacaktır.. Ordinal sayı (birinci, ikinci, üçüncü gibi sıra sayılan) fikrîni elde ettiğinde ise, nesneleri, belli bir niteliğe gere, örneğin boylarına yada ağırlıklarına göre sıralayabilir. Sonra bu sıra-bozup tersine çevirebilir. Bu yetenekler tam anlamıyla geliştiği zaman çocuk, nesnelerin başka dizilme yollarına bakmaksızın onları bir sayı sistemine göre sınırlandıracaktır. Örneğin, üzerlerindeki resimler ne olursa olsun (bir elma, bir at yada bir insan) kartların 1 resim taşıyanlarım başka bir tarafa yığacaktır, İkinci yığından, yalnız iki resim taşıyanları da ayırıp ayrı bir küme yapabilir ve örneğin bir kutu ile bir top resmi taşıyan bir kartı, tek bir kutu yada tek bir top taşıyan kartlardan ayıracaktır. Nesneleri ordinal bir düzen içinde de sınıftandım-bilir. Bu düzenlemede önemli olan, örneğin farklı boylarda olan parçalan büyüklüklerine göre (yada küçüklüklerine göre) sıraya dizmektir.

Piaget'ye göre, normal bir çocuğu, sayı kavramını kullanabilmesi için allı buçuk - yedi yaşlarında olması gerekir.. Bu çağda, kendisine Öğretilmemiş olsa bile sayılan "kendiliğinden" öğrenmiş ola-

3 Eğer okuyucu bu konunun açıklanmaya değmeyecek kadar açık olduğu inancında ise şu testi uygulayabilir: Beş - alu yaşlarında bir çocuğa 6 eima ile 4 portakal gösterin. Çocuk bunları saysm ve çocuğa, elmaya da portakala da meyva dendiğini anlatın, Sonra da "Elma mı daha çok, meyva mı?" diye sorun. Çocuk, büyük bir olasılıkla, "Elma daha çok" diyecektir

biliyor. Zaten, "Çocukların, yalnız öğretim yoluyla sayıları ve diğer mantık kavramlarını öğreneceğini söylemek düpedüz yanlıştır- .-E-ğer büyükler, zamanından önce çocuklanna matematiksel kavramları öğretmeye kalkarlarsa çocuk, bunları yalnız ezbere tekrarlamayı öğrenmiş olur; bunları gerçekten kavrama işi çocuğun kendi zihin gelişiminin belli bîr aşamaya ulaşmasıyla mümkündür" (1953, s. 2).

PİAGET'NİN KURAMLARININ DOĞRULANMASI

Piaget'nin, sayı, miktar, ağırlık, hacim, uzay, yüzen cisimler ve benzeri konulara uygulanan ve düşüncenin nasıl geliştiğini gösteren görüşleri, birçok araştırıcıyı esinlendirmiş ve onlara geniş araştırma alanları açmış bulunuyor. Birçok araştırıcı, Piaget'nin Öne sürdüğü gibi, çocukların düşünce gelişiminde

birbirini izleyen, düzgün aşmaların bulunup bulunmadığını irdelemek istemiştir'.

Bulgular ve ulaşılan sonuçlar arasında farklar bulunmakla birlikte, çocuğun gelişimi boyunca düşüncesinin de bir evrim geçirdiğini ve bu evrimin nitelikleri farklı birtakım aşamalardan geçtiğini doğrulayan bulgu ve sonuçlar ağırlık kazanmaktadır. Çocuğun eşyayı kavramasında görülen değişmeler, bilgilere aynı cinsten yeni şeyler katma süreci şeklinde değildir; Yeni bilgiler - Piaget'ye göre - yalnız çağrışımlar yoluyla da elde edilemez. Bu alandaki araştırmaların ortak bulgularından biri de, çocukların bir aşamadan diğerine geçme yaşları arasında tam bir benzerlik olmadığı şeklinde özetlenebilir.

Piaget'nin görüşlerini doğrulamaya (yada çürütmeğe) çalışan araştırmalar o kadar çok kî bunlardan ancak biri üstünde durabileceğiz. Almy ve arkadaşlarının son zamanlarda bitirdikleri bir dizi araştırma ve soruşturmanın sonuçlarından bir kısmına eğitebileceğiz. Sonuçlan 1966 yılında yayınlanan bu araştırmaların ağırlık noktası, çocukların, kesikli dizilerde (ayrı ayrı nesneler dizisi) sayı kavramını, sürekli durumlarda (örneğin bir miktar sıvı, sürekli bir durum, sürekli bir dizidir) miktar kavramını, "değişmezlik ilkesine" uygun bir biçimde algılayabilmesi konusunda toplanmaktadır.

Okuyucunun hatırlayacağı üzere, "değişmezlik ilkesi", belli bir niceliğin (miktarın) ne kadar küçük parçalara aynlırsa ayrılsın, gö rünüşü ne kadar değiştirilirse değiştirilsin, aslında değişmediğini gös teren bir ilkedir. Gene bu ilkeye göre, bir bütünü meydana getiren parçalar, nasıl bir dizilme yada sıralamaya tâbi tutulurlarsa tutulsun lar, aslında bütün hep aynı kalacaktır, ı

522

Almy ve yardımcıları, hem örnekleme yöntemiyle belli zamanlara ait kesitler alarak hem de uzun dönemli araştırmalara girerek sonuca ulaşmağa çalışmışlardır. Biz burada bu sonuçların en belirgin ve önemli bölümleri üstünde durmağa çalışacağız. Bu sonuçlar daha çok uzun dönemli araştırmalardan eide edilmiş. Çocuklar önce anaokulu çağında, sonra ilkokul birinci ve ikinci sınıflarında incelenmiş. İncelenen iki gurup çocuktan bir kısmı düşük sosyo - ekonomik tabakalardan diğeri orta sosyo - ekonomik tabakalardan gelmekteymiş.

Almy ve yardımcıları, çocukların, "değişmezlik ilkesini" sayı kavramına uygulamalarını test etmek için lego adı verilen parçalardan yararlanmışlar.. Miktar konusundaki uygulamalar için de su kapları kullanmışlar. Çocukların,

"daha fazla", "aynı" ve "onun kadar" kavramlarını iyice kavramaları için onlara ön bilgiler verilmiş,

1

Araştırmada çocuğun yapması gereken iki iş var. Her iki iş de sayı ile ilgili-. A İşinde, çocuğa iki sıra lego veriliyor, bunlardan biri kırmızı, diğeri sarı, her iki sırada da on bir parça var ve çocuk bunu iyice biliyor. Kırmızı sıradaki parçalar karıştırılıyor, sıra bozuluyor ve çocuğa soruluyor: "Şimdi ne yaptım?" Eğer çocuk bu soruya karşılık vermezse o zaman ikinci bir soru soruluyor: "Şimdi kırmızı parçalar mı, sarı parçalar daha çok, yoksa ikisi de aynı mı?" "Değişmezlik ilkesini" kavramış bir çocuk "İkisi de aynı." karşılığım verecektir: çünkü görünüşün değişmesi sayıyı değiştirmez. Sarı dizideki parçaların aralıkları arttırılarak teste devam ediliyor; sonra da, kırmızı dizinin parçalarının dağılım biçimi değiştiriliyor.

B İşinde ise, çocuğa on bir tane san parça veriliyor ve bunları sayması söyleniyor. Sonra dizideki parçaların aralıkları arttırılıyor ve yeniden sayması istenmeden "Şimdi kaç parça var;; saymadan söyleyebilir misin?" diye soruluyor. Sonra parçaları toplanıyor ve "Peki şimdi kaç parça var?" sorusu yöneltiliyor. Her sorudan sonra çocuğa bir de "Peki niçin?" sorusu da sorulmakta,

Saygılarla ilgili bu iki İşten sonra sıra, miktarla ilgili İşlere gelmekte, Miktarla ilgili işlerin sayısı da sekiz. Başlangıçta, araştırıcılar, çocuğun "daha çok" ve "aynı" kavramlarını doğru olarak kullanmalarını sağlıyorlar. Burada kullanılan deney aracı da su dolu kaplar. Değişik su miktarlarıyla yapılan deneylerden soma, çocuk, "aynı" ve "daha çok" kavramlarını zihninde pekiştiriyor ve daha sonra iki kaba eşit miktarda su dökmesi isteniyor. Bu sırada sığ bir çanak geti-

riliyor, kaptaki (cam bardak) su çanağa boşaltılıyor ve "Peki şimdi ne oldu?" diye soruluyor.'[1]

Almy ve arkadaşlarının yukarda sözü edilen araştırma sonuçlan 24. Tablo'da özetlenmiştir.

TABLO 24

İkisi Sayı İle İlgili (A ve B), Bîri de Miktarda (C) İlgili Üç İşte "Değişmezlik

tikesini" Başarıyla Uygulayan Çocuk Sayısı„ Anaokulu ve İlkokulun Birinci ve

İkinci Sınıflarında Uygulanan Testlerden Derlenmiş

Orta - Sınıf	19	19		19	

24. Tablo'nun gösterdiği gibi, orta - sınıftan gelen ve her üç "îşi" de "değişmezlik ilkesine" uygun bir biçimde başaran çocukların sayısı yaşla birlikte artmaktadır: anaokulu sıralarında yüzde 13 olan başarı oranı, ikinci sınıfın başlarında yüzde 76'ya kadar yükselmektedir, Çocukların ortalama yaşları 7 yıl 4 ay olduğuna göre, **Almy** ve **arkadaşlarının** bu araştırması, Piaget'nin Cenevre'de yaptığı ve 7 yaşındaki çocukların yüzde 75'inin "değişmezlik ilkesini" kavradıklarını gösteren araştırmasını doğrulamaktadır.

Almy ekibinin araştırmasından, yaşın bu konudaki tek önemli etmen olmadığı da anlaşılmaktadır. Çünkü sosyal sınıf farklarının etkisi de görülüyor. Düşük yada yoksul sınıflardan gelen çocukların, **ikinci sınıf düzeyinde** ancak üçte biri kadarı bütün "İşleri" başarabiliyor. Oysa orta sınıf çocuklarının üçte birinden fazlası daha **birin-**

4 Almy ve yardımcıları burada sözü edilmeyn başka işler de yaptırmışlar. Tablo'nun kaynağı: M. Almy, E. Chittenden ve P. Miller, Young Children's Thinking: Studîes of some Aspects of Piaget's IJıeory, New York, 1966, s. 91,

ci sınıf düzeyinde aynı başarıyı sağlayabilmektedir. Yoksul çocukları "olgunluğun" başka alanlarında da daha geridirler ve bu gerçeği zekâ testleriyle, okuma çabukluğu testleriyle ve diğer ölçmelerle ortaya çıkarmak mümkün,

Başka araştırmalar da, Piaget'nin tanımladığı belli düşünme aşamalarında olması gereken çocuklar arasında kişisel farkların oldukça önemli bulunduğunu ortaya koymuştur. Fakat bu gibi bulgular, **Piaget'nîn,** düşünme, olgunlaşmayla birlikte gelişir şeklinde özetlenebilecek temel fikrini çürütmüyor. Daha parlak zekalı olan çocuklarla, nisbeten daha geri olan çocuklar arasında temel düşünme

süreçleri bakımından fark yok; bütün fark birinci guruptakilerin belli aşamalara daha erken ulaşmaları ve bu aşamalarda daha az süre kalmaları.

Ben - merkezliliğin azalması: Çocuk, kavramsal düşünce yeteneğini geliştirdikçe, daha çok ben-merkezli olan ilk düşünme biçimi de değişmeğe başlamaktadır.. Ben - merkezli düşünce aşamasında, kendi görüş açısının dışmda ve kendi görüş açısından bağımsız gerçekler ve ilişkiler bulunduğunu kavramıyacaklır. Eğer kendisi Fransız ise onun için bir Alman yabancıdır; fakat bir Alman için de bir Fransızm yabancı olduğunu, bu aşamadaki çocuk, bir türlü kavra* yamayacaktır.. Yabancı olup olmamanın kendi kimliğine bağlı olmadığım anladığı ve bir Almanın Fransa'da yabancı olduğu gibi, bir Fransızm da Almanya'da yabancı olacağını kavradığı zaman, artık ben - merkezli düşünce aşamasını da geride bırakmış olmaktadır..

"Merkezden kurtulma" yeteneğine ulaştığı zaman çocuk, bir dereceye kadar da olsa, başkalarının düşünce ve inançları üstünde de kafa yorabüecektir. Bu nanç ve düşüncelerin kendininkilere benzemesi de gerekmez. Bir dereceye kadar da olsa kendisini nesnel olarak görebilmektedir.

Ben - merkezliliğin bir çeşidini, çocuğun sağ - sol kavramlarının gelişiminde görüyoruz, Piaget'ye göre (1928) çocuk, sekiz yaşına gelinceye kadar, kendisinin bir başka itişinin sağmda mı solunda mı olduğunu doğru olarak değerlendiremez. Bu zamana kadar, her-şeyin başlangıç noktası kendisidir, herşey onun sağında yada solun-dadır.. Bu kavramları, göresel olarak düşünmemektedir henüz.

Gellert (1967), çocuklarda sağ ve sol kavramının göreselliği konusunu, birtakım resimler kullanma tekniği ile araştırmış. Bu teknikte iki yaklaşım var: birincisinde çocuğa kendi resmini yapması söyleniyor ve resim üzerinde, "Resmi hangi elinle çizdiğini gösteri"

diye soruluyor; ikincisinde ise çocuğa bir adam resmi gösteriliyor ve "Bu adamın sağ eli hangisi, sol eli hangisi?" diye soruluyor. Çocuk, resmi çizerken kullandığı elinin hemen karşısına gelen eli de, çapraz eli de -yani doğrusunu- gösterebilir. Araştırmaya konu olan çocuklar 400 kişi ve yaşları beş ile on üç arasında değişmektedir. Çocukların kendi çizdikleri resimde doğru eli göstermeleri ile kendilerine gösterilen adam resminde doğru eli göstermeleri arasında büyük bir tutarlılık olduğu görülmüş (yapılan yanlışlıklar arasında da tutarlılık var). Beş yaşmdakilerin (oğlan ve kız karışık) çapraz el gösterenlerinin oram yüzde 23; altı yaşında bu oran yüzde 5Pe yükselmekte ve bu oran dokuz yaşına kadar aşağı yukarı sabit kalmakta, dokuz yaşında ise yüzde 73'e yükselmektedir.[5] On iki yaşında ise bu oran yüzde 88 oluyor,.

Çocuk hayatının belli bir kavşağında ben - merkezi ilikten kurtuluş, başka bir kavşağında ise ben - merkezli düşünce vardır. Ama bu çocuktan çocuğa değişir. Piaget'ye göre, çocuklarda, ben - mer-kezlilikten ayrılmış ve başkalarıyla fikir alışverişine girerek top-lumsaliaşmış düşünce yedi - sekiz yaşlarında başlayarak gittikçe artar. Bu genel eğilim olarak böyle; yoksa böyle bir fikir alışverişine bu çağdan çok önce girişen çocuklar da var. Ayrıca, olayları bir başkasının açısından görme işinin duygusal bir yanı da vardır ve henüz okula bile gitmeyen çocukların başkalarının üzüntüsünü anladıkları ve başkalarının acılarına ortak elmaya çalıştıkları görülebilir. Dört yaşında ve hatta daha küçük çocukların, kendi duygularından oldukça nesnel bir biçimde söz ettikleri ve "Çekil başımdan; canım sıkılıyor iste!" gibi sözler saıfettikleri biliniyor, (Çocukların, kendilerine ve başkalarına ait duygulan kavrama yetenekleri konusunu 10. ve 14. Bölümlerde işlemiştik.)

Ben - merkezlilik konusundaki tutarsızlık ve değişkenlik, çocuk olsun büyük olsun, kişinin bazı durumlarda kendisini son derecede nesnel bir değerlendirmeye tâbi tutmasına karşılık, bazı durumlarda, ben - merkezli düşünceden kurtulamaması ve ön - yargılarının düşüncelerine galip gelmesi olgularından da anlaşılacaktır.

5 Piaget belii bir yaşta beiü bir eğilimden söz ettiğinde, o yaştaki çocukların dörtde üç kadarının bu eğilimi göstermiş olmalarına dayanır. Görüldüğü gibi Geller'in araştırmasında bu oran ancak dokuz yaşında elde ediliyor Demek ki, doğru yön fikri dokuz yaşında ortaya çıkıyor.

ÇOCUK DÜŞÜNCELERİNİN DİĞER YÖNLERİ

TÜMEVARIM YOLUYLA AKILYÜRÜTME

Burt'üıı bir araştırmasında (1919), İngiliz çocuklarının, tümevarım yoluyla akılyürütmeleri konu olarak seçilmiş., Bilindiği gibi tümevarım parçalardan bütüne, tikelden tümele doğru düşünme anlamına gelmektedir.. Aynı araştırmada bu çocukların, yanlışları ata ata doğruyu nasıl buldukları da incelenmiş.

Örneğin yedi yaşında çocuklar şöyle bir problemi çözebiliyorlar: Tom Jim'cien daha hızlı koşar; Jak Jim'den daha yavaş koşar: en yavaş koşan kimdir, Jim mi, Jack mı yoksa Tom mu?

Sekiz yaşında ise çocuklar, yanlışların atılması yoluyla doğrunun bilinmesi demek olan şu problemi çözebilmişler:

Deniz yolculuklarından da, deniz kıyısından da hoşlanmam.. Tatilimi ya Fransa, ya İskoç Yaylalarında yada Güney kıyısında geçirmeliyim. Hangisinde geçireyim?

Çözümü için, parçalardan haıeketle bir genel kurala varmayı zorunlu kılan aşağıdaki problemi ise ancak ilkokul son sınıf öğrencileri çözebilmişler:

Yarım kilo et yarım saatte pişiyor; bir kilo et kırk beş dakikada; bir buçuk kilo bir saatte; dört kilo iki saat on beş dakikada; dört buçuk kilo ise iki buçuk saatte pişiyor.. Bu bilgilerden yararlanarak, etin ağırlığı ile pişme süresi arasındaki ilişkiyi bir basit kural halinde ifade edin..

SOYUT BÎR ÖNERMEDEN YARARLANARAK AKILYÜRÜTME

Zamanla çocuklar, yalnız, bildikleri yada doğru olduğuna inan dıkları konularda genel önermeler öne sürmekle kalmazlar, fakat aynı zamanda o anda doğru olarak, kabul ettikleri bir varsayıma da yanarak akılyürütürler. Giderek, insanların büyük bir kısmı, doğru kabul ettikleri bir önermenin tersinden hareket ederek de akıl yürüt meye başlarlar: ("Eğer Kristof Kolomb Amerika'yı keşfetmeseydi, o zaman - ..... olmaması mümkündü ")

Bazı insanların da, sonunda, hiç de kolay olmayan bir işe giriştiklerini, istekleriyle taban tabana zıt bir önermeden hareketle akıl

527

yürütmeye kalkıştıkları görülmektedir. Bu konuda herkesin başarısı aynı olmuyor tabii. Bu kitabın yazan, II. Dünya Savaşı arifesi olayları konusunda aralarında tartışma yapan bir gurup beşinci ssnıf öğrencisi üstünde gözlem yaparken bunun güzel bir örneğine tanık olmuştur. Çocuklardan biri Ödev olarak ilgili bir olayı incelemiş sınıfa getirmişti. Bu olayı anlatmaya bir soru sormakla, başladı çocuk: "Hangi ülkenin Cumhurbaşkanı Hitler'iri isteklerine boyun eğerse savaş olmaz?", O sıralarda Mitler Çekoslovakya'dan bazı isteklerde bulunuyordu ve çocuğun sorusunun arkasında, eğer Çekoslovakya boyun eğerse Hitler de savaşı başlatamaz, şeklinde gayet ilgi çekici bir varsayım bulunmaktaydı. Çocuk, bu konudaki görüşünü açıkladığı zaman, sınıfta bi kıyamettir koptu; birçok çocuk bu açıklamanın yanlış olduğu kanısındaydı. Öğretmen tartışmaları bir düzene soktuğunda, çocuklardan çoğunun, ilk konuşan arkadaşlarının sorusundaki öze inemedikleri ve Hitlerin isteklerinin haklılığı konusunda ileri geri konuştukları görülüyordu. Şunu söylüyorlardı çok kez: Hitler'in toprak istemeye hakkı varmıydı? Eğer sen bir Çekoslovak olsan buna ne derdin? Konuyu sınıfa getiren çocuk, bu isteklerin haklılığı üstünde durmadığını yalnız, Çekoslovakyalıların

Hitler'in isteklerini kabul etmeleri halinde bir savaşın patlak vermeyeceğini söylemek istediğini belirtiyordu. Tartışmanın sonunda bir oylama yapıldı ve sınıfın büyük çoğunluğunun, konuyu sınıfa getiren çocuğun tartışmayı kaybettiğini kabul ettikleri görüldü.

BÜYÜKLERİN VE KÜÇÜKLERİN AKILYÜRÜTMELERİ ARASINDAKİ DİĞER FARKLAR

Büyükler ve küçükler tıpatıp aynı bir durumla karşılaştıklarında, birincilerin, konuyu kafalarında evirip çevirdikleri ve daha bilinçli hareket ettikleri, ikincilerin ise daha çok, sonucu çabuk almağa yönelmiş, sınama - yanılma yöntemiyle sorunun üstüne hemen atıldıkları söylenebilir. Çeşitli araştırmalar bu yargımızı doğrulamıştır. Umulacağı üzere, büyükler, sonuca ve doğru cevaba daha çabuk giderler, konuyu daha çabuk kavrarlar. Tabii bütün bu işlerde, gerek küçükler gerekse büyükler bakımından, önemli kişisel farklar vardır. İnsan ne kadar ergin olursa olsun kaçınılmaz yada umulmaz olguları kavramakta ve olanı olduğu gibi görmekte de o kadar başarılıdır. Çocuğun yalnız uygulama için kullandığı bir yöntemi, büyükler, bu yöntemin altında yatan temel fikir yada temel ilke İle birlikte algılayabilirler. Bir çocuk, günlük yaşantısında, birçok bilimsel ilkeyi uygulama alnına koyar. Eline aldığı bir deynekle yeri oyup bir ta? par-

çasım çıkarır, bir tahtayı iskele olarak kullanıp elindeki arabayı aşağıdan yukarıya çıkarır; Bunları yaparken, ne kaldıraç ilkesinden ne de eğik dü2İem ilkesinden haberi vardır;

Küçük çocukların doğal olayları açıklama biçimleri genellikle ilkel ve çelişkilidir.. Eğer üstlerine varılıp da ille bir açıklama yapmaları isteniyorsa, o zaman işi efsaneye boğdukları, görülecektir. "Damların saçaklarında bulunan buzullar niçin yere düşer?" sorusuna, "Canı öyle istediği için." karşılığını veren çocuklar vardır, Çocuk burada, buz sarkıtma canlı ve daha. önemlisi irade sahibi bir varlık olarak bakmaktadır.. Bununla birlikle, cisimleri canlı imişler gibi gösterme işi çocukların gerçek düşüncelerini yansıtmayabilir; çocukların bir çeşit konuşma biçimleri olarak değerlendirilebilir. Çocuk, canlı olmayan birşey canlı olarak gördüğü zaman, onun gerçekten canlı olduğunu, gördüğünü, düşündüğünü ve bir irade sahibi olduğunu sanmayabilir (Klingensmith, 1953), "Canlı" kelimesini kullandığı zaman, cismin gerçekten canlı olduğunu değil, "hareket etmekte" olduğunu belirtmek, istiyor olabilir: saat canlıdır çünkü tik - tak etmektedir. Günlük konuşmalarda çocuğun kulağına cansızların canlı olduklarını sanmasını kolaylaştıran bir sürü deyim takılır: "motor yeniden canlandı.", "canlı bir tel." "rüzgâr iç çekiyor." "amma da inatçı düğüm-müş!" gibi. Büyükler de, hiç bilmedikleri, daha önce görmedikleri bir cisimle

karşılaştıklarında ona canlılık atfetme, hatta işi efsaneleştirme yoluna sapabilirler. Bir araştırmada (Oakes, 1947), otuz beş üniversite Öğretim üyesi denek olarak kullanılmış ve kendilerine bazı fizik deneyleri gösterildikten sonra, bunların sonucunda ne olacağını tahmin ettikleri ve daha önce ne olduğu sorulmuş. Alman cevaplar arasında, tamamen doğru olanlar bulunduğu gibi "çocukça" olanlar da varmış. Aynı araştırmada denek olarak kullanılan başka on sekiz büyükten alman cevaplardan otuz üç tanesi de gayet ilkel ve efsane çizgisi sınırlarında karşılıklar olarak nitelendiriîebilirmiş. : "Benim bilim öğrendiğim günlerden bu yana uzun zaman geçti. O zamandan bu zamana doğa da bir miktar değişmiş olsa gerek!", "Demirin oraya birinci olarak ulaşamaması bana biraz tuhaf görünüyor! Bu işte bir hile olmasın sakın!"

BÜYÜYEN DÜNYA *BAŞKA İNSANLARIN VARLIĞI*

Çocuk dünyasının genişlediğini gösteren belirtilerden biri, onun dünyada kendisinden başka insanların yaşadığını farketnıesi olgu-

529

sudur. Bunun bir örneği, çocuğun hayran olduğu insanların adlarını bir bir sayması olayında görülür. Altı - sekiz yaşları arasındaki çocuklarda yapılan bir araştırmada, bunların hayıan oldukları, bir kahraman olarak niteledikleri insanların yüzde 58'iniı kendi yalan çevrelerinde yaşadıkları anlaşılmıştır. Oniki yaşındaki çocukların kahramanlarından ancak üçte biri bu kategoriye girmektedir. Küçük çocukların kahramanlarından ancak üçte biri, tarihsel ve kamusal ünlüler olduğu halde, bu oran oniki yaşında tersine dönmektedir (Hill, 1930),

DÜNYAYA KARŞI GİTTİKÇE ARTAN BİR TEPKİ

Çocuğun zihnî hayatı durmadan genişler.. Bunun belirtilerinden biri de, onun, kend yakın çevresinde yer alan olaylardan başka olaylarla da ilgilenmeğe başlamasıdır. Bir sınıft atartışma sırasında çocuk-İrin verdikleri cevaplan derleyen 25. Tablo'da bunun kanıtlandığını görmekteyiz.

IABLO 25

2, 4, ve 6. Sınıflarda Yapılan Tartışmalarda Ortaya Konulan

Yaşantıların Konusu, özü ve Kaynağı

	%	%	%

Kaynak: H„V. Baker: Children's Contributİons in Elementary School General Dis-cussion, New York, Columbİa Universİty, 1942, s. 32-33.

Tablo'da görülen önemli bir değişiklik, ikinci sınıftan altıncı sınıfa doğru, çocuğun kendi kişisel eylemleri ve yaşantısı ile ilgili konulardaki keskin düşüştür. İkinci sınıfta, çocukların, tartışmalara yaptıkları katkıların yüzde 61'i kişisel eylem ve yaşantılarım kapsa-

dığı halde, bu oran. altıncı sınıftaki tartışmalarda yüzde 18'e kadar düşüyor,

Buna karşılık, sınıflar büyüdükçe, çocukların dünya ve yurt o-laylarıyla, kendilerinin dışındaki insanların eylemleriyle ilgileri önemli ölçüde artmaktadır.. Çocukların, taraf olmadıkları, fakat gözlemci olarak ilgilendikleri olayların tartışmaya getirilmesinde de bir değişme görülmektedir. İkinci sınıftaki çocukların tartışmalara getirdikleri konulardan büyük bir kısmı, ya kendiler nin başından geçmiş yada kendilerinin bulunduğu bir yerde gözlemci olarak öğrendikleri olaylar ki, bunların oranı yüzde S3'e ulaşmaktadır. Oysa altıncı sınıf öğrencilerinin yalnız dörtte biri, bizzat başlarından geçmiş yada tanık olmuş oldukları olayların sözünü etmektedirler.,

Büyük çocuklar, dünya olaylarıyla ve kendi günlük yaşantılarında görülmeyen olaylarla, küçüklerden daha çok ilgili. Fakat bu ilgi, okulun gerekli kıldığı bilgi düzeyini de pek aşmıyor. Ayrıca, çocukların çok büyük bir kısmı, okul dışındaki konuşmalarında, kendi günlük ve kişisel sorunlarını bırakıp da Orta Doğu sorunlarıyla yada Alaska'nın doğal kaynakları gibi sorunlarla uğraşmıyor. Hoş öğretmenler de bu konuda onlardan farklı değil ya! Araştırma bulguları, çocukların dünya olaylarım hangi derinlikte kavradıkları konusuyla ilgili değil. Onların bu konularla, yalnız bir okul ödevi olarak ilgilenmeleri bile araştırma için ilgi çekici sayılmıştır.

TABLO 26 Beş - Onikt Yaşlarındaki Çocukîartn İlk İsteklerinin Belli Şeyler yada Genel Şeyler Olarak Dağılım Yüzdeleri

(Buraya alınmamış olan kategorilerle yüzde 100'e varılın)

İstek Türü					1	1	8
Belli nesneler ve onlara sahip olma	5.	8.	6	4, 27.	3 ..3	8 3	7.9

Kaynak: A-T. Jersild, F.V. Markey ve C.L, Jersüd, Children's Fears, Dreams, Wİs-hes, Daydreams, Likes, Pleasant and Unpleasant Memories ClıİId Development Monog-raphs (New York: Teachers College, Colombia Unİversity, 1963) No. 12, s. 172-. Bu tablonun alındığı kitapta oğlanlarla kızların ve çeşitli okul guruplarının aralarında karşılaştırıldıklarını belirtmek gerek.

GENELLEME YETENEĞİNİN GİTTİKÇE ARTMASI

İlkokul sıraları boyunca ve bundan sonraki aşamalarda, çocuk, daha genel ve içeriği daha geniş düşünce kategorileri kullanma yeteneğini geliştirmektedir. Çocuğun, isteklerini açığa vurma olayında, bu daha geniş bir düşünce çerçevesinden hareket etmesi gerçeğini görmek mümkündür. Küçük çocuğun bir futbol topu, bir futbolcu başlığı ve bil forma gibi üç ayn istekte bulunmasına karşılık, büyük çocuk, bütün bunları satın alabilmek için tek bir istekte bulunur: para ister. Bu konuyu aydınlatmak için yapılan bir- araştırmada, beş - oniki yaşındaki çocuklara ilk üç isteklerini belirtmeleri söylenmiş ve bunlar, yukardaki 26. Tabloda görülen iki kategori halinde sıruflandîrılmıştır. Tabloda, sonuçlar yüzdeler halinde görülmektedir.

ÇOCUKLARDA BİLGİ TOPLAMA

"Çocukların kafalarındaki öz" konusunda yapılmış araştırmalar, çocukların neyi bilip bilmedikleri konusunda ilgi çekici ipuçları vermektedir. Çocukların hemen hepsi bazı konularda bilgi sahibidir; buna karşüık, eğitim görmüş bir büyüğün bilg den bile saymadığı birçok konu çocuk için henüz karanlıktır. Aşağıdaki 27. ve 28- Tab-Io'da bu konudaki araştırma bulgularının ilgi çekici sonuçlan özetlenmiş bulunuyor. Bu tablolardan birincisi, Minnesota eyaletinin Minnea-polis şehr ndeki anaokulu çocukları üstünde yapılmış dikkatli araştırmalara dayanmaktadır. Araştırmalara 1928 yıhnda başlanmış, araştırma yöntemleri bir miktar değiştirilerek 1954-1955 yıllarında konu yeniden incelenmiştir.

1954-1955 araştırma sonuçları üstünde televizyonun etkisi büyük olmuştur. İki önemli televizyon kişisi çocukların büyük bir kısmı tarafından, gerek o günkü gerek bir önceki cumhurbaşkanından daha iyi tanınmışın. (Aslında cumhurbaşkanları da televizyonda görünür ama, televizyon spikerleri kadar sık

değil tabii!) 1954-1955 sonuçlarında, gerek kız - oğlan farkları, gerekse sösyo - ekonomik gurup farkları, 1928 sonuçları kadar büyük olmamıştır,

Çocukların verdikleri cevaplar yalnız bilgilerinin derecesini değil, düşünce akımlarının nasıl işlediğini göstermesi bakımmdan da ilgi çekicidir: marangoz halı süpürgelerini ve arabaları onaran kişidir (İngUİzcede marangoz **"carpanter"** kelimesi, halı **"carpet"** ve araba **"car"** kelimelerine benzer - ç.n.,). Kuzey Demiryolları kutup yıl-

TABLO 27

5 Yaşında ve 4 Aylık - 6 Yaşında Bulunan 100 Çocuk Üstünde Uygulanan Bilgi Testinin Seçilmiş Sonuçlan

(Tablodaki rakkamlar çocukların verdiği doğru karşılık yüzdelerini gösteriyor, Bu Tablo' da bazı konular yani sorular ve bunların karşılıkları kısaltılmış olarak veriliyor,)

* Bu tablonun İlk altı bölümü, C. A. Probst'un *"A General Information Test for Kitt-tergardeıt Childıeti"* Child Development Dergisi, 1931, 2: 81-95'ten alınmıştır,

-f- Son Bölüm M.C Templin'den alınmıştır. Child Devclopment Dergisi, 1958, 29: 87-96, (Son iki soruda adı geçenler ünlü Amerikan TV adamları - ç.n„)

533

TABLO 28

Belli Bir Bilgi Teşrindeki Sorulara Doğru Karşılık Veren (Eklemek yada

Seçmek Suretiyle) New York'Iu Çocukları Yüzdeleri (A;T„ Jersiid'm yayınlanmamış bir araştırmasından kısaltılarak)

Test Soruları					
sinema oyuncusu, (c) boksör					

dizidir; tereyağı ayrandan yapılır yada onu kelebekler yapar (îngiliz-cede sırasıyla butter, butterlilk ve butterfly kelimelerinden ötürü böyle bir yanılma olsa gerektir - ç,n.); fasulye bahçede yetişir ama onu

arılar yapar (Ingilizcede beans ve bees kelimelerinden ötürü düşülen yanılma - ç.n.): bitkiler (plants), tohumlar (seeds) ve çiçekler Ford fabrikasında (plants) yapılır. Çocukların verdiği yanlış karşîhklann neden ileri geldiği aydınlanmış bir konu değil; örneğin bir çocuk, mısır (corn) yada buğday (wheat) yetiştiren bir adama bekâr (bacheîor) denildiğini söylemiştir (Probst, 1933).

Çocukların belli konulardaki bilgileriyle ilgili bir başka bulgu özeti de 28. Tablo'da gösterilmiştir. Bu Tablo, yazarın (A.T. Jersild), 1940 yıllarında, büyük çoğunluğu New York Şehri okullarında (kamu okullarında) öğrenci olan ve yaşlan sekiz - oniki arasında değişen 500 çocuk üstünde yaptığı araştırmalardan elde edilen bulgulara göre düzenlenmiştir. Küçük çocuklar konuşturulmuş, büyüklere ise doldurmaları için test kâğıtları da dağıtılmıştır. Eğer bu araştırma, kentsel bir yörede değil de kırsal bir yörede yapılmış olsaydı, sonuçlar da değişirdi sanıyorum.

Eğer tahminleri çıkarmış olsaydık, 2S„ Tablo'daki yüzdeler de düşerdi. Zaten bazı kalemlerin karşısındaki yüzdeler, salt talimin yoluyla verilebilecek doğru karşılıkların umulan yüzdesinden fazla büyük görünmüyor,

Tablo'da görülmeyen bazı karşılaştırmalar, parlak zekâlı çocuklarla daha az zeki olanlar arasında önemli farklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bir okulda parlak zekâlı çocukların toplandığı iki sınıfta yön konusunda sorulan sorulara verilen doğru karşılıkların oranı yüzde 67'yi bulduğu halde, aynı okulda daha az zekâlı çocukların toplandığı dört sınıftan derlenen doğru karşılıkların oranı yüzde 28'i geçmiyordu, (Sorular da şöyleydi: Eğer Hudson Nehrini yukarı doğru izlersen doğuya mı, batıya mı, kuzeye mi, yoksa güneye mi gidersin?). Günlük gözleme dayanan sorulara verdikleri karşılıklarda ise, zekî çocuklarla zekî olmayan çocuklar arasındaki farkları daha küçük olduğunu da belirtelim (bu sorulara Örnek olarak da, "Elma nerede yetişir?" sorusunu verelim),

YANLIŞ İNANÇLAR VE YANLIŞ KAVRAMLAR

Hemen her yetişkin, kendi çocukluk günlerini hatırladığında, o çağda birçok yanlış izlenime ve yanlış inanca kapıldığını, birçok ke-

limeyi ve cümleciği yanlış yorumladığını anlayacaktır. Bu gibi yanlış kavramlaştırmalar, başkalarının kendilerine sunduğu fikirleri ö-zümlemekte çocukların düştükleri hataları anlamamızda da yardımcı olacak ipuçları verebilecek niteliktedir.

Yanlış inançlar, çok kez, bir rastlantı sonucu yada bir oyun arkadaşının ciddî bir tavırla yaptığı bir tanıklığa, bir bilgiçliğe dayanır. Çocuk acı bir deneyle akit

başına gelip de başkalarına körü körüne inanmanın yanlışlığını anlayıncaya kadar, kendisine söyl en ve kendi yaşantılarıyla ne de bir güvenilir büyüğün uyarmasryla çelişkili olmayan herşeye inanma eğilimindedir. Yuttuğu bir sazteli bir kurt olur çıkar; yuttuğu bir elma çekirdeği, midesinde bir ağaç olmaya başlamıştır; çayırlıkta yada çimenlerde, otları kavrulmuş küçük, çıplak bir bölümün üstüne sertçe basacak olsa, altındaki deliğe düşecek ve tâ Çine varacaktır; karanlıkta ıslık çahmrsa şeytan gelecektir.

Büyüklerin sevmedikleri insanlar karşısındaki önyargılarından kaynak alan ileri geri sözler de çocukların yanlış kavramlar taşımalarına sebep olabilir. Böyle sözler, çok kez, çocukta bir sır olarak kalmaz ve başkalarına iletilir, Örneğin, başka dinden, başka mezhepten olan insanların canlan istediği zaman kan tükürdüklerine inanan dokuz yaşında bir oğlan, bu insanların kullandığı bir tuvaleti kullanan çocukların kötü bir hastalığa yakalanacaklarına inanmaktadır.

Bir kelimenin yanlış algılanması da karışıklığa sebep olabiliyor. Yemek masasında annesinin "Şimdi armutlarımızı yiyebiliriz." sözünü duyunca (armut kelimesi ile dua kelimesi İngilizcede birbirine benzer - ç„m), çocuk gözlerini kapamış ve dua etmeğe hazırlanmıştır. (İngilizcede yemek için de, yapmak, etmek için de to have fiili kullanılabilir: to have pears, to have prayers - armut yemek, dua etmek-ÇIL). Uyumadan Önce ettiği duayı bitiren bir oğlan da, ablasının ağzından işittiği bir duanın sözlerini yanlış anlamış "Şimdi de o duayı etmek istiyorum." diye tutturmuş. Bunun gibi, birçok yanlış kavram-laştırrna, çocukların kelime ve cümlecikleri yanlış anlamalarından, yanlış yorumlamalarından ileri geliyor. (Kitabın aslında, salt, îngiliz-cenin özelliklerine ve ses benzerliklerine dayanan çeşitli örnekler verilmiştir ki, bunların Türkçeye çevrilmesi mümkün değildir. ç.n.) Öğretmen bir gün derste, tavukların ortalama olarak günde 1 yumurta verdiklerini söylemiş. Akşamüstü eve gelen kız, annesine müjdeyi verir: "Anne, tavukların nasıl yumurtladığını öğrendim; ortalama olarak y umurtl uyorlar.''

BİLİMSEL TERİM VE KAVRAMLARI ANLAMA

Okulda çocuklardan fikir öne sürmeleri, fikirleri kullanmaları isteniyor; oysa çocuklar henüz belli terim ve fikirlerin altında yatan anlamları zihinlerine yerleştirmiş değillerdir.. Bu serçek ilkin. Scott ve Meyers'in 1923 yılında yaptıkları bir araştırmada ortaya çıktı. Çocuk bir sömürgenin yada bir kâşifin adim kolaylıkla verebildiği halde,'keşfin yada sömürgenin ne olduğu konusunda ancak belli belirsiz, bulanık bir fikre sahip olabilir. Çocuk, bir sınavda Benjamm Franklin'in kim olduğunu doğru olarak anlatır da, onun niçin Fran-saya gönderildiğini bir türlü söyleyemez.. Oyla ya, bu başı peruklu, dantel yakalı din

adamı, ne demeye Fransaya gitmiştir de orada halka vaaz vermiştir? Çocuk, tarih derslerinde okuduğu vergilerle, küçük birşey satın aldığı zaman ödediği işletme vergisi (satmalına vergisi) arasındaki bağlantıyı bir türlü kuramaz..

ZAMAN KAVRAMI KONUSUNDA YANILMALAR

Günlük yaşantının somut deneyleri içinde çocuğun, bir dakikanın yada bir günün ne anlama geldikleri konusunda bir fikir edinmesi mümkün olur. Ancak, büyüklerin "Bi dakka" gibi deyimler kullanmaları ve örneğin "Bi dakka sonra geliyorum," deyip bir saat sonra gelmeleri çocuklarda bir bocalama yaratmıyor değildir.

Küçük çocuklar öncelikle bugünle ilgilidirler, daha sonra yarın fikrine, gelecek fikrine ulaşırlar, geçmiş fikrine ulaşmaları ise en sonra ortaya çıkar (Ames, 1946), Bir araştırmaya konu olan çocuklarda "bugün" kelimesi 24 aylıkken, "yarın" kelimesi otuz aylıkken, "dün" kelimesi ise otuzaltı aylıkken kullanılmıştır (Ames, 1946),

Çocukların tarih zamanları konusundaki fikirleri, okulda büyük sınıflara ulaşıncaya kadar belli belirsiz, bulanık olmaya devam eder. Onyıllar, yüzyıllar, devirler, çağlar çocuk için net kavramlar değildir. Lise sıralarında bile, tarihsel olayların süresi ve birbirini izleyişi konusundaki kavramları anlamakta güçlük çeken çocuklar bulunur,

Çocuğa tarih derslerinde verilen bilgilerin çoğu, özellikle Eski Mısır ve Eski Amerikan Kavimleri konularındaki bilgiler, zaman ilişkileri söz konusu olduğunda havada kalmaktadır.. Dünyanın yaşı konusunda jeoloji derslerinde verilen bilgiler için bu haydi haydi böyledir. Bir gün, ilkokulun beşinci sınıfında öğretmen Apalachian

537

Dağlarını anlatırken, arada, çocuklara dünyanın yaşı ve jeolojik devirlerle ilgili eski bilgilerden bakalım akıllarında ne kalmış diye meraklanıp sorar: "Bu dağların yaşı konusunda ne düşünüyorsunuz?" Sınıfta çıt çıkmaz, sonunda, zekî çocuklardan biri dayanamaz atılır: "Bu dağlar olsa olsa, buraya. İlk Göçmenlerle birlikte gelmişlerdir/'

Çocukların, genel olarak "Toplumsal Bilgiler" yada "Sosyal Bilgiler" adı altında toplanan konularda kendilerine verilen bilgileri kavramaları, kısmen olgunlaşma süresine ve büyümeyle ilgili deneylere bağlıdır. Başka bir deyimle, çocukların bu konudaki bilgileri; ders saatlerinin artmasıyla birlikte artmayacaktır (Eaton, 1944). Örneğin, ilkokulun dördüncü sınıfında tarih okumağa başlamış bir çocuğun altıncı sınıfın sonunda tarihsel kavramları anlama bakımından, bu dersi

yalnız altıncı sınıfta görmüş olan bir' çocuktan daha ileri bir durumda olduğunu kabul etmek zorunda değiliz.

KAVRAMSAL GELİŞİMİ KOLAYLAŞTIRAN ETMENLER

/

Öğretmenlerin çocuklara "düşünmesini öğretmeleri" gerektiği eskiden beri söylenir durur. Aşağıda ayrıntılı bir biçimde tartışacağımız üzere, çocuklara, öğretmenlerin (yada kitapların) öğrettikleri ile çocukların anladıkları ve öğrendikleri arasında genellikle bir fark vardır.

Ders programlan, pedagojik ve bilimsel esaslar ve gelenekler göz önünde tutularak hazırlanır., Bu programlar hazırlanırken, çocukların düşünme süreçleri konusundaki buluşlar, onların gelişen zihnî yeteneklerine uygun bir değerlendirme ve derecelendirme sisteminin kullanılması konusundaki yeni fikirler pek dikkate alınmıyor. Çocuğun düşünmeyi mi yoksa ezberlemeyi mi öğrendiği konusu da hemen hiç araştırılmıyor.

"Çocuklara düşünmeyi öğretmekte" bir temel öge, çocuk düşüncesinde olgunlaşmanın ve yaşantının rolünü anlamaktır. Son yıllarda bu konu bir miktar deşilmişse de yeteri kadar ele alındığı ve incelendiği söylenemez. Olgunlaşmanın rolü, çocuğun kolay okuması İle ilgili olarak ele alınmıştır,, Oysa bu konudaki araştırmalar, çocukların belli bir "okuma kolaylığım" ne şekilde elde edip, ne şekilde ve ölçüde elde edemedikleri konusuna eğilmekten çok, "okuma kolaylığının" nasıl ölçülmesi gerektiği konusu üzerinde durmuşlardır. Demek ki, bu araştırmalar asıl dokunmaları gereken noktalan gözden kaçırmaktadır.

538

İleri yaştaki çocuklar üstünde yapılan araştırmalar, çocuklara olgunluk düzeyleri ile ilgili oiarak neyin öğretilmesi gerektiği ve bunların nasıl bir zaman tablosuna yerleştirilmesi zorunluluğu konusunda takınılacak farklı tutumların, öğrenme açısından da farklar ortaya çıkaracağını kanıtlamış bulunuyor. Daha büyük yaşta dulla kısa bir dönemde verilecek eğitim ile daha küçük yaşta daha uzun süre ile verilecek bir eğitim, bazı fikirlerin kavranması ve bazı zihni becerilerin elde edilmesi bakımından aynı sonucu verebilir.. Benezet'nin (1935) yaptığı bir deneyde, geleneksel olarak daha küçük sınıflarda Öğretilen bazı aritmetik bilgileri daha büyük sınıflara ertelenmiş.. Altıncı ve yedinci sınıflarda öğretilen bu bilgilerin özümlenmesi kolay olmuş. Bu belli bilgileri sonradan öğrenen çocuklar, daha Önce öğrenen yaşıtlarına kısa zamanda yetişmişler. Bu şekilde belli aritmetik konulan sonradan Öğrenen çocuklar, yalnız boşuna zaman ve çaba harcamaktan kurtulmakla kalmamışlar, aritmetiğe harcayacakları

zamanı başka işlere, başka bilgiler edinmeye ayırabilmişler: Pis-tor'un (1940) yaptığı bir araştırmada da, çocuklarda, 'olgunlaşma ile zaman kavramının gelişmesi arasındaki ilişki araştırılmış.. 10, 1], 12 yaşlarındaki iki gurup altıncı sınıf öğrencisine zaman kavramı testleri uygulanmış. Bu guruplardan birine, daha önce, dördüncü ve beşinci sınıflarda tarih ve coğrafya dersleri öğretilmiş ve özellikle altıncı sınıfta, tarihsel zamanı yoğun bir şekilde öğrenmeleri sağlanmış. Diğer guruptaki çocuklara ise daha önce yalnız coğrafya öğretilmiş, tarihten de arada sırada söz edildiği, olmuş. Yedinci sınıfta her iki gurubun da zaman kavramı test puanları eşit olarak bulunmuştur. Guruplardan birinde zaman kavramına Özel bir önem verilmesi, diğerinde ise bu kavramın Özel bir ders konusu olmaması sonuçlarda hiçbir değişiklik yapmamıştır..

Uzun yıllar önce yapılan bu sınırlı araştırmalar, bütün ders ve eğitim programlarının, olgunlaşmanın rolü açısından yeniden gözden geçirilmesinin zorunlu olduğunu göstermektedir.

Yaşantının ve olgunlaşmanın rolleri ve katkıları, Piaget'nin kavramsal gelişim konusundaki araştırmalarının incelenmesinde söz konusu olmuştu. Şimdi araştırıcılar şu soruyu soruyorlar: acaba bir çocuğun belli bir düşünce aşamasından başka bir aşamaya geçmesi sürecini hızlandırmak mümkün müdür? Bunun için ne gibi bir özel eğitim uygulanmalıdır.

Piaget'ye göre, düşünce, gelişimi altındaki uyma, uygunluk sağlama süreci dört etmenin etkilemesiyle kolaylaşır. Bunlardan biri

olgunlaşmadır, Bu kavramın içine şunlar girer: sinir sisteminin gelişmesiyle birlikte, bilgilerin özümlenmesi, birbirinden ayrılması yada farklılaştırılması, akılda tutulması ve kullanılması. Bir başka etmen de yaşantı (yada deney) olup, zihnîn, deneysel bilgi kaynaklarından beslenmesi sürecini içerir. Bir diğer etmen, **toplumsal kolaylaştırmadır ki,** bununla, bunun baskısıyla çocuk, başkalarına hitap etmek için düşüncelerini önceden belirli kalıplara sokar (formüle eder). Dördüncü etmen ise dengeleştirme (eauilibration) yada öz-**ayarlama** adıyla belirlenebilir. Dengeleştirme, daha önceki bir bölümde üzerinde durduğumuz, iki uyum sağlama sürecini içine alan bir kavramdır. Bu iki süreç ise özümleme ve uygunluk sağlamadır. "Dengeleştirme" yoluyla çocuk, düşüncesinde birtakım çelişkilerin varlığından haberdar olur olmaz, dünyaya bakışını, eşyayı görüşünü yeni bir düzene sokar. Düşüncesi, gözleme gelen olgularla çeliştiği zaman, fikirlerini yeniden düzenlemesinin kaynağı da budur. "Çocuğun kendi bilinç düzeyinde" fikrini değiştiren şey önemlidir. Çünkü belli bir çağda, çocuk için çelişkiye düşmek önemli sayılacak, can sıkacak bir olay

değildir. Bir dönem geliyor ki, çocuk ne kendisiyle ne de çevresiyle çelişkiye düşmek istemiyor,

Yukarda sözünü ettiğimiz etmenlerde özellikle ikisi üstünde çok durulmuştur. Bunlardan biri olgunlaşmanın rolü, diğeri ve daha önemlisi yaşantının (deneyin) rolü. Psikologların ve eğitimcilerin bir tutkusu var: sanıyorlar ki, eğer bir aşamaya yavaş yavaş ve yasana yasana ulaşılıyorsa, yaşanan olayların sayısını arttırarak bu ulaşmayı hızlandırmak mümkündür. Eğer bir çocuk birşeyi normal olarak 6-7 yaşlarında düşünebiliyorsa, onu belli yaşantılara boğup, aynı şeyi düşünmesini 4-5 yaşlarında neden sağlamayalım ?[6].

YETİŞTİRMENİN KAVRAMSAL GELİŞİM ÜSTÜNDEKİ ETKİSİ

Bir düşünce aşamasından diğerine geçme sürecinin, çocuğa fazladan bilgi vererek yada onu özel bir eğitimden geçirerek mümkün olup olmadığım anlamak için çeşitli çabalar gösterilmiştir. Varılan ana sonuç şöyledir': çocuğun bu konudaki gelişim hızını elle tutulur

6 Yazar bu konuda, gerçekten dcğerü ve düşündürücü bir ödev hazırlayan öğrencisi BayaA Judith Spitler'e (1966) teşekkürü bîr borç bilir. "lean Piaget'nİn Kuramlarının Eğitime Uygulanması" adlı bu ödevde Bayan Spitler, Amerikan psikolog ve eğitimcilerinin "daha çok -daha kısa zamanda-daha hızlı" öğretme yaklaşımları ile "çocuk ancak Çağı geünce öğrenir" yaklaşımını karşılaştırıyor.

bir biçimde değiştirmek mümkün değildir. Fakat bu konu hâla karanlıktır. Piaget, çocuğun kavramsal gelişimini hızlandırma konusunda yapılacak işler konusunda şüphelerini saklamıyor. Piaget, çocuğun kavramsal gelişimindeki dönüm noktalarının, onun kendi buluşlarından, kendi kesirlerinden doğduğunu öne sürmekle İsrar ediyor, Tabiî bu düşünce, kavramsal gelişimin yaşamışız gelişebileceği anlamına gelmez. Daha çok, olgunlaşma etmeninin, kavramsal gelişim için gerekli, fakat yeterli olmayan bir koşul olduğu anlamını taşıyan bir düşüncedir bu.. Aynı şekilde, yaşantı ve deney de zorunlu, temel fakat yeterli olmayan etmenler olarak değerlendirilebilir, Eldeki yeterli bulgular, çocuğa uygulanacak özel bir eğitimin, ancak, çocuğun bir gelişim aşamasndan bir başka aşamaya geçme çizgisinde, başka bir deyimle, yeni bir gelişim aşamasının eşiğinde olduğu zamanlarda etkilidir, sonucuna varmamızı mümkün kılıyor. Çocuğun hendeği atlamasında yardımcı olur böyle özel bir eğitim, o kadar...

İlgi çekici bir deney yapan Smedslund (1961) iki gurup çocuk üstünde çalışmış. Guruplardan biri ağırlık kavramını özümliyemiyor (bu konuda "değişmezlik ilkesine" ulaşamıyor), diğeri özümliyebi-Iiyormuş. Başlangıçta

ağırlık kavramında "değişmezlik ilkesini" uygulayamayan çocuklara, bir terazide tartılıp denk getirilen iki ağırlıktan birinin biçimi değiştikten sonra bile ağırlığının değişmediği gösteriliyor. Bu şekilde öğretim yapıldıktan bir süre sonra, bu guruptaki çocuklar da, eşit ağırlıkta iki şeyden birinin biçimi değiştirildiği zaman bile ağırlığının değişmediğini ve terazideki denkliğin bozulmadığını öğreniyorlar, Smedslund. ikinci guruba giren yani deneyin başlangıcında ağırlık konusunda "değişmezlik ilkesine" ulaşmış olan çocukları alıyor ve onlarla yeni koşullar altında deneylere girişiyor, Örneğin onlara, macundan yapılmış iki top gösteriyor ve bunların aynı ağırlıkta olduklarını söylüyor Sonra toplardan biri sosis sekime getiriliyor. Çocuklara haber verilmeden sosisten bir parçası koparılıyor, Sonra çocuklara, topun mu yoksa sosisin mi daha ağır geleceği soruluyo.. Terazi topun daha ağır geldiğini gösterdiğinde, değişmezli-liğe bağlı olan çocuklar, fikir değiştiriyorlar ve biçim değişince ağırlığın da değişeceğine inanmağa başlıyorlar, Çocuklar, sosisin daha hafif gelmesinden dolayı hiç bir şaşkınlık göstermiyorlar (özellikle birinci guruba giren çocuklar). Topun, onlar için, daha ağır gelmesi normaldir, çünkü hem yuvarlaktır hem de daha tombul. Diğer taraftan ikinci guruba giren çocukların, değişmezlik ilkesinden daha güç vazgeçtikleri görülüyor. Onüç kişilik ikinci guruptan altı çocuk, biçim değiştirmekle ağırlığın da değişeceği kavramına bir türlü yanaşmıyor-

541

lar. Örneğin "Bence sosisin bir parçasını kopardınız.**, "Macunun bir parçasını yere düşürmüş olmayasmız!" gibi tepkiler gösteriyorlar. Anlaşılıyor ki., değişmezlik ilkesini kavramış olan bu çocuklar, gördüklerine değil, bildiklerine inanmakta ayak diremekteler.

Çocukların "sınıf içeriği" problemlerini çözmelerinde öğretimin rolü konusundaki deneyinde Miller (1966), doksan anaokulu ve doksan ikinci sınıf öğrencisini denek olarak kullanmış. **Miller,** deneyinde çeşitli takımlar kullanmış ve örneğin bunlar arasında mavi ve kırmızı renkli, madenden yapılmış oyuncak arabalar da varmış. Bu deney gereçleri, çocuklar tarafından (1) bunların belli bir özelliğine, örneğin **kırmızı** ve **mavi** renklerine; (2) daha geniş kategorilere, örneğin araba olup olmamalarına, madenden yapılmış olup olmamalarına göre; (3) büyük ve küçük kategorilere göre, örneğin **madenden** yapılmış olma bir üst kategori, araba bir alt kategoridir, yani birbiri içinde yer alıp almamalarına göre sınıflandırılmışlardır.

Hepsi madenden yapılmış, sekiz mavi araba ile dört kırmızı araba verilen bir çocuk, mavi arabaların daha çok olduğunu, doğru olarak, bildirmiştir. Eğer sınıf içeriği kavramını anîamamışsa, kendisine "Mavi araba mı çok, yoksa madenden

yapılmış araba mı?" sorusu sorulduğunda, o gene, "Mavi araba daha çok," karşılığım verecektir

Miller, ayrıca her iki gurubu otuzar kişilik üçer alt guruba ayırmış. Bu alt guruplardan biri kotrol gurubu olarak kullanılıyor ve bir kere deneyden önce, bir kere de deneyden sonra olmak üzere bunlara iki kez test uygulanıyor. Diğer iki alt guruba (testlerden önce ve testlerden sonra olmak üzere) altışar ders veriliyor. Derslerin süresi on - onbeş dakikayı geçmiyor ve aralarında yaklaşık olarak birer hafta var.

Bu iki alt guruptan birine yalnız sınıflandırma konusunda ders veriliyor (tabii "sınıf içeriği mantığının" biçimsel öğretim usullerine gidümeksizin), diğer gurup ise bu dersi yalnız bir kere, o da öğretimin sonunda (altıncı derste) görüyor,

Eğitim sırasında çocuklara, bir sürü eşya arasından nasıl bir se- , çim yapılacağı, nasıl ayıklama yapılacağı öğretiliyor. Seçilen nesnelerin çevresine bir daire çizerek, bunları birbirini kesen halkaların belli gözlerine koyarak ayıklama ve seçim yapmanın mümkün olduğunu öğreniyorlar. Ödevler arasında çeşitli sınıflandırma yollarını denemek vardır; deneydeki gereçler, çok çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir: renklerine göre, kullandıkları yerlere göre, hem renklerine

hem de biçimlerine göre, bir araya geldiklerinde bir üst yada alt sınıf oluşturmalarına göre . - Çocuklar bu ödevleri yaparken, sınıflandırma fikrini iyice öğrenirler ve örneğin bütün madenden yapılmış arabaları içine alan bir gurubun içinde mi, yoksa yalnız bir kırmızı (maden), bir de mavi (maden) araba içeren gurupta mı daha çok araba bulunduğunu bilebilirler..

Ders gören iki guruptan birine "sınıf içeriği mantığı" konusunda verilen ve yalnız bir ders (altıncı ders) süren bilgiler doğrudan ve kesindir. Eğer çocuk, ödevlerinde, yanlış yapacak olursa, deneyci, ona doğruyu buldurana kadar tekrar edecektir., "Madenden yapılmış arabaları içine alabilmesi için daha büyük bir çember çizmek gerekir!" gibi cümlelerle çocuğa yön verecektir. Bu arada deneyci, arabaların madenden yapılmış olduklarını çocuğa iyice anlatabilmek için, altlarını çevirecek ve boyalı olmayan metal kısımları gösterecektir.

Miller'in, aşağıdaki 29. Tablo'da özetlenmiş olan bulguları üstünde kendi yaptığı yoruma göre, araştırma, hem eğitimin hem de olgunlaşmanın etkinliklerini ortaya çıkarmıştır.. Hem anaokulu öğrencileri hem de ikinci sınıfta okuyan öğrenciler eğitimden yararlanmışlardır,, Çocuk olgunlaştıkça eğitimden elde edilen kazanç da artıyor. Eğitimden yararlanan çocukların sayısı (araştırmada kullanılan yararlanma ölçütüne göre), büyüklerde, küçüklerden iki

misli fazladır.. Derslerin yanısıra yaptırılan ödevlerden yararlanma ise, büyüklerde küçüklerin dört katından biraz daha fazladır,

Çeşitli araştırma sonuçları üstünde bir eleştirme yazısı yazan Almy (1966), çocuğun bir düşünce aşamasından ötek ne nasıl atladığı konusunun da, bu atlamayı kolaylaştırmak için neler yapılması gerektiği konusunun da henüz bir çözüme bağlanmaktan çok uzak olduğu inancındadır,[7]

Piaget'ye göre, çocuğun karşısına "pek çok sayıda kavramla" çılalacak olursa, çocuk, "bunlar arasından kendisine uygun gelenleri seçip alacak, kendi zihnî düzeyin n üstünde kalan kavramlara aldırış bile etmeyecek, üstelik seçip aldığı kavramları da kendi zihin yapısına uygun bir biçimde Ö2ümleyecektir." (Piaget, 1950, s i 59).

7 Kavramsal gelişimin eğitime uygulanması konusunda Bruner (1960); Almy (1966) ve başka araştırıcıların buluşları vardır. AImy'nin halen (1967) devam etmekte olan üç yıılık bir araştırması var ve bunda plânlı Öğretim programlarının, ilk sınıflarda, kavramsal gelişim üstündeki etkileri ortaya çıkarılmağa çalışılıyor.

TABLO 29 Özel Bir Eğitimle Kendilerine Sınıf İçeriği Mantığı Öğretilmiş Çocukların Bir Kontrol Gurubuyla Kıyaslanması

Mantığı öğrenme Ölçütü 10 sınıf içeriği probleminden 8'ini doğru çözmektir.

Sınıf ve başaıı			
Anaokulu	5 ders sınıflandırma 1 ders mantık gören çocuklar	6 ders sınıflandırma gören çocuklar	teste tabi tutulan fakat ders görmeyen çocuklar
İçerme mantığını öğrenen çocuk sayısı	Sayı : 30	Sayı : 30	Sayı : 30 0 0 0
İçerme	14 % 46,66	3 % 10 00	
İçerme mantığını Öğrenen çocuk sa-.yısı	25 % 83 .33 % 65 - % 94	13 %43.33 % 25 - % 65	Sayı : 30 0 0 0

Kaynak: Paula Millet'in *The Effects of Âge and Trairıing on Children's Abüity io UndeıstandCeıtaİn vıasicConcepts,* adlı doktora tezi, New York, Teachers College, Colum-bia University, 1966. Yayınlanmamış.

Çocukların kendi kendilerine yapacakları keşiflere değil, disiplinle yürütülecek bir eğitime, kavram oluşumu bakımından daha çok önem verilmesi gerektiğini, özellikle Rus psikologu Vvgotsky (İngilizce çevirisi, 1962) savunmaktadır,. Vygotsky'ye göre, çecuğun kendi yaşantısıyla kafasında oluşturduğu kavramlar, öğretim yoluyla onda oluşturulan kavramlardan hem farklı oluyor, hem de birinci çeşit kavram kazanma, hiçbir zaman ikinci çeşitten kavram kazanma kadar yeterli ve verimli olamıyor. Bu yazar da tıpkı Piaget gibi, çocuğun kendiliğinden yürüttüğü eylemler yoluyla kavram oluşturması yanısıra, büyük-rin ona bile bile aşıladıkları bazı kavramların çocuğun zihninde yerleşmesi süreci üstünde de durmaktadır. Fakat Vvgotsky, Piaget'nüı, kendiliğinden kavram oluşturma sürecine fazla bel bağladığı inancındadır.

544

Zihnin belli bir disiplin içine sokulması konusunu vurgulayan Vvgotsky, bununla tutarlı olarak, özellikle, çocuğun kendiliğinden kaptığı konuşma diliyle, öğrenim yoluyla elde ettiği yazı dili arasındaki farka işaret ediyor.. Bu yazara göre, düşüncenin dilbilgisi (grameri) ile konuşmanın dilbilgisi arasında dağlar kadar fark vardır., Yazılı dil, konuşma dilinin hiç de gerekli bulmadığı bazı yapılan gerekli ve kaçınılmaz bulur., Aslında, güzel bir konferansın notlarını bir yazı haline getirmek isteyen herkesin Vvgtsky'ye hak vereceğini sanıyoruz..

"KAVRAMSAL STİL"

Algının, düşüncenin ve hayalgücünün gelişmesi, yalnız 2İhnİn istemesindeki birtakım değişiklikleri kapsamakla kalmaz. Motor gelişim, toplumsal gelişim ve duygusal gelişim alanlarında ilerlemelerle de yakından ilişkilidir'. Her yiğidin yoğurt yiyişi farklı olduğu gibi, her kişinin algılama ve düşünme yöntemi de farklıdır ve bu yöntem yalnız kavramsal sürecin etkisiyle değil, bir bütün olarak kişilikte yer alan olanca akımı da yansıtır.

SOMUT VE SOYUT ALGI OLUŞUMU VE YÖNELİŞİ

Goldfarb (1955) kişilik gelişimi ile kavramsal gelişim arasındaki karşılıklı etkiler konusunda ilgi çekici bulgular öne sürmektedir. O-kuyucunun II-Bolümden de hatırlayacağı üzere, Goldfarb araştırmasında, iki gurup çocuğu ele almıştı, bunlardan bir ncisi bakımevine konduktan bir süre sonra alınıp evlâtlık verilmiş, diğer gurup bakımevinde yaşamağa devam etmişti. Bakımevinde kalan çocukların çoğu, düşümıie yetenekleri bakımından diğerlerinden geri kalıyordu.

Bu çocuklar, daha büyük yaşlarda da, kavramsal yeteneklerini tam anlamıyla geliştiremiyoıîar. Örneğin, belli bir kavramsal şemaya göre ayıklanıp birleştirilebilen birtakım parçalardan yapılmış bir test malzemesi karşısında bocalıyorlar (Bu testte, dört ayrı renkte, üç ayrı geometrik biçimi içine alan 12 parçalı bir aygıt yada gereç vardır; çocuğun bu parçaları sınıflandırması, ayıklaması, bir araya getirmesi istenmektedir).

Goldfarb'a göre, anababa ve bakım yoksunluğu çeken bu çocuklarda, kavramsal düşünme alanında görülen güçlükler, aslında başka güçlüklere bağlanmaktadır.. Bu çocukların genel eğilimi, lurçın-

545

lığa, huzursuzluğa ve belli bir konu üstünde uzun zaman yoğunlaşa-mamaya doğrudur. İçlerinden gelen buyruğa uymayı bir süre olsun geciktiremezler, sonucuna bakmadan akıllarına eseni yaparlar. Bu çocuklarda, Goldfarb'a göre kavramsal düşüncenin temeli olan. plânlama ve uzakgcrüşlülük eksikliği aslında bir kendini frenleme eksikliğinden ileri geliyor.

DÜRTÜ DÜZENİYLE İLİŞKİLİ OLARAK ZİHNİ GELİŞİM

Çocuğun kafasının işleme derecesi, onun genel davranışında açığa vurulan kişilik özellikleriyle ve huylarıyla bir arada incelenebilir. Sontag ve yardımcıları tarafından yapılan araştırmalar (1958), çocuğun IQ'sunda zamanla görülen kayıp ve kazançlar, bağımlılık -bağımsızlık gibi, eline aldığı işte ustalaşıp ustalaşmamak, işi bitirip bitilmemek gibi etmenlere bağlıdır.

ÇÖZÜMSEL (ANALİTİK) VE KONUSAL

(TEMATİK) YAKLAŞIMLAR

Çocuklar arasında varlıkları çözümsel olarak görme eğilimleri, karmaşık bir uyaranın belirgin ayrıntılarını görme yetenekleri bakımından farklar olduğu anlaşılmıştır. Kimi çocuk, varlıkları bir bütün halinde, kimisi ayrıntılarıyla görür, kimi gördüklerinden hareketle düşüncelere dalar, gördükleri üstünde akıl yürütür, kimi bütünün başka bütünlerle, kimi de bütünün parçalarıyla ilişkileri üstünde daha çok durur (Kağan ve ark, 1963; Kağan, 1964).

Kagan'm kullandığı testlerden birinde, herbirinde bildüc şeylerin desenleri bulunan 30 kart varmış. Çocuklara bunlardan benzer yada birbirine uygun olanlarını ayırmaları söyleniyoımuş,

Örneğin, çözümsel bir kafa yapısına sahip bir çocuğa, bir adam, bir saat ve bir cetvel resmi gösterildiğinde, çocuk bunlardan son ikisini ayırıyor ve "Çünkü bunların rakamları var." diyebiliyor.

Çözümsel bir kafa yapışma sahip olmayan bir başka çocuk ise, adam resmi ile saat resmini eşleştiriyor ve "Çünkü adam saatin kaç olduğunu merak ediyor," diyor (böyle bir akıl yürütme resimlerden doğrudan doğruya çıkarılabilecek gibi değil aslında). Yada şu gerekçeyi veriyor: "Çünkü adamın kolunda bir saat vardır." (oysa resimlerden böyle bir şey çıkarmak mümkün değil).

546

Küçük çocuklar, çözümsel olan ve olmayan karşılıklar vermekte son derecede tutarlı bulunmuşlar.. Ayrıca, **Kağan** ve **aıkadaşları,**

çözümsel olma ve olmama ile ilgili, belirli özelliklerin var olduğunu da ortaya koymuşlardır.. Birçok çözümsel fikirle ortaya çıkan çocukların sınıfta dikkati çekmeyen, bahçede rahatsızlıkları nisbeten daha az, laboraluvarda da uslu duran çocuklar olduğu anlaşılmıştır. Bu çocukların, içgüdüsel olarak yaptıkları bazı çözümlerde yanlış yapmaları da nisbeten seyrek göıülüyormuş. Gene bu çocuklar, kendilerini uzun süre bir işe verebilen ve motor yeteneklerinin kullanılmasını gerektiren işlerden çok zihin yeteneğini gerekli kılan işleri yapmak isteyen cinstenmişler. Resim çizdikleri zaman da, resimlerinin diğer çocuklardan daha tam olduğu göıülüyormuş..

"ÇÖZÜMSEL - BÜTÜNSEL ALAN **YAKLAŞIMI"**

Witltin ve yardımcıları (1962) iki "tip" algılama "stilini" birbirinden ayırmaktadn : birincisi "alan - bağımsız", "ikincisi "alan - bağımlı" terimleriyle adlandırılıyor.. Alan - bağımsız olan bir kişi algısal bir amacın peşinden gider -bu amacın yada nesnenin içinde bulunduğu yapının tek bîr öğesi üstünde zihnini yoğun 1 aştırır-, algısal alanda bir karmaşıklık vardır ve bunu bir ucundan tutup kendine göre bir biçime sokar ve basîtleştirir. Bu özelliği oıtaya çıkarmak için kullanılan testlerden biri, gövde - ayarlama testi adıyla anılmaktadır. Kişi. saat yönünde yada ters yönde dönebilen bir iskemleye oturtulur, İskemle, saat yönünde ya da ters yönde döndürülebilen küçük bir odanın (bir kabinin) içinde bulunmaktadır.. İskemlenin dönüşleriyîe, odanın dönüşleri birbirinden bağımsızdır.. Testin uygulandığı kişiye gövdesini dik tutması öğütlenir. Bazı kişiler (alan - bağımsız olanlar) gövdelerini dimdik tutabilirler. İskemlenin sağa yada sola yatırılması (döndürme işinin yatay değil düşey olduğu anlaşılmaktadır - ç.n.), yada odanın döndürülmesi kişinin duruşunu etkilemez. Diğer bazıları ise, gövdelerinin dik durmasını sağlamak için iskemleyle birlikte hareket ederler.

Bii" başka test daha vardır: **mil** - ve - çerçeve testi adıyla anılın Burada da amaç düşey bir durum sağlamaktır; mil hep düşey durumda kalmalıdır. Mili düşey durumda tutmak için bir araçtan yararlanma yoktur. Mil, saat yönünde yada aksi yönde hareket eden bir ışıklı çerçevenin ortasındadır. Karanlık bir

odada yalnız çerçeve ve mil görünmektedir. Denek olan kişiye, ışıklı çerçeve sağa yada sola doğru

547

dönüşünü yaparken, mili düşey durumda tutmağa çalınması söylenir. Bazı kişilerin bu işi başardıkları, bazı kişilerin de başaramadıkları görülmüştür.

Bunlardan, yapısı itibariyle tamamen farklı bir başka test daha-vardır: buna da "gömülü - şekil" testi adı veriliyor. Deney konusu oîan kişiden, karmaşık bir desende belli şekilleri ayıklaması yada onları yerlerine yerleştirmesi (yerlerine gömmesi) istenmektedir,,

Alan - bağımlı olarak nitelediğimiz kişiler, alan - bağımsız kişilere göre, bu testte de daha çok güçlüğe ve beceriksizliğe uğruyorlar. Bütün bu testlerde (ve Witkin ekibinin kullandığı diğer bütün testlerde) elde edilen başarılar arasında tam bir tutarlılık vardır. Ayrıca bir de şu söylenebiliyor: her iki gurup arasında genel zekâ bakımından büyük bir fark olmamakla birlikte, algılarında bağımsız olan kişiler, çözümsel yetenek gerektiren zihin testlerinde daha başarılı oluyorlar. Bu nedenle **Witkin** ve **yardımcıları,** kavramsal stili ortaya çıkarmak için uyguladıkları ilk yaklaşımı bırakmışlar ve bir "çözümsel - bütünsel alan yaklaşımı" kullanmağa başlamışlar. Bu yaklaşıma göre, bir uçta tam anlamıyla çözümsel bir eğilim, diğer uçta tam anlamıyla bütünsel bir eğilim bulunan bir sıralama yapmak mümkün. Birinci eğilimde olan kişiler, her gördükleri bütünü en küçük parçalarına ayırarak, ikinci eğilimde olan kişiler ise en ilgisiz parçaları bile bütünle ilişkileri açısından ele alma yolunu tutarak algılarlar (s. İSO). Bu sınıflandırmaya göre çözümsel yada bütünsel olan kişilerin, başka birçok zihnî görevi yerine getirirken de bu temel eğilimleri gösterdikleri anlaşılmıştır.

AĞIRBAŞLILIK VE ATILGANLIK

Hemen her sınıfta, öğretmenin sorduğu bir soruya atılırcasına cevap vermek için parmak kaldıran çocuklar olduğu gibi, sorunun karşılığım iyice düşündükten sonra karşılık veren ağırbaşlı çocuiclar da vardır, Kagan'm yaptığı ilgi çekici araştırmalar (1964) bazı çocukların zihnî yönden **atılgan,** bazı çocukların da **ağırbaşlı** olduklarını göstermektedir. **Kağan,** atılgan çocukların "kavramsal tempolarının hızlı olduğunu" söylüyor. Bir soru sorulduğunda, akıllarına ilk gelen cevabı yapıştırırlar. Ağırbaşlı olan çocuklar ise, soruyu zihinlerinde, adeta evirip çevirirler, tartarlar ve çeşitli karşılıkları değerlendirdikten sonra parmak kaldırırlar. Atılgan çocuğun bütün derdi cevabı bir an önce vermektir. Ağırbaşlı çocuk ise. acele bir cevap yerine doğru bir cevap aramaktadır.

548

Kağan ve yardımcılarının uyguladıkları testlerden biri, daha önce de sözünü elliğimiz, bir perdenin arkasına geometrik şekiller ve bildik nesneler koyup çocuğun bunu elle yoklayarak tanımasını öngören test idi. El yoklaması ile yaptığı keşfini bitirdikten sonra beş tane şekil yada nesne gösterilir. Eliyle yokladığı şeyin bunlardan hangisi olduğunu söylemesi İstenir.

Bu testlerden üç türlü puan vermek mümkündür: çocuğun elle yaptığı keşif için harcadığı zaman, çocuğun kendisine gösterilen beş resimden birini seçmek için harcadığı zaman ve yaptığı yanlışlar. Deneyde kullanılan diğer testler, yakıştırmayı, sonradan hatırlamayı ve gör-güsel çözümlemeyi gerekli kılmakladır.

Kağan ve yardımcıları, çocukların çeşitli testlerdeki becerilere ve başarılara ulaşma dereceleri arasında tam bir tutarlılık olduğunu ortaya koymuş bulunuyorlar. Eğer bir küçük, belli bir testte acele ediyor, cevabını çarçabuk veriyorsa, başka testlerde de aynı şekilde davranıyor.. Acele eden çocukların yaptıkları hata sayısı genellikle yüksek., Bütün testlerde aynı durumla karşılaşılıyor.

Çocuğun, ilkokul sıralarındaki atılganlığının, hayatının daha önceki aşamalarındaki başka etmenlerden ileri geldiği konusunda bazı kanıtlar vardır. Bazı aşın derecede atılgan çocukların, eskiden bir beyin zedelenmesi geçirmiş olmaları olasılığı üstünde durulmaktadır.. Kalıtımsal etmenlerin de atılganlıkla rol oynamaları mümkündür.,

Çocukların eşya karşısındaki zihni yaklaşımlarında kendilerine özgü "stillere" sahip olmaları gerçeği,onların belli kişilik özelliklerinin adamakıllı güçlü olmalarının bir sonucu da olabilir. Bu varsayım, araştırıcıların üstünde pek çok araştırma yaptıkları bir hareket noktası haline gelmiştir

Öyle sanıyoruz ki, çocukların, hayatlarının ilk aşamalarında, huzursuzluk şeklinde kendini gösteren bir fiziksel atılganlık eğilimi göstermeleri, onların, ilerde de zihnî çalışma gerektiren bir işin başına oturup sabırla çalışmalarım kısıtlamaktadır, Bir yaşındayken son derecede hareketli olan çocuklar, beş - altı yaşlarında zihnî sorunlara karşı büyük bir ilgi duymuyorlar (Shaefer ve Bayley, 1963). Üç - altı yaşları arasında hiperkinetik (çok hareketli) olan çocuklar, erginlik ve yetişkinlik çağlarında, zihnî çalışmayı gerektiren işlerde başarılı ola-mıyorlar (Kağan ve Moss, 1962). Aynı yaşlarda daha az hareketli olan çocuklar ise ilerde, kafa çalışmasını zorunlu kılan işlerde daha

başarılıdırlar. Kağan, başka bir araştırmada elde ettiği ilk bulgulara dayanarak, motor hareketlerin sayısı ile hayatın ilk aşamalarında, dış uyaranlara karşı sürekli bir "dikkat gösterme eylemi arasında bir ters orantı ilişkisi bulunduğunu öne sürmektedir.

Çeşitli yazarlar, atılganlığın (ister yukarda kullanıldığı gibi "kavramsal atılganlık", isterse daha genel bir anlamda "güdü denetimi yetersizliği" şeklinde anlaşılsın) çok kez, okulda başarısızlık demek olduğu noktasında görüş birliğine varmışlardır. Başarısız öğrenci, genel olarak, metotlu bir biçim ve belli bir tempoyla çalışmaz. Ağırbaşlı çocukta görülen, yavaş yavaş fakat sağlam ve kararlı adımlarla yürüme işi, atılgan çocukta görülmez,

Ayrıca, çocuğun atılganlığının, başarısına belli özel etkileri de vardır, Gene Kağan (1965), acele karar vermeden ve atılganlık - ağubaş-lılık testlerinde sayısız hatalar yapan ilkokul birinci ve ikinci sınıf çocuklarının, okumada da, sakin çocuklardan daha çok yanlış yaptıklarını ortaya koymuştur. Aynı yazar, yardımcılarıyla birlikte yaptığı bir başka araştırmada (1966), ilkokul birinci sınıfta okuyan atılgan çocukların, tümevarım yoluyla akılyürütme yeteneğini ölçmeğe yarayan bir testte de nisbeten daha çok hata yaptıklarını bulmuşlardır,.

ÇOCUKLUK ANILARI

Hayatın ilk bir iki yılında, çocuklar, bir günden ötekine sayısız olayı akıllarında tutarlar. Sonradan bu olayların büyük bir kısmının bellekte (hafızada) izi bile kalmaz.

Çocuk psikolojisinin hiçbir yönü, çocuk belleği ve anıları kadar öğretici değildir. (Okuyucu; bu noktada durmalı ye kendi çocukluk anılarım, özellikle ilk anılarını kâğıt üstüne dökmelidir). Bunun nedeni, anıların, insan hayatının sâdık bir öyküsünü vermeleri değildir. Aslında anılar, eksik,.bölük pörçük ve çarpıktır. Ancak, kişi bakımından önemleri, gerçeğe uygunluklarından, tarihi doğru yansıt-malarından daha büyüktür. Eğer istenirse, ilk anılar, beklenmedik buluşlara, beklenmedik keşiflere yol açan bir çağrışımlar.zincirinin ilk halkası olarak değerlendirilebilir[5],

Hatırlama (Remembering, 1932) adlı klâsik kitabında Bartlett, anıyı, bir yeniden üretme, yeniden canlandırma olayı olarak değil,

8 İlk anılarla ügili araştırmaların eleştirisi için bkz, Thompson ve Witryoİ (1948) ve Chany (1959)..

bir yapı, bir kurgu olarak görmektedir. Geçmişin anılan, bir ses bandının yeniden çalınmasında işitilen sesler değildir. Anıların büyük ve güçlü bir öznellikleri, kişiye bağlılıkları ve renkleri vardır. Onlara bu rengi veren sonraki yaşantılarımızda Sonra anıların mutlaka olmuş bir olayın kalıntısı olmaları da gerekmez, eski hayal ve fantezilerin kalıntısı anılar da olabilir.. Psikoanaliz konusunda yazdığı ilk yazılarda Freud, hastalarının, çocukluk anılarını oldukları gibi, anlatıldıkları gibi almama eğilimindedir. Bununla birlikte anılar önemsiz de değildir; hastanın o gün içinde bulunduğu ruh durumunu yansıtmakta ipuçları verebilirler.

İLK ANILARIN ZAMANI VE SAYISI

Kişinin tâ hayatının ilk yılından hatta doğduğu günden kalma anıları olduğunu öne sürenler çıkmıştır. Bu gibi iddiaların kabul edilebilmesi için elde yeteri kadar kanıtın var olduğu söylenemez.

Bir araştırmada (Dudycha ve Dudycha, 1933), üniversite öğrencilerine ilk yaşantılarıyla ilgili anılarını yazmaları söylenmiş ve sonra anababa ve diğer yakınların yardımıyla bu anıların gerçeklik dereceleri araştırılmış. İlk anıların ortalama çağı üç yaş yedi ay, Hayatın ilk yılma kadar inen anılar yüzde 4, ikinci yıl yüzde *19,* üçüncü yıl yüzde 37, dördüncü yıl yüzde 38 ve beşinci yıl yüzde 2 olarak saptanmış.

Cameron'un bir araştırmasında (1966), yedinci, dokuzuncu ve onbirinci sınıf Öğrencilerine ilk anılarını yazılı olarak bildirmeleri söylenmiş. Çocukların hemen yansı (300 oğlandan 144'ü; 300 kızdan 145'i), ilk. anılarının üç yaşma yada daha önceki bir yaşa ait olduğunu bildirmiş.

Bir başka araştıımada da (Waldfogel, 1948) üniversite öğrencilerine, "-..sekizinci yaş günlerine kadar süren yaşantılarından akıllarında kalan herşeyi yazmaları" ve bunu mümkün olduğu kadar doğru anlatmaları söylenmiş. Ayrıca, anılarında söz konusu olan olayların hangi yılda yer aldığım da eklemeleri bildirilmiş. Kendilerine yazmaları için önce bir 85 dakika verilmiş, sonra bir 85 dakika daha verilmiş. Bir uçta 10 anısı bulunan bir öğrenci, diğer uçta ise 137 anısı olan bir başka öğrenci yer alıyordu; ortalama anı sayısı 50'dir. Üç yaşma ve daha öncesine kadar inen anıların sayısı oldukça azdır. Dördüncü yıla ait anıların sayısı bundan fazla, beş yaşma ait anılar ise daha fazladır.

551

İLK YAŞANTILARIN HATIRLANMASINI SINIRLAYAN GELİŞİM ETMENLERİ

Bir küçüğün eski yaşantılarım hatırlamasını güçleştiren çeşitli koşullar vardır.

Bir yetişkinin hatırladığı, geniş ölçüde, bir soyutlamadır - yani olanın bir görüntüsü, bir fikir, Küçük bir çocuk ise somut terimlerle düşünür. "Soyutlama yeteneği" denilen özelliğe sahip olmadığı için, yada bu yeteneği bir yetişkmİnki kadar gelişmemiş olduğu için, geçmiş yaşantılarını sonradan hatırlaması da sınırlıdır.

Büyük çocukların ve yetişkinlerin zihnî işlemlerinde **dil,** çok ö-nemli bir araçtır, oysa küçük çocuk, ne "iç konuşma, kendi kendine konuşma", ne de büyüklerin başkalarına hitap ettikleri bir ortam olan konuşma araçlarından yararlanamazlar. Dil gelişiminin çizgisi ile ilk çocukluktan kalan anıların hatırlanması arasında ilgi çekici bir paralellik vardır (WaldfogeI, 1948).

ÎLK ANILARIN ÖZÜ

İlle yaşantıların sonradan hatırlanmasını sınırlayan zihnî etmenleri bir kenara bıraksak bile, bir sorunla karşılaşıyoruz. Hatırlayabileceği binlerce olay arasından çocuk, niçin bazılarım hatırlar da bazılarım hatırlamaz? Bu soıuya iki açıdan karşılık verilebilir: en kolay ve en zor hatırlanabilen olayların hangileri olduğu konusu ele alınabilir. Bir de, hatırlamayı ve unutmayı etkileyen öznel (sübjektif) öğeler nelerdir?

Son derecede aydınlatıcı bir araştırma yapan Madorah E, **Srnith** (1952), bir gurup insanın çocukluk anılarını toplamış ve bunları, zamanında tutulup saklanmış günlük defterleri, annelerin söyledikleri ve yazdıkları, okul kayıtlan, deneklerin vaktiyle yaşdıldarı evlerin fotoğrafları, hatırlanan olaylar, örneğin bir evden diğerine, bir kentten başka bir kente göç edildiği zaman olaylarla ilgili gerçekler gibi verilerle karşılaştırmıştır.

Smith'in derlediği çocukluk anılan, iyi anılardan çok kötü hoş olmayan amlarmış. Cameron'un son yıllarda yaptığı bir araştırma da benzer sonuçlar' vermiştir. Örneğin anılar arasında korku ile ilgili olanlar başta geliyormuş Dudycha ve Dudycha (1933a, 1933b) da, en çok hatırlanan duygunun korku olduğunu bildiriyorlar. İyi anıların

552

ve kötü anıların yüzdesi, çeşitli araşıırmalarda farklı çıkmaktadır; tam bir tutarlılık yoktur bu konuda..

İlk anılan inceleme konusu yapan bir araştırıcı, hatırlanan yaşantının duygusal tonu konusunda bir yarar verirken bir yorum sorunuyla karşılaşmaktan kurtulamıyor. Eğer deney konusu olan kişi. anısının bir korku, bir sevinç, bir öfke v b. gibi belli bir duygu yansıttığını açıkça bildirirse mesele yoktur. Ancak böyle olsa bile, denek durumunda olan kişinin sözüne mutlaka güvenilmelidir, diye bir

kura! yoktur; örneğin bir doğumgünü partisinin çok eğlenceli geçtiğini yada bir hastalıktan dolayı çok üzüldüğünü söyleyen bir kimse mutlaka gerçeği söylemektedir, diyemeyiz.

Snıith'in bulgularına göre. kişinin günlük hayatında durmadan tekrarlanan olaylar -bu yüzden de yaşantının büyük bir yüzdesini kapsayan olaylar- diğer olayların arasında erirler yada onlarla karıştırılırlar ve her halde, anılar arasında, yaşantıda tuttukları kadar büyük bir yer tutmazlar.. Buna karşılık olağandışı olayların ilerde hatırlanma şansları daha büyüktür. Ne kadar değerli olursa olsun olağan bir hediye, bir armağan, değeri daha küçük fakat hiç umulmadık bir hediyeden, bir armağandan daha güç hatırlanacaktı]. Yerine getirilmemiş İstekler ve gerçekleşmemiş arzular da diğer istek ve arzulardan daha sık ve daha kolay hatırlanacaktır.

Smith, deneklerinden birinin neleri hatırlayıp neleri hatırlamadığı konusunda ilgi çekici açıklamalar yapıyor. Bu denek, bir yetişkindir ve uzun süren bir dönem içinde, çocukluğunun çeşit evreleri hakkında birçok anılarını nakletmiştir. Araştırıcı bu anılan toplamış ve sonra bunları, deneğin annesinin tuttuğu bir günlükle karşılaştırmıştır* Denek, dört - yedi yaşlarında başından geçen bütün kazaları bir bir hatırlamaktadır Yalnız, yakalandığı on hastalıktan yedisini unutmuş, doktor ve dişçi muayene ve tedavilerinin yarısına yakınını hiç hatırlamamış, çocukluk üzüntü ve kaygılarından ancak bir ikisi aklına gelmiş ve aldığı cezalardan üç yada dördünü anlatabilmiştir. "Kazalar, ameliyatlar ve hastalıklar, ne kadar şiddetli ve ağır olurlarsa olsunlar, genellikle bir suçluluk ve utanma duygusuna yol açan cezalardan daha sık hatırlanmakta, daha kolay hatırlanmaktadır/' diyor Smith (1952, s. 171).

Smith'e göre, anılardaki yanlış ve yalanlar, suçluluk duygusunu azaltmak için başvurulan birtakım girişimler olarak değerlendirilebilir,, Bir kız çocuğu ile erkek kardeşinin başlarından geçen "terbiyesiz" bir olayı, kız sonradan değiştirmekte ve yanındakinİn kız kardeşi

553

olduğunu öne sürmektedir Başka bir olay da şu: bir erkek olan denek, kız kardeşini kroket oyununa (toplan, bir tokmakla vurarak yerdeki küçük takların içinden geçirmekle sayı kazanılan bir İngiliz oyunu - Ç.ÎL) almıyor ve kızdırıyor Oyun bittikten sonra, öfkeli kız, yerdeki bütün taklan söküyor ve toplan dağıtıyor. Denek, bu olayı sonradan hiç hatırlamıyor, kardeşini oyuna almadığını söylemiyor da., kız kaidesinin o zamanlar ne kadar öfkeli, ne kadar sinirli bir insan olduğunu ve onun cezalandırılması karşısında kendisinin ne kadar keyiflendiğini söylüyor,

İNSANIN KENDİ HATIRLADIĞI ÇOCUKLUK ÖZELLİKLERİ VE BU KONUDA BAŞKALARININ GÖRÜŞLERİ

JayasvvaFın yaptığı bir araştırmada,elli yetişkine çocukluk anılarını anlatmaları söylenmiş. Bu yetişkinlere, çocukluklarında Yükselme - Boyıineğme Testi uygulanmıştır; hepsi de bir bakımevinde ve sistematik gözlem altında imişler o zaman. Şimdi bu insanlardan. o Test'in yaşlarına göre ayarlanmış bir şekline göre kendilerini değerlendirmeleri İstenmektedir. Altı yaşından büyük olmadıkları günlere aît anılarını soru kâğıdına işaretleyeceklerdir önce. Öz - değerlendirme sonuçlarına göre, çocukluk davranışlarının yüzde 52'si yanlış (başkalarının nesnel görüşüne göre) hatırlanmakta, dolayısıyle güvenilmez; yüzde 32'si kısmen yanlış ve güvenilmez, ancak geri kalanı doğru ve güvenilir anılardır.

Acaba niçin bu insanlar, çocukluklarının başkaları tarafından açık - seçik görülebilen özelliklerini bu kadar yanlış hatırlıyorlar? Bu sorunun ilk akla gelen karşılığı, çocukların henüz hatırlayamıyacak-lan bir çağa ait anılarının sorulması, olabilir. Fakat herhalde başka etmenler de işe karışmaktadır. Bu yetişkinler, çocukluktaki davranışlarını, o zamanki yetişkin gözlemcilerin gözüyle göremiyor olsalar gerektir. "Yükselen" bir çocuk, olayların üstüne gider, ileri atılır, kendini öne sürme hevesindedir, başkalarının kendisini görmesini ve işitmesini ister ve özellikle bîr kenara sinmiş, pişmiş bir çocuk olarak görünmekten hoşlanmaz, ("yüjcselen" bir büyük de bir toplantıya gittiğinde sözü tekeline alır', başkalarına konuşma fırsatı vermez ama, kendisini hiç de başkalarının gözüyle görmeğe yanaşmaz, bu özellikleri kendisine söylendiğinde bunları reddeder). Yetişkinler, çocukluk anılannm bazılarını hatırlamadıklarında, bunun nedeni, belki de, ilgili olayların hatırlanmaya değecek kadar önemli olmamalarıdır. Buna karşılık önemsiz oîaylarm İlerde bütün canlılıklarıyla

554

hatırlandıkları da olur Eldeki araştırma hul<?u!an. kc'l i d-:, çocukluktan kalan anıların yetersiz olduğunu öne sürmekle, bir çeşit, eksik değerlendirme yapıyor; çünkü, belki de. çocukluktan kalma anıların sayısı az değildir,

UNUTMAYI VE HATIRLAMAYI KOLAYLAŞTI F AN VE ZORLAŞTIRAN ETMENLER

Yetişkinlerin çocukluktan kalan bölük pörçük andan ile akılda kalabilecek bütün olayların bir karşılaştırmasını yapan Freud (1933a). "Kendimize, şu yada bu ayrıntının niçin akılda kaldığını, hayretle sormaktan başka birşey yapamıyoruz." diyor

Freuti'a göre (1938b) hayatın ilk yıllarında insan belleği, sünger gibi, herşeyi emer ve saklar, " o kadar ki, dışarıya bırakmaz ve ha yatın ilk yıllarım, özellikle ilk altı - sekiz ydı, insanların hepsmden değilse bile çoğundan gizleyen bir peçe, bir örtü \ ardır adeta" Hatır lanan olay kendi basma çok önemli olmasa bile, önemli bir başka şeyi yansıtır. Freud, ilk anılardan "perde anılan" terimini kullanarak söz etmektedir; bundan, anıların ancak dış belirtilerinin ortaya çıktığını. bir çeşit gölgelerinin göründüğünü, asıl önemli olan kısmın gerideki yada alttaki görünmeyen, açığa vurulmayan kısım olduğunu anlama mız gerekir. Önemli olan gizli yada uyuyan kısım "bellekte küçük, son derecede önemsiz birşey olarak yer alır" Freud. bu gerçekten hare ketle, anılan ve anıların arkasındaki gizli anlamı gün ışığına çıkarabil mek için, insanların çoğunun, bir psikanalize başvurmaları gerekti ğini söylemek istiyor

Bu konuda Freud'un görüşlerini kabul edelim yada etmeyelim. normal bir insanın kendi anılarının derinliklerine biçmediğini ve gerçek anlamlarını kavrayamadığını belirtmek duıumandayız Kendi kafasını keşfetmek isteyen (yada başkalarının kafasını anlamak isteyen) orta zekâlı bir insan, bazı noktalan daha iyi. kavrayabilir, anılan bir nebze de olsa yorumlayabilir. "Kafayı kendi haline bırakarak", yani serbest çağrışım yoluyla, küçük bir anıdan hareketle, başka anılara, başka düşünce ve duygulara geçmek mümkündür'. Bu süreç içinde insan, belli bir anının, ilk anlamının ötesinde anlamlar taşıdığını görebiliyor. Yaptığımız bir araştırmada, kişilere önce ilk anılarından birini yazmalarını söylemiş, sonra da bundan ne gibi duygu ve düşüncelere atladıklarını öğrenmek istemiştik.. İşte bu araştırmamıza verilen karşılıklardan bazı örnekler (Parantez içindeki sözler anketi yapana aittir):

555

Dört yaşlarında, büyükbabamla birlikle geçirdiğimiz güzel günleri hatırlıyorum. Ayakkabılarını boyamıştım ve bundan çok hoşlanmıştı. (Başka?) O günleri düşündükçe, erkek kardeşimi kıskandığımı, çünkü hiçbir zaman onunla yıldızımızın barışmadığını da hatırlıyorum, Büyükbabam onu her zaman göklere çıkarırdı, çok beğenirdi ve bu yüzden beni övmesini yeterli bulmuyorum. (Daha başka?) O günleri kafamda canlandırdıkça, bir de, beni kardeşim gibi parlak zekâlı biri olduğum için değil, uslu ve iyi kalpli olduğum için övdüklerini düşünüyorum. Öyle sanıyorum ki, kazandığım övgüler, bir yenilgi ortamında kazanılan küçük zaferler gibiydi. Ne var ki, bir türlü, kendime güveniyor-muydum güvenmiyor muydum, buna hakkım var mıydı yok muydu bilmiyorum. (Daha neler düşünüyordunuz?) Aklımda birşey daha kalmış ama çok bulanık, dağınık bir biçimde. Dört yaşındayken okumayı sokmuştum; bunu çok iyi

hatırlıyorum çünkü ailem ben dört yaşındayken bir yerden başka bir yere göçmüştü ve ben bu göçten önce okumaya başlamıştım. Bunu ne zaman ve nasıl öğrendiğimi bilmiyorum - yalnız, Öğrenmiş olduğumu hatırlıyorum.

Buharla işleyen bir harman makİnasından, Özellikle makina-nm sesinden, demir tekerleklerinden ve bu tekerleklerin yolda bıraktığı izlerden, düdük sesinden ve buhardan adamakıllı korku duyduğumu hatırlıyorum. (Bu konuda aklınıza gelenlerin hepsi bu kadar mı?) Evet, bu korku bençleki, ölüm ve cezalandırılma korkusuyla birleşiyordu. Buhar ve ses bana cehennem konusun-daki ilk düşüncelerimi hatırlatıyordu, alevlerle ve korkunç, bir sesle sarsılan bir yer. Makinayı işleten adama da "Harmancı" deniyordu; harman sözünden dövmek, dövmekten de babamın bana, kötü bir çocuk olduğum, yaramazlık yaptığım iç n attığı dayaklar aklıma geliyordu. (Başka?).. Evet, bu olaydan birkaç yıl sonra bir çiftliğe gittiğimde gene harman zamanıydı, bu kez ma-kınanın-üstüne tırmandım ve korkmadan ona dokundum.

(Bu öykünün sonu da var. "Harman" ile "Baba" arasındaki çağrışım, somadan, babayla ilgili korkuların ve babayla ilişkilerin serbest çağrışımla hatırlanıp ortaya dökülmesine yol açmıştır. Hatırlayan kişinin görüş açısından bunlar çok anlamlıdır, anlatılırken insana üzüntü verseler bile, sonuç İyidir, ferahlatıcıdır.)

Bir düğündeydik. Sıkışmıştım, helaya gitmem gerekti, bundan çok üzüntü duymaktaydım. Üstümde yeni, beyaz bir giysi

556

vardı. Sık ağaçlıkların arkasına gittim \e oturdum Nasıl sona erdiğini. şimdi hatırlamıyorum. (Başka düşünce ve duygularınız?)-Şimdi, bu iş nasıl olduydu diyorum kendi kendime.. Düğmeleri ilikleycmemiş olmalı, iliklemesi için anneme gitmekten de ulanmış olmalıyım.

Bu örneklerde, deneğin anısı üstünde düşünmesi \aimz yeni anı ve olayların ortaya çıkmasını sağlamakla kalmıyor, iik aniyi, anlatıldığı şeklide çıkarıp değiştiriyor ve ona bir başkalık kazandırıyor. Başta hatırlanan güzel bir anı. sonra kardeş rekabetinin hatırlanması gibi. Mr yetersizlik duygusunun hatırlanması gibi üzüntü verici anılara dönüşüyor; bunun arkasından da başka bir anı geliyor (küçükken okuyabilme anısı) denek buna büyük bir önem vermiyor görünmesine rağmen, biz bunu da bir güzel anı olarak değerlendirebiliriz. Harman makinasmdan korkma anısı ise, bir yasaklama ve suçluluk, duygusu ile karışık olduğu halde, sonunda bir zaferle tatlıya bağlanmakta. Bir utanma anısı ise. annenin kmanmusıyla. sona ermekte,

Bütün bu örneklerde yer alan anılar daha da deşilecek olursa. altlarında yeni anlamlar bulunduğu keşfedilecektir

SmİIth (1952). araştırmasına katılan yetişkînleıden birinin, çocukluk amsiyfa birlikte bir hatırlatın (annesinin eski günlüğü) yardımıyla kendini nasıl daha yakından tanıdığını İlgi çekici bir örnekle anlatmaktadır: (Kişinin adı A'dır)

A, ömründe bir kez. o da 3 yaşında ve beş aylıkken tek kollu bir büyükhalası varmış, onu görmüş, şimdi sakat insanlara karşı fobisinin kökenlerini araştırırken bu olay aklına takıhyor-muş.. Kendi kendisine bu anının niçin bu kadar canını sıktığını sorup duruyormuş. Bir gece. uyku ile uyanıklık- arasında birden kafasında bir ışıkyanmış ve bu rahatsız edici anının 2 yaşında ve 10 aylık olduğu bir sırada başından geçen bir başka olayla ilişkisini kurmuş, bu olay annesinin günlüğünde kayıthymış: "Dua kitabında Âdem ile Havva konusuna geldik. Bana (Tanrı Âdem ile Havvayı nasıl yarattı?) diye sordu. Sonra da Beloie Tanrının kemiklerinden birini alıp ondan bir kadın yapmsını istemez.' diye tutturdu" Anne. çocuğa kemiğin ne olduğunu anlatmak için. kolundaki kemikleri tutturmuş. Çocuk da sonra, kolsuz büyük-halayı görünce korkusu başlamış.. A, bu ilk olayı katiyen hatırlamıyor., Fakat fobi ile bu iki olay arasındaki ilişkiyi keşfettikten sonra, bu ruh durumu da yavaş yavaş kaybolmağa başlamış..

BUGÜNKÜ DURUMUN, GEÇMİŞİN HATIRLANMASI ÜSTÜNDEKİ ETKİSİ

Geçmiş olaylar arasından hatırladıklarımız, yalnız bu olayın etkisiyle değü, olay sırasındaki ruh halimizle, şimdiki ruh halimizle ve bugünkü hayat görüşümüzün etkisiyle şekillenir (Adler, 1937; KadİS, 1957). Bu kurama göre, hayata neşeli bir gözle bakan kişi, hep mutlu yaşantılarını hatırlayacak, hayatın kendisine haksızlık ettiğini düşünen kişi İse, hep dertli, üzüntülü olayları aklına getirecektir.

Üniversite öğrencileri üstünde yapılmış bir aıaştırmada, kendilerini "güvensiz" sayan, bir yalnızlık, terkedilmişlik, herkesten başkalık ve reddedilmiş duygusu içinde bulunan gençlerin çocukluk anılarının, kendilerini "güven içinde" hisseden diğer gençlerden çok daha karamsar olduğu ortaya konulmuştur (Purcell, 1952). Birinci tipe giren kişiler, hep kötü Anılar anlatma peşinde. Oysa hayatı iyimserlikle, mutlulukla ve kendini kabul ettirmiş bir insan olarak gören gençler hep tatlı şeyler, güzel anılar anlatıyorlar. Bir başka araştırmada ise, ilk çocukluk anılarının içindeki kötü olayların yüzdesi ile bu çocukların bir kişisel uyum testindeki görünüşlerinin olumsuzluğu arasında bir pozitif korrelasyon bulunduğu (katsayı küçük olmakla birlikte) anlaşılmıştır (Pattie ve Cornett, 1952).

Kişinin bugün kendisini nasıl gördüğünü bir kişilik testi yardımıyla, kendisini eskiden nasıl değerlendirdiğini de çocukluk anılan yoluyla belirlemek mümkün, Ancak bu iki değişken arasındaki ilişki, birinden öteleme kestirmemize yarayacak kadar, örneğin çocukluk anılarına bakıp kişinin bugünkü kişilik yapısını ortaya çıkarmamıza yarayacak kadar değildir. Sununla birlikte, bu iki değişken arasında

zayıf da olsa, bir ilişkinin bulunması, kişinin dünü hatırlarken bugünkü yapısının etkisinde kalabileceğini göst rneğe yeter sanıyoruz. Örneğin, geçmişte anababa olarak davranışlarının kötü olduğunu, bir suçluluk duygusuyla karışık hatırlayan ve bundan ötürü bugün kendi kendisini kınayan insanların, geçmiş günlerden, çocuklarıyla ilgili olarak; hiç de hoş olmayan olaylar gelecektir akıllarına; başka bir anababa ise tam tersine, geçmiş günleri, tasasız, pişmanlık duymadan hatırlayabilir, hatta birçok olayları hiç hatırlamaz, çünkü bir öz - suçlama duygusu içinde değillerdir.

İnsanların geçmiş günlerden akıllarında kalan olayları incelerken iki hususu daha göz önüne almalıyız. Bunlardan birincisi, anısını anlatan kişinin, bu anıyı dinleyen yada okuyacak olan kişinin etkisîn-

de kalışıdır.. Geçmişini, geçmiş günlcıinin olaylarını, cinsel konulara önem verdiğini, bildiği bir psikologa anlatan kişi. İıep bu konularla ilgili, açık seçik anılarını anlatmak isleyecektir Bunun gibi. kardeşler arası rekabet konusuna Önem verdiği bilinen bir psikologun karşısında da. bu. konu etrafında dönen anıların anlatılmasına ağırlık verilecektir ("Bach. 1952)..

İLK YAŞANTILARIN KALINTILAR!

Dikkate alınması gereken ikinci husus da şu: kişi geçmişteki, bir çocukluk yaşantısını hatıriayamaz ama, bu olayın onda hâla bir eseri, bir izi. bir kalıntısı vardır. Bu olay, yalnız tanı anlamıyla \e kesin olarak çarpıcı, şiddetli, olaylarla ilgili olarak değil, oldukça yumuşak olaylarla ilgili olarak da ortaya çıkabiliyor.. Burtt tu gerçeği ilgi çekici bir araştırmayla (1932. 1932, 1941) ortaya çıkarmış bulunuyor.. Henüz 15 aylık bile olmamış bebeklere, aslı olan eski Yunancadan, örneğin So-Fokles'ten parçalar okunuyor; çocuk bu dili daha önce hiç duymamıştır; üç ay süreyle her gün 20 satırlık bir metin okunuyor çocuğun kulağına. üç ay sonra başka bir pasaja geçiliyor. Bu okuma işi, çocuk üç yaşma basıncaya kadar sürdürülüyor.. Sonra, çocuk sekiz buçuk yaşına gelince aynı metinler kendisine yeniden okunuyor; Fakat bu kez, okunan satırları ezberlemesi de isteniyor çocuktan, Çocuğun, daha önce kendisine okunmamış bir parçayı ezberleyebilmesi için 435 tekrar gerekirken, eskiden kulağına okunmuş parçaları ezberleyebilmesi için 317 tekrar yetiyor.

Çocuk 14 yaşma bastığı zaman. Eski Yunanca parçaları ezberleme işine yeniden girişiyor. Bunlardan bir kısmı, tâ bebekliğinde dinlediği parçalar, bir kısmı ise yeni. Bu kez. her iki tür parçanın ezberlenmesi arasındaki fark daha küçük oluyor.. Çocuk 18 yaşına basınca son bir deneme daha yapılıyor ve görülüyor ki, yeni ve eski parçalan ezberlemesi için aynı miktarda tekrar gerekli.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Stendler'in (.19. Bölümde sözü edilen) Readiugs'i, kavramsal gelişim alanında da bazı katkılara yer veriyor. Jean Piagei'nin Bibliyografyada yer alan bütün eserlerini salık veririz., J.H. Plavell'in The De-veiopmcnt Psychology ol Jean Pîaget (1963) adlı ese: i, Piaget'nİ.n eserlerinin tümü hakkında doğru bilgi veriyor. IMillic Almy, Edward Glütenden vd Paula Millet *in birlikte kaleme aldıkları Yoıing Childrcns

Tlıinking (1966) adlı kitapta, uzun dönemli bir araştırmanın bulguları ile Piaget'nn eseılerinin eğitim balımmdan taşıdıkları önem konusunda bir özel bölüm yer almaktadır. Jerome S. Bruner'in The Process of Educarion (1960) adlı ünlü kitabında da kavramsal gelişimin eğitini bakımından önemi tartışılmaktadır. John C. VVright ve Jerome Kagan'-m bir deılemesi olan Basic Cognitive Processes in Children (1963) adlı kitap da salık verilmeğe değer. Yeni araştırmalar konusunda ise The Anmıal Revietv of Psychologyye bakılmalıdır,

560

21 -ZİHİN YETENEĞİNİN ÖNCEDEN KESTİRİLMESİ VE ÖLÇÜLMESİ

Bu bölümde, zekâ testleri aracılığıyla ölçülen zihin yeteneği ve genci zekâ başlığı altında toplanan yetenek türleri üstünde duracağız.

E.L. Thorndike, 1927 yılında, zekânın tanımını geniş tutuyor ve buna, dikkat, akılda tutma, hatırlama, algılama, seçici ve bağlantı kurucu düşünce, soyutlama, genelleme, tümevarım ve tümdengelim yoluyla akılyürütme gibi çeşitli işlemleri katıyordu. Tanımlar değişik olmakla birlikte, genel zeka, çok kez "soyut zekâ" anlamına kullanılmaktadır ki bu da - "simgeler biçiminde ifade edilebilen fikirler arasındaki bağıntıları görme, bunlardan genellemeler yapma, bunları birbirine bağlama ve bir bütün haline getirme yeteneği demektir," (Thorndike ve Hagen, 1961),.

Bir tanıma göre zekâ, zekâ testleri yardımıyla ölçülen şeydir. Bu tanım bir parça alaylı görünüyor,. Görünüyor ama öyle değil aslında; çünkü zekâyı ölçmek için harcanan çabalar pratik ve insancıl düşüncelerden doğmuştur. Bu alandaki ilk çabalar, geri kalmış çocukların. gerçek güçlerin ve sınırlılıklarını ortaya koyma amacına yönelmiş bulunuyordu.

ZEKA TESTLERİ

Tipik bir genel zekâ testi, bir toplam puan verecek şekilde, bazı somut işlerin başarılmasına dayalı bir bütündür. Çocuklar için hazırlanmış testler, çeşitli olgunluk düzeylerine göre onların yeteneklerin ölçmeğe yardım eder. Örneğin

çocuktan, çeşitli biçimlerdeki parçalan bir tablodaki çukurlara yerleştirmesi (yuvarlak, kare ve üçgen biçimlerindeki parçalardır bunlar), kendisine söylenen rakamları tekrarlaması, bazı eşya ve resimlerin adlarmı söylemesi istenir. Bebeklikte ve

561

ük çocuklukta zihin yeteneğinin ölçülmesi için 1933 yılmda **Bayley*-**in geliştirdiği bir yöntem vardır; Bu yöntem 1958 yılında, sese karşı tepki, belli bir' nesneye uzun süre dikkatle bakmak, ipin ucuna bağlanmış bir halkayı ele geçirmek gibi çeşitli becerilerin de eklenmesiyle zenginleştirilmiş bulunuyor; Büyük çocuklara uygulanan zekâ testleri ise, kelime bilgisi zenginliğini, çeşitli problemlerin çözümünü, kısa dönemli ezberleme gücü, öğrenme hızı, yazılı bir metni anlama ve yorumlama yeteneğini ve gözlemlenen olgulardan tümevarım yada tümdengelim yoluyla sonuçlar çıkarma başarısını ölçmeğe çalışmaktadır.

STANFÖRD - BÎNET CETVELİ (TESTİ)

Zekâ testleri arasında en tanınmışı Stanförd - Binet cetveli olup, Binet tarafından ilk uygulanması yapılmış, sonradan Terman, Terman - Merrill (1937) tarafından geliştirilmiş ve son olarak 1960 yılmda yeniden gözden geçirilmiştir (Terman ve Merrill, 1960). İki yaşından büyüklere uygulanabilen bu testte, güçlük dereceleri gittikçe artan birtakım test sorulan vardır,. Her soru, "geçti" yada "kaldı" diye değerlendirilir. İki dört yaş dönemi için her 6 aya altı soru düşmektedir; bundan sonraki yaşlar için, 14 yaşma kadar, her yıl için 6 soru daha ekleniyor,. Bundan sonra ise "ortalama yetişkin" ve "üstün yetenekli yetişkin" için düzenlenmiş ayrı testler vardır[1]. Sorular, belli bir yaştaki normal çocuğun başarıyla cevaplandınlabileceği şekilde hazırlanmıştır.

Çocuğun bu cetvel yardımıyla ölçülen yeteneği zihin **yaşı** adını alıyor. Eğer çocuk, üç yaşın bütün sorularını doğru cevaplandırmış-sa ve bu yaştan sonrasına ait soruları başaramamışsa, o çocuğun yaşı (zihin yaşr) henüz 3 demektir. Bu yaş sorularının üstünde başardığı diğer sorular için kendisine ek puan verilecektir tabii. İki, üç ve dört yaş düzeyleri için hazırlanmış her soru (bu düzeylerin herbiri için 12 soru olduğunu hatırlatalım - ç.n.) bir ayı ifade ediyor. Böylece, üç yaşın bütün sorularını, dört yaşın 12 sorusundan da 4 ünü bilen bir çocuğun zihin yaşr 3 **yaş** 4 **aylık** oluyor.

Zeka bölümü: Stanförd - Binet cetveli uygulandığında, çocuğun ne derecede parlak bir zekâya sahip olduğunu anlamak için, **zihin yaşı,**

1 Bu biigi, daha çok, İ937 düzenlemesine ait Daha önceki bîr düzenleme, üç yaşından başııyor ve her yaş için 6 soru ekliyordu. Zeka testierinin hazırlanması, etkinliklerinin ölçülmesi ve

genel bir eleştirisi İçin Ihorndike ve Hagen'İn 1961 yılmda yayınladıkları ve bu bölümün sonunda salık verilen esere bakınız,

çocuğun takvim yaşma (kronolojik yaşma) bölünür, bulunan değer 100'Ie çarpılır, çıkan sonuç zeka **bölümü** adıyla anılır. Bu rakam çocuğun zekâsının bir göstergesi (endeksi) olarak ele alınır. (Bu gösterge, İngilizcecieki întelligence Quotient teriminin baş harflerinin yardımıyla yapılan bir kısaltmayla EQ olarak da ifade edilebilir - ç.n.,(„ Böylece. zihin yaşı. 3 takvim yaşı da 3 olan bir çocuğun ÎÇTsu 100; zihin yası 4, takvim yaşı 3 olan bir çocuğun TÇVsu ise 67 olarak hesaplanabilir[2].

BAŞKA ÇEŞİT ZEKA TESTLERİ

Stanford - B net testi, belli bir çocuğa belli bir zamanda uygulanır. Bu şekilde tek bir kişiye uygulanan başka zekâ testleri olduğu gibi, aynı anda bir gurup çocuğa yada yetişkine uygulanabilen zekâ testleri de vardır. Çocuklara uygulanan ve geniş bir uygulaması olan testlerden biri de "VVÎSC'dir ki Weschsler întelligence Scaîe for Children sözünün baş harflerinin alınmasıyla yapılmış bir kısaltmadır (V/eschsler, 1949, 1950a, 1950b. 1951).

En yaygın kullanımı ve uygulaması olan testler dile dayalı olanlardır, Dil konusunda bir engeli olan çocuklara ise beceri (performans) testleri uygulanmaktadır. Beceriye dayalı test sorularmdanbiri, örneğin, parçaları birleştirerek bir resim ortaya çıkarma şeklindeki sorudur - resimler bir araya gelince bir kardan adam ortaya çıkacaktır v.b. Dile dayalı bir açıklama ile başlayan fakat dil yardımıyla bir karşılık verilmesini istemeyen bir gurup testi vardır ki bu **(Lorge-Thorndike** Întelligence Test, **Non** - Verbal Series) adıyla anılmaktadır.

Sen yıllarda **Harris** (1963) tarafından yeniden gözden geçirilen ve geliştirilen **Goodenough** Bir - Adam - Çiz testi ise. çeşitli dilleri konuşan çocuklara uygulanabilir..

ZEKA **DEĞERLENDİRMELERİNİN** TUTARLILIĞI VE GÜVENİLİRLİĞİ

Bay ley (1933b) olsun, başkaları olsun, üç yaşından küçük çocuklar için geliştirilen zekâ testlerinin, daha büyük çocuklar için hazırlanan zekâ testlerine göre. daha az güvenilir olduklarını ortaya koymuş-

2 Test yetişkinlere uygulandığı zaman, takvim yaşı, kişi yaşlandıkça artmıyor[1] kabul edilir; daha doğrusu 15 yaş gibi bir üst sırın konur. Buna göre, 30 yaşındaki bıı insanın zihin yaşı 12 ise IQ'su da 12/15 ■■: 100 = 80 olarak bulunacaktır. (Yoksa 12/30 >: 300 = 40 değil, ç.n)

İardır. Çocuk, konuşmayı ve konuşulan dili anlamayı öğrenmeden önce uygulanacak olan zekâ testleıinde karşılaştığımız birçok güçlükler vardır. Küçük çocuklarda, verilen karşılıkların zekâdan mı, motor yetenekten mi, toplumsal etkilenmeden mi, duygusal tepki biçiminden mi ileri geldiğini kestirmek çok güçtür.

Bugünkü halleriyle bebeklere uygulanan zekâ testleri zekânın tanı olarak ölçülmesine olanak vermiyor. Çocuk ne kadar küçük olursa, bulunan IQ değerinin, gelecekteki zekâ bölümünü önceden kestirmemize olanak vermesi de o derecede güçleşiyor'. Şu da bîr gerçek ki, bebeklikteki, çok düşük ve çok yüksek zekâ oranları, ilerdeki zekâ bölümünün önceden kestirilmesine olanak verebiliyor.

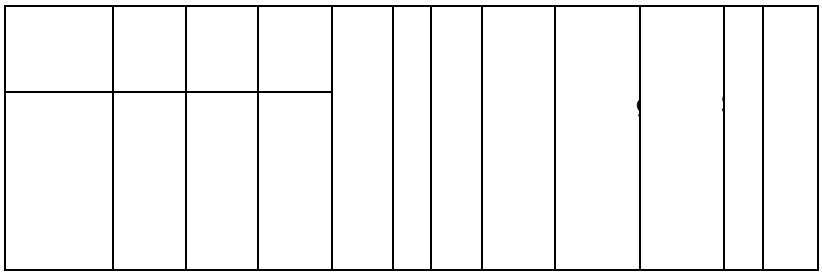
Küçük çocuklarda, üstüste uygulanan testlerin, büyük ölçüde benzer sonuçlar verdiği, buna karşılık iki rest arasındaki zaman uzadıkça benzerliğin de azaldığı söylenebilü,. Örneğin Bayley 1-3 aylıkken uygulanan testlerde, 4-6 aylıkken uygulanan testlerin sonuçları arasında 57; 1-3 aylıkken uygulananlarda 7-9 aylıkken uygulananların sonuçlan arasında ise .42 korrelasyon[3] bulunduğunu ortaya koymuş-

3 Korrelasyon katsayısının Örnekleri aşağıda verilmiştir. Birinci Örnek, iki ayrı test arasındaki korrelasyonu gösteriyor; ikinci örnek ise IQ İle yakalama gücü (kilogrammetre olarak) arasındaki koneiasyonu gösteriyor. Bu örneklerde, bilinen en basit korrelasyon yöntemlerinden biri, "sıra farkı yöntemi" kullanılmaktadır. Bu yöntem, küçük sayıda değişkenler için kullanılabilir, Burada yalnız 7 çocuk vardır; Bu rakam, örnek için büyük, İstatistik yöntemin uygulanması için oldukça küçüktür.

Sıra farkı korrelasyon katsayısı P simgesi ile gösterilir. Burada kullandığımız formül şudur:

6 x $D^3$1er toplamı N (N= - i)

Bu yöntemin gereği olarak çocuklar, aldıkları puanlar bakımından bir sıraya dizil-melidir. Buradaki D değişkeni, aynı çocuğun iki ayrı testte aldığı sıra arasındaki faikı gösteril; N çocuk sayısıdır (olay sayısı).



N — 7 *D** 1er toplamı = 6 $D^3$1er toplamı *= 46

N: ~ 1 = 48 6 x $D^3$1er toplamı = 36 6 x D" 1er toplamı = 276

N(N=-1) -336

564

tur.. Aralık arttıkça korrclasyon katsayısı da küçülmektedir; örneğin 1-3 aylıkken uygulanan testlerin sonuçları ile 12 aylıktan sonraki çocuklara uygulanan testlerin sonuçlan arasında sıfır korrclasyon vardır.

Küçük çocuklara uygulanan çeşitli testlerin sonuçları arasında tutarsızlık olması birkaç nedenden ileri geliyor: farklı gelişim kızları; gelişim hızındaki düzensizlikler; test karşısındaki tutumların değişmesi; testin ölçtüğü değişik fonksiyonların farklı olgunlaşma hızlarına sahip oluşları.

Bayley'in bulgularına göre, yaşın ilerlemesiyle birlikte çocuklar arasındaki fark da büyür.. Çocuğun aynı sınavdaki başarı derecesi de dalgalanmalar gösterir., Ayrıca, kimi çocuk testin bir kısmında, kimisi başka bir kısmında başarılı olur.

Kuramsal olarak, hayatın ilk yıllarındaki zihin gelişiminin daha az tutarlı olması beklenir.. Küçük çocuk hızlı bir ilerleme göstermektedir; yeni yetenekler farklı bir tempoyla ortaya çıkarlar, bunların kimisi kolay kimisi zor yerleşir. Bebeklikte ve bebeklikteki, kadar olmasa bile gene önemli bir derecede okul öncesi döneminde, test veren kişinin başarısı, geniş ölçüde, çocuğun işbirliğini sağlayabilmesine bağlıdır. Çocuğun direnmesi ve korkması test sonuçlarını etkiler. Küçük çocuğun, testin açıklamalarına uygun hareket etmesi olasılığı düşüktür; testte kendisinden beklenen cevaplan vermek yerme başka şeylerle ilgilenebilir. Oysa büyüklerin çoğu test açıklamalarını can kulağıyla dinlerler.. Demek ki, açıklamaları iyi dinleyen çocukla, iyi din-

6 x D- 1er toplamı

N(N^S- 1)

= I — 3G/336 P = I —276/336

= -!- 89 (birinci ve ikinci IQ testleri arasına) = -i- 18 (birinci IQ ve yakalama gücü arasında)

Birinci örnekte, çocukların, iki IQ testinden aldıkları puanlar arasında büyük yüksek bir korrclasyon vardır.. Hemen her çocuk, her iki testte de aynı sırada yer almaktadır. Eğer her çocuk, iki ayrı testte tamamen aynı sırayı alsaydı, o zaman mükemmel bîr korrclasyon var oiacak ve

katsayı + 1.00 değerini alacaktı. Eğer sıralar arasında hiç birbenzer-lik olmasaydı katsayı 0 çıkardı.. Eğer sıralar tamamen ters olsaydı o zaman da katsayı —1.00 çıkacaktır. Bulduğumuz katsayıya dayanarak, I. Testin sonucunda, II. Testin sonucunu kestirmemiz mümkün olacaktır..

İkinci örnekte, IQ puanı İle yakalama gücü arasına düşük bir korrclasyon bulduk Bu örnekteki rakamların yardımıyla, ileri zekâlı bir çocuğun güç bakımından da, ortalamanın altında değil üstünde yer aldığım söyleyebiliriz. Fakat aralarındaki bağıntı düşük olduğundan birinden ötekini kesliimcge çalıştığımız taktirde, yaptığımız olsa olsa kaba bir tahminden öteye geçemez.

lemeyen çocuk arasında testte elde ettikleri sonuçlar bakımından da bîr fark olacaktır,"'

TABLO 30

Bebekler ve Okul Çayı Öncesindeki Çocuklar Üstünde Yapılan Çeşitli Araştırmalardan

Alınan Test-Yeni Test Sonuçlan Arasındaki Korrelasyonlar

İİk								
			1	1	2	3	4	f

Kaynak: *RJL.Thomiike,"Con$taııcyofIO,t"* Psychological Bulletin (1940), 37,s.l73.

Oku! çağından sonra uygulanan zeka testlerinin sonuçlarında tutarlılık: Yukarda da belirttiğimiz gibi, okul çağında ve somasında uygulanan zekâ testlerinin sonuçlan arasında, yıldan yıla büyük değişmeler olmaz. Hatta önemli ölçüde tutarlılık bulunduğu bile söylenebilir. KoşuUanndald önemli değişiklikler işe karışmayacak olursa, çocuklara kısa aralıklarla uygulanan testlerin sonuçlan arasında büyük bir benzerlik görülecektir, (Koşulların değişmesi denince, hastalık, duygusal uyumsuzluk, farklı bir[1] çevreye gidip orada yaşama durumu gibi etmenleri anlamalıyız).

Şunu önemle belirtmek gerekir ki, psikologlar, IQ'lann tutarlılığından söz ettikleri zaman, IQ'nun yıldan yıla hiç değişmeden kalacağım ve hep aynı rakkamı vereceğini söylemek istemezler. Onların "tutarlılık" sözünden muratları, iki ölçme arasında bir yakınlık, bir benzerlik bulunmasr olasılığının yüksek olmasından

ibarettir. Başka bir deyişle, İlci yada daha çok ölçüm arasında büyük bir farkın ortaya çıkma olasılığı, insanların büyük çoğunluğu için, oldukça küçüktür, aralarında büyük bir dalgalanma olmaz. Aslında aynı testi, aynı kişiye birer gün arayla çeşitli zamanlarda uygulayacak bile olsak, sonuçların tıpatıp aynı çıkması olasılığı yok gibidir. Bunun nedeni, testin uygulanması sırasında çok değişik etmenlerin işe karışmasıdır. Çocuklar için hazırlanmış olan en ünlü testin (Stanford - Binet Testi) uygulama sonuçlarım tartışma konusu yapan Terman, bundan birkaç yıl önce, aynı testin ikinci uygulamasında çocuğun 6 puan fazla alması

4 Oku! öncesi dönemi testlerinin bir eleştirmesi için bkz. Stott ve Balî (1965).

yada 4 puan eksik alması olasılığının yüzde 50 olduğunu ortaya koymuş bulunuyor.. 12 puanlık bir arlısın ve 8 puanlık bir gerilemenin olasılığı ise yüzde 20'dir; bundan daha büyük artış ve eksilişlerin olasılığı çok. daha düşük olmakla birlikte gene de dikkat çekicidir.

1940 yılında Goodcnough. en iyi koşullar akında. 500 çocuğa lesı uygulamıştı ve bunlardan en az lOOUmün, yeni bir test uygulamasında 10 puan kadar bir değişme göstereceklerini söylüyordu ki bu sonradan doğrulandı; 25 çocukla J5 puanlık bir değişme, 4-5 çocukla ise 20 puanlık bir değişme görüldü.. Bunlar da beklenen sonuçlardı.,

Honzik ve ark, (1948). değişikliklerin 50 puana kadar çıkabileceğini belirtiyorlardı..

Aşın değişiklikler ender görülür. Çocuğun "ortalamanın altında" bir IQ düzeyinden, "üstün" (120-125 puanlık bir TQ demektir). bir FQ düzeyine sıçramaları olasılığı yok gibidir, Bununla birlikte, ilkokul sıralarında, "ortalama'[1] bir TQ düzeyinden "üstün" bir ÎQ düzeyine geçiş (yada bunun tersi) sık görülen olaylardandır.

Honzik ve arkadaşlarının araştırmasında, zihnî gelişimdeki düzensizliklerin, olağandışı değişikliklerin ve saptırıcı etmenlerin yer aldığı hayat hikâyelerinin etkisinden ileri gelebileceği anlaşılmıştır,

Çocuk zihnî gelişimlerindeki düzensizlikler, dalgalanmalar şeklinde, aşağı ve yukarı olmak üzere, hareketler gösteriyor, Ancak, bazı çocukların dalgalanmalarının genel eğilimi yukarıya, daima daha yüksek puanlara doğru, bazı çocuklarınla ise aşağıya, daha düşük puanlara doğrudur..

Sontag ve arkadaşları (1958) oğlan çocuklarının kızlardan daha çok "yükselen" bir eğilim gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Sontag ve ark. ile

Kağan ve ark. (1958), çocukların gösterdikleri zekâ yükselmesi eğiliminin (tıendinin). başka kişilik özelliklerinin artışından (örneğin bağımsızlığın, saldırganlığın, girişkenliğin ve yarışma düşkünlüğünün attışmdan) daha büyük olduğunu öne sürüyorlar.

Eğer çocuk, çevre koşullarındaki belli bir değişme nedeniyle belli soruları doğru cevaplandı!amıyorsa, zekâ testinde elde ettiği puan ela o çocuğun gerçek puanı olmayacaktır. Örneğin, eline fazla para verilmeyen bir çocuk, zekâ testinde, madenî paralarla ilgili sorulan doğru cevaplandırmakta bir güçlükle karşılaşacaktır. Bu bozukluk paraların hem adlarını hem de değerlerini bilemiyebilir.. Aynı şekilde, iki dil konuşan bir çocuğa uygulanan zekâ testinin verdiği puanlar da o

çocuğun gerçek zekâsını yansıtmayabilir. Gene eğer test soruları belli bir yaşantıya (örneğin kent yaşantısına) daha uygun düşüyorsa, vereceği sonuçlar yanıltıcı olacaktır. Kimse, bir kent çocuğuyla, bir dağ başı köyünde yada bir Kızılderili oymağında yaşayan ilci çocuğun yaşantılarının aynı olduğunu iddia edemez.

ZİHNİ GELİŞİMİN SINIRLARI

Zekâ testleriyle ölçülen yetenekler, çocuklukta yıldan, yıla belli bir ortalama artış gösterir ve hatta bu artış, daha yavaş bir tempoda olsa bile, onsekiz ondokuz yaşlarında da devam eder. Yirmi yaşında ve daha sonraları bile, zekâ testlerinde elde edilen sonuçlarm geliştiği görülebiliyor (özellikle okula devam edenler yada kafalanyla çalışanlar arasında). Ergenlik ve hatta yetişkinlik yılları boyunca IQ'nun artmakta oluşunu, daha önce, okula başlamadan test uyguladıkları 25 kişiye sonradan yeniden test veren Bradway ve Thompson (1962) ortaya koymuş bulunuyorlar. Ancak bu artışların yıllara ve kişilere eşit bir biçimde dağılmadıklarmı da belirtiyorlar. Ergenlik çağma ulaştıktan soma, erkeklerde görülen zekâ artışı, lazlarda görülenden daha büyük. Ergenlikten soma görülen artışlar, anlamadan ezberleme ve pratik akılyürütmeden çok, soyut akılyürütme ve kelime öğrenme alanlarındadır.

ZEKANIN ÖĞELERİ

Bir çocuğun ölçülen zekâsı, genel olarak, 100'ün üstünde yada altında bîr IQ değeri ile belirtilir. Buna göre, IQ'Iarı örneğin 115 olan ilci çocuk "aynı" zekâya sahip sayılır. Aslında bu iki çocuk, zekâlarının yapısı bakımından birbirinden farklı olabilirler. Guilford'un (1959) söylediği gibi, zekî olmann çok çeşitli yolları vardü'. Herşeyi kapsayan bir zekâ testinin bile gözden kaçırdığı birçok yetenekler ve

işlemler vardır. Ayrıca bu yetenekler arasında bir bağıntı da vardır: insanın bir yeteneği çok ileri, başka bir' yeteneği çok geri olamaz. Bununla birlikte belli bir içişinin yetenekleri arasında belli farklar da vardır. Sayılarla belirtilen problemleri, anlam çıkarma problemlerini yada mantık problemlerini içine alan bir test'te, kimi insan, sayısal problemleri, kimisi de dilbİlgisine ve mantığa dayalı problemleri daha üstün bir başarıyla çözer. Sonuç olarak her iki tip insanın elde ettikleri puanlar birbirine eşit olabilir.

Birçok araştırıcı, zekanın anatomisi adını verebileceğimiz bir gerçek üzerine eğilmiş bulunuyorlar, 1927 yılında Spearmaıı, zekânın, biri toplam zihnî enerjiyi gösteren (g) etmeni, diğeri de.bunun belli işlemleri yapmakta kullanılan özel yetenekler haline dönüşmesi olmak, üzere iki öğeden yapılmış olduğunu ene sürmekteydi. Thurstone (1938) ise yedi "temel yetenekten" söz eder ki bunların içine, biçimlerin uzayda gözle seçilebilmesi, algılama hızı, sayısal işlemleri yapmaktaki çabukluk, fikirlerin ve kelimelerin anlamını kavrama, dil akıcılığı, kolayca ve anlamadan ezberleme, tümdengelim yoluyla, bir problemin yada bir testin mantığını kavrama yetenekleri girmekledir.

Guilfoıd ise (1959) zihnî yelenek yada işlemleri beş ana gurupta toplar: (1) kavramlaştırma - algının keşfi yada yeniden keşfi"; (2) ezberleme - "kavranılan şeyin akılda tutulması" (3) yakınsak düşünce-" eldeki bilgiler arasından doğruyu bulup ayıklama yada en güzeli, en uygunu bulup çıkarma; (4) ıraksak düşünce-"farklı yönlerde düşünme, değişiklik arama yada araştırma, bir çeşit düşünce üretimi"; (5) değerlendirme - "bildiklerimiz, hatırladıklarımız ve üretici düşünceyle ortaya koyduklarımızın, iyiliği, doğruluğu, uygunluğu ve yeterliliği hakkında bir karara varma yeteneği". Guüford'un, düşünceyi yakınsak ve ıraksak olarak ikiye ayırması, hem yeni araştırmalara yo! açması, hem de eğitim uygulamaları bakımından önem taşıması nedeniyle bize çok anlamlı gelmektedir..

ZEKA VE OKUL BAŞARISI

Okuldaki çalışma, daha çok, dile dayanmakladır; yemek pişirme, İşbilgisi gibi derslerde bile, çocuğun doğıu kelimeleri ve bunların doğru okunup doğıu yazılmasını bilmesi istenir. Bu yüzden de bir çocuğun okul başarısı ile dil zekâsı arasında sıkı bir bağıntı olduğunu öne sürebiliriz,. Aslında, okul başarısı ile zekâ testi puanları arasındaki korrelasyon yüksek değildir ve genellikle .40 ile ..60 arasında değişir. Bazı dersler için bu katsayı yüksek, bazı dersler için daha düşüktür; Zekâ katsayısı (I) ile bilim (fen) dersleri arasındaki korrelasyon yüksek, bu katsayısı ile edebiyat dersleri arasındaki bağıntı düşüktür. Ayrıca, IQ ile standart akademik başarı testlerinin sonuçları arasındaki bağıntı yüksek bir korrelasyon katsayısı verirken, IQ ile öğretmenlerden alınan notlar arasındaki

bağıntının zayıf olduğu da görülmektedir. Öğretmenlerin verdiği not, kolayca anlaşılacağı üzere, bazı kişisel etmenlerin sonucu olabilir- Dışardan birinin uyguladığı akademik

başarı lesündeki nesnelliği öğretmende aramak gerekir; öğretmenler verdikleri notu değiştirebilirler de.

Okul başarısı ile 1Q aıasındaki tutarlılık niçin beklenildiği gibi yüksek olmuyor? Bu soruya karşılık verirken, ilk belirtilmesi, gereken nokta, İrer iki başarının ölçülmesinde de, yanılabileceği baştan kabul edilen, kul yapısı Ölçü araçlarının kullanılmakta olmasıdır. Aynı zekâ testinin iki ayıı biçimiyle ölçülse bile, aynı çocuğun zekâ puanlan arasında bir fark ortaya çıkabiliyor. Demek ki, bu konuda yapılacak çok iş var!

Sonra, zekâ testleri, bir kişinin ne yapabileceğim ortaya koyar, yoksa onun günlük hayatında ne yaptığını değil; üstelik, ortaya çıkan sonuç belli bir testin uygulandığı ortamda ortaya çıkmıştır.

Testler, bir çocuğun okuldaki başarısına yönelttiği çaba, sabır, sebat, dürtü ve istekleri ölçmezler. Çocuğun kendine güvenini, kendi yeterliliği konusundaki düşüncelerini ve tutumunu da ölçmezler. Oysa, daha önceki bir bölümde de belirttiğimiz üzere, bunlar okul başarısını büyük ölçüde etkileyen şeylerdir.

Başarı testlerinden, kişinin yalnız yeteneklerini değil, bu yeteneklerini ne yönde ve ne dereceye kadar geliştirmiş olduğunu da ölçmeleri beklenir. Fakat, tıpkı zekâ testleri gibi bunlar da, pek çok şeyin, kişisel pek çok yeteneğin gözden kaçmasını önleyemiyorlar.

Basan testlerinin sonuçlan, ile zekâ testlerinin sonuçları arasındaki farklılığı doğuran etmenlerden biri de, birincinin ölçmeğe çalıştığı zihin işlemlerinin, ikincide ölçülen yeteneklerin tamamen kullanılmasının bir sonucu olmayışıdır.. Başka bir deyimle, ölçülen iki bileşim arasında, bire bir çakışma yoktur. Örneğin, dil öğrenirken kişi, tamamen anlamadan ezberleme yoluyla bir hayli ilerleyebilir. Dil kullanımında zekâ öğesini ölçmeğe yönelmiş bir test, büyük bir olasılıkla, dilbilgisinden yani mantıktan çok, belleğin içindeki dil yığmağına ağırlık verecektir. Tıpkı bunun gibi, aritmetik öğreniminde de bellek ve ezbercilik bir süre işe yarayabilir (zaten çarpım tablosunu herkes ezberlemek durumundadır), ancak, eninde sonunda, aritmetikteki başarının, miktar ve sayı kavramlarını iyice kavramış olmaya bağlı olduğu anlaşılacaktır..

Çeşitli işlemleri kapsayan, fakat sayısal işlemlere ağırîrp vermeyen bir zekâ testinden yararlanarak, çocuğun "ileri aritmetikteki" yeteneğini önceden

kestirmek büsbütün imkânsızdır. Geometride, çalışkan bir öğlenci, kitabın başlangıcındaki kolay problemleri ezberle-

570

yerele öğrenebilir, fakat eninde sonunda, eğer bu bilgi dalını icmel tanım ve teoremlerini anlayarak öğrenmediyse, güçlüklerle karşılaşacaktır. Bundan dolayıdır ki, geometriye, uzaysal ilişkilerin kavranmasında yeteneğin bulunup bulunmadığını ölçmeğe çalışan bir testin içinde bu konuyla ilgili sorunların ağırlık kazanması gereklidir.

Yukarda verilen örnekler, zekâ testlerinin, haşan testlerini (bilgi testlerini) taklit etmesi gerekir, gibi bir anlama çekilmemeüdir Böyle bir yorum, işi biraz abartmak olur. İdeal olarak, bir zekâ testi, öğrencinin okulda öğrendiklerini değil, temel zihin süreçlerini ölçmeğe çalışmalıdır.

Zekâ ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi daha açık bir biçimde kavramak için, belli derslerin hangi psikolojik, temellere dayanması gerektiği konusunda bir aydınlığa varmak ve o dersleri bu yeni aydınlığın ışığında yen den düzenlemek gerekmektedir. Bu alanda, örneğin Piaget'nin görüşleri gibi bir temelden hareket etmek gayet verimli sonuçlar alınmasına olanak hazırlayabilir,

Daha. önceki bölümlerde de gördüğümüz gibi, Piagcr, çocukların düşünmesindeki gelişimi belli düzeylere yada dönemlere ayırmıştır. Örneğin bir çocuk, sayı fikrini gereği gibi kavramadan, yüze kadar saymayı öğrenebilir. Gene Piaget'nin düşüncesine göre. çocuğun belli bir dönemdeki özümleme ve uygunluk sağlama süreçleri, bundan sonra gelen dönem yada aşamanın temel taşlarım oluşturul. Genel bir değerlendirme yapacak olursak, son zamanlara gel nceye kadar, eğitim sistemimizin, düşünce süreçlerinin çözümlenmesinden çok. bilimsel geleneklere bağlı kaldığını \e konulan, başlangıç düzeyi ve ileri bilgiler düzeyi olmak üzere ikiye ayırdığını söyleyebiliriz

DOĞA. YETİŞTİRME VE ZİHNİ YETENEK

Zihnî gelişimin kalıtım ve çevrenin etkisinde kaldığım biliyoruz.. İşte bu kesimde, kalıtımın ve çevrenin bu konudaki katkılarım daha yalandan inceleyerek 3. Bölümdeki açıklamalarımızı da tamamlamağa çalışacağız.

ANABAJ3A, ÇOCUKLAR VE KARDEŞLER A RA SIN DA Kİ BENZERLİKLER

1903 yılında yaptığı bir araştırmada Pearson, anababa ile çocukların belli fiziksel özelliklerini karşılaştırmış ve iki değişken arasında -50 korrelasyon bulunduğunu görmüştür.. Zihnî özelliklerin karşılaş-

571

tınmasını da yapmış gene bu dolaylarda bir korrelasyon bulunduğunu ortaya koymuştur. Bundan sonra Pearson, psikoloji tadiline geçen bir sonuca vararak, insandaki fiziksel ve zihnî özelliklerin kaba hatlarıyla kalıtımsal olduğunu ve her ikisinin de aşağı yukarı aynı yoğunlukta, soyaçekime bağlanabileceğini söylemiştir. Daha somaki yıllarda yapılan araştırmalar bu genellemeyi doğrulamıştır. Ne var ki, fizik alandaki benzerlikleri kalıtım yoluyla açıklamak genellikle daha kolay olmaktadır.

Son onyıllarda yapılan pek çok araştırma, babalarla çocukların, annelerle çocukların ve çocuklarla kardeşlerinin (aynı çevrede yaşayan kardeşlerin) zekâları arasında karşılaştırmalar yapmışlar ve .50 dolaylarında korrelasyonun var olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kardeşler arasındaki zekâ benzerliklerini incelerken, bu bölümde daha önce değindiğimiz bir noktayı, zihnî gelişimin birtakım düzensizliklerle, birtakım dalgalanmalarla yürüdüğü gerçeğini unutmamak gerekir. 3,. Bölümde de belirttiğimiz gibi, 12 yaşındaki oğlanlarla bunların 10 yaşındaki kardeşlerinin zekâlarını karşılaştırırken bazı benzerliklerin üstünü örtmüş olabiliriz. Yapılacak iş 10 yaşındaki çocukların zekâ testlerinde aldıkları puanlarla karşılaştırmaktır.

-H- -50 korrelasyon çok önemli bir sonuç olmakla beraber, mükemmel yada tam bağıntının varlığım gösteren -!-L00 korrelasyondan gene de hayli küçüktür. Aslında, kalıtım yada çevre, zekâyı belirleyen tek etmen olsalardı, babalar ve analaın zekâları ile çocuklarmınki arasında gene +1.00 korrelasyon bulunmayacaktı. Yeter ki, annelerle babaların zekâ katsayıları eşit olsun yada ikisi de tıpatıp aynı çevrede yetişmiş olsunlar! Annelerle babaların tıpatıp aynı zekâya sahip olmaları, hele çocuklarıyla tıpatıp aynı ilişkilere girmeleri pek rastla-nacak olgulardan değildir,. Sonra anne ve baba çocuğa yalnız kendi öze Hilelerini değil, kendi özelliklerinde ortaya çıkmamış, gizli yada uyuyan özelliklerini de geçirebilirler.

Anababa - çocuk benzerliği konusunu incelerken, çocuğa zekâ testinin hangi yaşta uygulandığına da bakmak zorundayız» Uzun dönemli araştırmalar, zekâ testinin çocuğa üç yaşından önce uygulanması halinde benzerliğin çok az olduğunu, bunun zamanla arttığım ve çocuğun ergenlik çağma ulaşmasıyla bunun en yüksek düzeyine eriştiğin ortaya koymaktadır (Bkz. Honzik 1957; Bayley, 1954)[5].

5 Birlikte ve ayrı yerlerde büyütülen, özdeş oian ve olmayan ikizlerin benzerlikleri konusu 3. Bölümde ele alınmıştı,

Büyük bir örnekleme ile evlât edinilmiş çocuklar üstünde yapılmış uzun - dönemli bir araştırmadan 3, Bölümde söz etmiştik. Skc-**dak** ve SkceİS'iıı yaptığı bu araştırmada çocuklar, 2. 4. 7 ve 13 5 yaşlarında zekâ testlerinden geçirilmişlerdi. Çocukların bu yaşlarda ölçülen IQ'ları ile "gerçek" annelerinin IQ"ian arasındaki korrclasyon katsayıları sırasıyla ö. -28. *-35* ve .38 olarak bulunmuştur (Stanibrd - Binet testinin 19Iö baskısına göre 3S bulunan bu sonuncu katsayı, aynı testin 1937 baskısına göre 0..44 olarak hesaplanmıştır)".

OKULA GİTMENİN, ZİHİN GELİŞİMİ ÜSTÜNDEKİ ETKİSİ

Birçok araştırmalar, çocuğun anaokuluna gitmesinin ICTsunu, bu okula gitmeden ulaşacağı normal ortalamanın üstüne çıkarıp çıkarmayacağı sorusundan hareket etmişler ve çeşitli sonuçlara vaı-rmşlardır.. Çocuğun anaokulunda zekâsını ilerlettiğini, söyleyenler bile, ellerindeki bulguların, çocukların bu yolla ortalamanın çok da üstüne çıkmadığını gösterdiğini belirtmekten kaçmmıyoılar[7]..

Varlıklı ailelerin, ayrıcalıklı ailelerin çocuklarından, anaokuluna gidenlerle gitmeyenler arasında bir fark bulunmadığı anlaşılmıştır (Olson ve Hughes, 1940)- Standardın altında olan ailelerden yani yoksul bir çevreden gelen çocuklar için ise, anaokulunun bu bakımdan bir katkısı oluyor-

Daha büyük yaştaki çocuklar üstünde yapılan incelemeler ise, bakımcvlerinden evlâtlık olarak aile yanına verilen çocukların da, daha iyi eğitim olanakları sağlayan bir topluma aktarılan çocukların da, bu değişiklikler sonucu zekâlarını geliştirdiklerini gösteriyor.. O. Kiîneberg (1935, 1938), aileleri île birlikte Günc/den Ne w York\ı göçen çocuklardan, daha küçük yaşta gelenlerin, ortalama puanlan daha büyük yaşla göçenlerinkinden yüksektir, sonucuna varmıştır.. Philadelphia'da yapılan bir araştırmanın sonuçları da, anahatlanyla, **Kleiberg'm** ulaştığı sonuçlara uygun düşmektedir (Lee, 1951).

Büyük bir çoğunluğunun iIk öğrendiği dil İspanyolca olan ve İngilizceyi sonradan öğrendiği, bilmen Porto Rikolu çocuklara zekâ testleri veren **Anasîasi** ve **Cordova** (1953), çocuğun içinden çıktığı kültürel ortamın ürünü olan bazı sorunların zekâyı olumsuz yönde etki-

6 Skceis - Skodak'm yaptığı anıştırmanın yeniden yapıldığını Skecls'in 1965'le yayınlanan bir yazısından öğreniyoruz

7 Okula gitmenin IQ üstündeki etkilerini inceleyen birçok araştırma, N S S E 'nîn Otuz Dokuzuncu Yıllığında yayınlanmıştır (1940).

lediklerinİ öne süuiyoılar. Bu çocuklarm testteki basanları normun (ortalamanın) altındadır. Yarışmaya dayanan bîr zihnî durumda da (yani zihin yarışlarmda) daha üst sıralarda yer almaya, başarılarını arttırmaya çalışmadıkları gibî, testin nisbeten soyut ve kaımaşık sorularıyla da pek ilgilenmiyor bu çocuklar. Testlere karşı takındıkları bu soğuk tavır, okula karşı isteksiz oluşlarıyla da ilgilidir. Bunun da nedenlerinin başında, henüz İngiİizcel erinin yeterli olmadığı bir çağda okula gitmek zorunda oluşları gelmektedir, diyebiliriz.

Çocukları bir ilkokuldan alarak, eğitim olanaklarını daha gelişmiş olan başka bir ilkokula göndermekle, onların IQ'lannm büyük

ölçüde artacağını söylemek mümkün değildir (Thoındike ve ark., 1940). Çocukları, aynı okul içindeki özel "ileri" sınıflara geçilmekle de bu sonuç sağlanamaz (Pritchard, Horan, Hollingvvorth, 1940).

Acaba okulu bırakmak büyük bir fark yaratır mı? Lorge'ıın yaptığı bir araştırmanın bulguları bu konuyu aydınlatıyor. Kendilerine ilk kez 1921-1922 yıllarında test uygulanan bir gurup oğlana, yirmi yıl sonra 1941 yılında yeniden test uygulanmış, ilk uygulama sırasında çocuklar sekizinci sınıfta okuyorlarrnış. İki test arasındaki yirmi yıl İçinde, kiminin öğrenimi sekizinci sınıfta sona ermiş, kimi lisenin de üstünde eğitim görmüş. Yapılan çok sayıda karşılaştırma, öğrenimini sürdürenlerin ikinci testte daha ylikek puanlar aldıklarım göstermiş. Öğrenim yılı arttıkça (okulda geçirilen yıllar değil, tamamlanan sınıf sayısı anlamında), 1921 yılındaki puanlara kıyasla, ikinci testte elde edilen sonuçlar da yüksek çıkmış.

Bunun sonucu olarak, ne zekânın öğrenim yılma bağlı olarak arttığım, ne de eşit öğrenimde olan iki kişinin zekâlarının da eşit olacağını öne sürmek mümkün. Okula devam edenlerin daha yüksek puan almalarına karşılık, yirmi yıl önce elde edilen sonuçlarla yirmi yıl sonraki sonuçlar arasında büyük bir tutarlılık var (1941 yılında uygulanan iki ayrı testten birinin sonuçlarına göre .62, diğerinin sonuçlarına göre -64 olan korrelasyon katsayıları hesaplanmış). İlerleme yada kazançlar yirmi yıl önceki sonuçlara kıyasladır. İlk test'te daha yüksek puan aldığı halde öğrenimlerine sekizinci sınıftan sonra devam etmeyenler, bu ilk testte kendilerinden daha geri olduğu halde liseyi de bitiren arkadaşlarından, ikinci testte de daha yüksek puan almışlar.

Okula gitmenin değeri, "önce ve sonra uygulanan" zekâ testlerinden anlaşılamaz tabii.. Yani iş bu kadar basit değildir. Çünkü okulun "işlemsel zekâ" (fonksiyonel zekâ) üstünde de bir etldsi vardır.

Çocuk, günlük hayatla zekasını nasıl kullanıyoı, bunu vapurken ne derecede etkin yada başardı oluyor? Zekâ leşi i bu konularda elde edilen kazançları kolay kolay ölçemiyor

ASLIı, SOSYü - EKONOMİK DURUM *VE '/MKA*

i Gene! olarak, yüksek sosyo - ekonomik guruplardan gelen çocukların, ortalama zekâ düzeyleri, daha düşük gelir[1] guruplarından gelen çocuklarmkinden yüksek bulunmuştur. Çocuklar henüz ufakken bu farklar o kadar belirgin olmuyor. Söylemeye bile gerek yok ki, her gurup içindeki kişisel farklar, iki gurup ortalaması arasındaki farktan çok daha büyüktür,

"Yüksek" gelir guruplarından gelen çocukların ortalama zekâ-jarmdaki bu nisbî ilerJiiğin ölçüsü ve sının nedir? Bu, ne dereceye kadar çevrenin bir ürünüdür? Ne ölçüde kalıtıma bağlıdır? İki sosyal sınıf arasındaki fark, ne ölçüde, eldeki zekâ testlerinin ölçme hatalarından ileri gelmekledir? Bu sorulara kesin bir cevap verilemiyor. Çevrenin, çocuğun zekâ tesinde aldığı sonuç üstündeki etkisi açıktır. Çocuğun test sorularının bir kısmına cevap verirken, öğrenmiş ve öğrenmekte olduklarının meyvalannı toplayacağı söylenebilir ki, bu da çevrenin bir etkisinden başka birşey değildir. Ayrıca çocuğun anababasınm doğuşlarında sahip oldukları yetenekler, onların iş, meslek ve gelir durumlarını etkileyecektir- Rekabete dayanan bir toplumda, bütün diğer koşullar veriyken, anababanın kalıtımsal değerlerinin, onların kendi meslekleri ve bu mesleklerinde ilerlemeleri üstünde etkili olacağım söylemek mümkün sanıyoruz^ Ne var ki, diğer koşulların veri olması varsayımı çok kaba bir varsayımdır ve eğer çocuk, kendisinde doğuştan var olan güçlerin kolayca serpilip boy atabileceği bir ortam bulunuyorsa yada çevre, çocuğun zekâ testleriyle de ortaya çıkan yeteneklerini değil de başka yeteneklerini geliştirmesi için daha uygun ise, o takdirde bu varsayımın geçersizliği daha iyi anlaşılacaktır..

Sosyo - ekonomik açıdan gerilerde kalmış bir anababa, genel olarak, eğitim bakımından da gerilerde kalmış oluyor. Böyle bir anababanın çocukları, okulun yücelttiği kafa zenginliğini kazanmak için evlerinde daha az teşvik görüyorlar genellikle, önlerindeki modeller de kendilerini kamçılamaktan uzak oluyor, Bütün buıılara rağmen, eğer çocuk gerçekten zeki ise, sosyo - ekonomik çevresinin engellemelerini aşması da nisbeten kolaylaşıyor; yani çevrenin etkisi, çocuğun zekâsıyla ters orantılı bir etki yaratmaktadır.

- "Olağanüstü" teıİmİ, ortalamadan önemli Ölçüde ayrılan çocuklara yakıştırılan bir terimdir. Bunlar arasında da şon derecede parlak olanlar ayrı bir alt gurup oluştuı urlar ve bunlara "yetenekli", "istidatlı", "Tanrı vergisi" gibi yakıştırmalar yapılır» Müzik, resim, el işleri ve benzeri alanlarda üstün yeteneği görülen çocuklara "halika çocuk" denilmektedir. Bir de ortalamanın altında, hatta çok altında olan çocuklar vardır ki, bunlara "geri zekâlı", "zihnen geri", "zekâdan yoksun" gibi adlar verilir. Bu çocuklar da olağandısıdırlar. Belirli sakatlıkları, örneğin beyin zedelenmesi, körlük ve diğeı organ bozuklukları yada eksiklikleri olan çocuklara da "sakat" yada "engellenmiş" adlan verilir.

Olağanüstü yada olağandışı çocuklar, diğer çocuklardan farklı görünürler. Ama ne de olsa onlar da çocuktur. Onları anlamak için, olağan kişilerle aralarındaki ortak insan değerlerini görmek ve aynı zamanda onları diğelerinden ayıran özellikleri iyice değerlendirmek

gerekil.

YETENEKLİ ÇOCUKLAR

IQ'iarı 120, 125 yada bunun üstünde olan çocuklara "üstün zekâlı" deniyor. Bunlar bütün çocukların yüzde 5-10'nu oluştururlar, "Tanrı vergisi", "çok yetenekli" terimleriyle belirlenen çocukların IQ'ları ise 135, 140 hatta daha yüksektir,. Ayrıca Kıları 170, 180 ve daha yukarı bir düzeyde olan "son derecede yetenekli" çocuklar da vardır. "Çok yetenekli" çocukların, tüm çocuklara oranı, yüzde 1-3 mertebesindedir.

KÎŞÎSEL ÖZELLİKLER

Yüksek zekâlı çocuklar, genel olarak, başka özellikleri bakımından da, ortalamanm altında değil üstündedirler. Fakat asri üstün oldukları alan, zihnî çalışmaya dayanan işler alanıdır; Yetenekli bir çocuk, gayet meraklıdır ve daha küçüldüğünden başlayarak çevresindekileri soru yağmuruna tutarlar. Büyüdükçe, bilgiye susuzluğu da artacak ve birçok bilgi alanına eğilecektir. Daha küçük yaşta bülbül gibi konuşmağa başlayacaktır. Böyle yetenekli çocukların büyük bir kısmı, şaşılacak kadar çok kelime bilirler, üstelik birçok kelimenin değişik anlamlarını ve cinaslarını bile küçük yaşta kavramış olurlar.

576

Yetenekli çocuklar okumada da üstündürler.. Bunlardan birçoğu, daha okula gitmeden okumayı sökerler ve kendilerinden daha büyük çocuklar için yazılmış kitapları okumaya dalarlar,. Böyle yetenekli çocuklar için anlatılanlar arasında, bunların okuma iştahlarının büyüklüğüne ve okuma açlıklarını bir lürlii yenemediklerine dair hikâyeler başta gelir. Böyle üstün yetenekli bir dördüncü

smıf öğrencisinin, gözüne ilişen bütün kitapları, bu arada daha büyük sınıflar için yazılmış bir ansiklopediyi baştan sona kadar okuyup bitirdiği bildirilmiştir. Bir keresinde okula, kocaman bir sözlük alınmış, kitap sıraya taşınamayacak kadar ağır olduğundan, bu çocuk ayakta okumak suretiyle onu da baştan sona okumağa yeltenmiş. Bir ikinci sınıf öğrencisi olan Judy (Dunlap anlatıyor, 1958), bir gün eve koltuğunda, öğretmenin salık verdiği yedi kitapla gelmiş, bunlar kütüphaneden alınmış kitaplarmış. Akşamleyin, öğretmen eve telefon edip, Judy'ye o kitapları kendisinin verdiğini, bundan amacının ona kendi akranı olan çocukların kitap zevkini aşılamak olduğunu söylemiş. Çocuğun annesi dayanamamış: "Verdiğiniz allı kitabı bu öğleden sonra bitirdi. şimdi, "uyumadan Önce yedinciyi bitireceğim!" diye tutturdu, kitabın adı Yeşil Çayırlar, şimdi onu okuyor." Yetenekli çocukların kolay okumaları, onların hepsinin de çok okuduklarını ve iyi bir okuma zevkine sahip olduklarını göstermez (Strang, 1956).

Orta ve zengin sınıflardan gelen yetenekli çocukların oram, bu sınıfların toplum içindeki yerine (oranına) dayanarak yapılacak bir tahminin sonuçlarından daha yüksek olmaktadır.. Ancak, toplumun her sınıfında yetenekli çocuklar vardır.. Son araştırmalar, yoksul sınıflardan gelen çocuklar arasında üstün yetenekli olanların oranının, **Terman'ın** artık bir klâsik, sayılan araştırmasında[8] bulduğu orandan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

TESTLERİ CEVAPLANDIRMADA **PARLAK** ZEKA VE KURNAZLIK

Belli bir zekâ testinden yüksek puan alan bir insanın, başka tellerde de, ortalama bir insandan daha başarılı olması beklenir. Bazı yetenekli kişiler, bir sınavdan önce ne gibi sorular çıkacağını ve öğretmenin bunlara ne gibi karşılıklar beklediğini yada ne gibi karşılıklardan hoşlandığını önceden kestirirle!. Bu marifet, özellikle lisede ve

8 Gerek bu aıaştırma sonuçlan, gerekse yetenekli çocuklarla ilgili diğer bulgular, Goldberg'in 1965 yılında yayınlanan çok güzel bıı eleştirme yazısına konu olmuşlardır..

üniversitede çok işe yarar. Böyle parlak bir' öğrenci, üniversitede ilk kez okuduğu bir dersin birinci sınavında yüz üzerinden 99 ve bir de kocaman aferin almıştır sınıfta. Oysa bu öğrenci, sınavdaki bütün sorulara öğretmenin hoşuna gidecek karşılıkları verme becerisini göstermiş, öğretmenle bazı noktalarda aynı göıüşte olmadığı halde onun eğilimlerini okşamaktan çekinmemiştir, (Öğrencinin bu yaptığı Hol-Hngworth*un yetenekli çocuklar üstünde yazdığı br yazıda "zararsız hilecilik" dediği davranıştan başka birşey değildir.)

Doğru yada istenilen cevabı bulup verme marifeti, şüphesiz, yetenekli kişilerin ahlâkî tutumlarını ve duygusal uyumlarını konu edinen araştırmalara renk katmaktadır. "Notu önceden bilen kişi", ahlâkî yargı konusundaki bir sınavda "olgun bir cevap", nezaketi, toplumsal beceriyi, yurttaşın görevlerini yada sinirliliği ölçmeğe yönelmiş teslere de "uygun karşılıklar" vermeyi başarır, Bunları yaparken kendi tutum ve inançlarının etkisinde kalmamayı da bilir. Bütün bu marifetlerine rağmen, eldeki bulgular, üstün yetenekli kişilerin, karakter, sorumluluk, saygı uyandırma ve topluma uyma yönlerinden ortalamanın altında değil üstünde olduklarını gösteriyor.

PARLAK ZEKALI OLMA İLE OKUL BAŞARISI

ARASINDA UYUMSUZLUK

Parlak zekâlı çocuklar, genellikle, okulda da iyi öğrenciler oluyorlar. Ama bu kuralın istisnaları da yok değil

Goldberg, Gotkin ve Tannenbaum'un birlikte kaleme aldıkları bir eleştirme yazısından (1962) ve **Goldberg'in** sonradan yayınlanan (1965) yeni bir eleştiri yazısından öğrendiğimize göre, birçok parlak zekâlı çocuk, bu yeteneklerini yüksek notlar almak için kullanmamaktadır,, Bunun da çeşitli nedenleri olsa gerektir. Herhalde bazı çocukları dersler sıkmaktadır; bazılarının çalışma alışkanlıkları zayıftır; bazıları duygusal problemleri yüzünden engellenmektedir; bazıları da (yalnız bu yeteri kadar aydınlanmış bir husus değildir) ders programlarında yer alan konulardan çoğunun, kendi açılarından anlamsız olduğunu düşünmektedir, Bazı çocuklar, arkadaşlarının gözünde küçük düşmemek için yüksek notlar alma korkusu içinde değildir. Bu olay, ilkokuldan çok ortaokul ve lisede görülür (Goldberg, 1960). Özellikle lisede okuyan kızlar, sınıfın en yüksek notlarını almamak için özel bir çaba gösteriyorlar. Coleman (1963), üstün zekâlı liseli kızların, sevimsiz olma endişesiyle iftihar listesine geçmekten kaçındıklarım ortaya koy-

578

muştur.. **Tamıenbflunı'un** yaptığı bir araştırma (1962), lisede okuyan çocukların, çalışkanlık konusundaki tutumlarıyla ilgili önemli bulgular getirmiştir, Tarmanbaum, 615 lise öğrencisine, (ki bunların 305'i erkek, 310'u kızdır), bir lise Öğrencisinde aşağıdaki özelliklerden hangilerinin ne ölçüde bulunması gerektiğini sormuştur: zekâ parlaklığı, çalışkanlık, sporculuk.. Sonuçlar. 31. TabİO'da görülmektedir.

31. TabİO'da da görüldüğü gibi, sporculuk en gözde özelliklerden biridir.. Fn az tutulan çocuklar, parlak zekâlı - çalışkan - sporla uğraşmayanlardır.. En çok

tutulan çocuklar ise, parlak zekâlı - çalışkan olmayan - sporcu tiplerdir. Orta zekâlı fakat sporcu bir çocuk, çalışkan olmasa da, aynı özellikleri taşıyan ve fakat çalışkan olan bir çocuğa tercih ediliyor.. Genel olarak aynı özellikleri taşıyanlar arasında çalışkan olmayanlar daha gözde. Bu araştırmada, hem kızlar hem de oğlanlar, değişik topluluklardan gelen ve küçük yaşlardaki çocuklar, aileleri iyi eğitim görmüş olanlar ve olmayanlar hep sporcuları seçmişlerdir. **Tannenbaum** ve yardımcılarının yaptığı ve henüz ilk sonuçları alınan bir araştırmada, ilkokul çocuklarının çalışkanlığa daha çok önem verdikleri, ancak bu tercihin lisede değiştiğini ve 31. Tabloda belirtilen şekli aldığını oıtaya koyuyor; İlkokuldaki gözdeler, eğer sporda başarılı değillerse lise sıralarında gözden düşüyorlar.

TABLO 31

615 Lise Öğrencisinin 8 İdeai Lise Öğrencisini Toplumsal Kabule Göre

Değerlendirilişleri

İüeaİ Öğrencinin Özellikleri		Kabul Edilme

Kaynak: A.J.. Tannenbaum, Adoles'cnt Aliitudes loward Academic BrİIüance, New York; Bureau of PubİÎcations, Teachers Collegc, Coîumbia University.

31. Tablo'nun bulgularına göre, lisede çalışkan bir öğrenci olmak o kadar da iyi bir iş değil Parlak zekâlılık gene de çalışkanlıktan üstün tutuluyor. Fakat, gurup halinde sorulduğunda, öğrenciler arkadaş olarak, orta ve düşük zekâlıları değil parlak zekâlıları seçmek istiyorlar; başka bir deyimle herkes (yada çoğunluk) arkadaşının parlak zekâlı olmasını istiyor (Miller, 1956; Gallagher ve Gallagher ve Crovvder,

1957). Bununla birlikte, Gallagher \e Crowd* (1957), "göze batan bir azınlığın" toplumsal ilişkilerinde güçlüklerle karşılacağmı da öne sürüyorlar,

Tannenbaum'un araştırması ortaya birtakım sorular atıyor.. Acaba lise öğrencileri çok çalışkan arkadaşlarını kıskanıyorlar mı? Yoksa, yetişkinler arasında da yaygın olan bir tutumu mu yansıtıyorlar? O» kulu ciddiye alan arkadaşlarına düşük notlar verirken, sakın, okuldan hoşnutsuzluklarını ve hatta

okulun onlara verdiğini iddia ettiği değerlere karşı bir başkaldırma içinde olduklarım belirtmek istiyor olmasınlar? Bütün bu sorulara karşılık verebilmek için yeni araştırmalar yapmak gerekiyor. 31. Tablo'daki sonuçların altında yatan geıçekler ne olursa olsun, bu sonuçların, çocukların ilkokul ve ortaokul sıralarından lise sıralarına geçtikçe okula karşı daha az sevgi beslediklerini ortaya koyan diğer araştırma bulgularıyla tanı bir tutarlılık içinde olduklarım belirtmek gerek. Öyle görülüyor ki, ilkokul, parlak zekâlı çocuklar için liseden çok daha çekici bir durum. Düşük bir gelir gurubundan gelmiş olma gerçeği bile, oıta ve ortanın altında zekâsı olan çocukları ters yönde etkilediği halde, parlak, zekâlı ilkokul çocuklarını hiç mi hiç engellemiyor (Curry, 1962; Zvensson 1962).

PARLAK ZEKALI OLUŞ VE AÇIĞA VURULMAMIŞ KİŞİSEL SORUNLAR

Kısmen de zekâlarının yüksek bir düzeyde olması nedeniyle, parlak kafalı çocuklar, kişisel sorunlarını öğretmenlerinin gözünden uzak tutabilir, başka bir deyimle dertlerini saklayabilirler'. Zaten bu gibi çocukların, büyük bir kısmı her şeyin öyle uluorta ve açık seçik konuşulmasına pek de izin verilmeyen zengin yada orta halli ailelerin çocuklarıdır. Yoksul çocukları daha açık yürekli, daha az içten pazarlıklıdırlar. IQ'ları 150-180 arasında olan 100 çocuk üstünde yaptıkları bir araştırmada Gallagher ve Crowder (1957), bunlardan yüzde 20'-sinin, kişisel bozukluklara yol açabilecek yoğunlukta duygusal problemleri olduğunu; fakat çocukların bu problemlerini öğretmene söylemekten çekindiklerini, çünkü bunları açığa vurmakla öğretmenin canını sıkmaktan korktuklarını ortaya koymuşlardır[1]. Öyle ya, dertlerini söylesinler de öğretmen onları duygusal uyumsuzluk gösteren çocuklar sırasına mı koysun, öğretmenin gözünden mi düşsünler?

YETENEKLİ OLMA VE KENDİ BENLİĞİNE KARŞI TAKINILAN TAVIR

Beyin önemli bir varlıktır. Bu önemli varlık sayesinde, yetenekli çocuk, kendi kişiliği hakkında, kendi hayali hakkında ve kendi değeri hakkında oldukça gerçekçi bir değerlendirme yapar. Okulda başarı ve övgü kazanması şansı, ortalama bir çocuğun şansından büyüktür. Başkalarıyla yarışmaya girecek olsa şans onun larat'ındadır, Ailesi, büyük bir olasılıkla ya zengindir yada ortak hallidir ve bu yüzden düşük bir gelir seviyesinde gelmenin, çizginin yanlış yerinde dünyaya gelmiş olmanın damgasını ve ezikliğini duymaz (tabii bu kuralın birçok istisnası da vardır). Zekâ dağılımında daha az şanslı olan arkadaşlarına kıyasla, herşeyi daha akıllıca ele alır. daha iyi plân yapar ve budalaca işler yapıp ceza almaktan da (çok kez) kurtulur. Kuramsal olarak, üstün zekâsını kullanarak, korkuya, öfkeye ve içinden çıkılmaz problemlere yol açan girişimlerden sıyrılma yeteneğinde olması gerekir.. Bunlara ek olarak, ahlâkî sorunları çözmekte de diğerlerinden ileri olacağı için (hiç değilse zihni düzeyde), davranışlarında ölçülü

olmayı bilmesi ve akla dayanmayan (irrasyonel) bir suçluluk yükünden daha başlangıçta kurtulması beklenir.

Bütün bunlar kuramsal olarak böyle ama, yüksek zekâ, kişinin kendi içini doğru tanıması ve kendisini doğru bir değerlendirmeye tâbi tutmasını garanti etmiyor Parlak zekâlı çocuklar, genellikle, duygusal uyum testlerinde, ortanın altındaki çocuklardan daha başarılı sonuçlar alıyorlar ama bu her zaman ve her kişi için böyle değildir..

Normal bir okul ortamında, çocukların zihnî yetenekleri büyük bir dağılım gösterirler.. Parlak, zekâlı bir çocuğun, herbirinin başka bir alanda yeteneği olan bu arkadaşları arasından sıyrılması ve onları geçmesi beklenir. Çocuğun diğerlerini geçebileceğinin farkına varması uzun bir zaman akabilir. Hayatın cilvelerinden biri de, bazı parlak zekâlı çocukların kendilerini aptal sanmalarıdır. Bunun bir nedeni, çocuğun, kendisinden de zekî bir kardeşe sahip olmasıdır. Eğer çocuk, kendisini, okulun daha parlak zekâlı çocuklarıyla karşılaştırırca gene böyle bir yanlış yargıya varabilir.

Parlak zekâlı çocuklar, kendi yeteneklerini değerlendirmekte ve kendilerine karşı takındıkları Unumda da farklılıklar gösteriyor. Çeşitli araştırmalar, parlak zekâlı fakat "pek de başarılı olmayan" çocukların, kendilerini değerlendirmede, gene parlak zekâlı fakat aynı zamanda başarılı arkadaşlarından geri kaldıklarını gösteriyor. Bu a-

raştırmalar özellikle ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır. Kendini olumsuz bir gözle görme ve değerlendirme olayı özellikle başarısız oğlanlarda görülmektedir, (Bu alandaki araştırmalar Goldberg tarafından eleştirilmiştir, 1965).

"BUGÜNÜN ÇOCUKLARI .."

Terman ve yaıdımcılarımn yaptıkları klâsik bir araştırmada, bin kadar yetenekli kişinin, çocukluktan yetişkinliğe kadar izlendiğini ve özellikle hangi meslekleri seçtiklerinin İncelendiğini görüyoruz (Terman ve Öden, 1940, 1959). Bunlardan üniversiteye gidenlerin oranı, erkeklerde yüzde 90, kızlarda yüzde 85'tir. Bu yetenekli çocukların ortalama yaşları, diğer arkadaşlarından ilci yaş küçük olduğu halde, bunlar arasından iftihara geçenlerin sayısı diğerlerinden üç misli fazla. Erkeklerin beşte ikisi, kızların da beşte biri, öğrenimleri boyunca burs kazanmîşlar ve ailelerine yük olmaktan kurtulmuşlar.

Öğrenimlerini bitirenler arasında ancak yüzde l'i işsiz kalmış. İncelemenin yapıldığı 1936 yılında Amerika'da yaygm bir işsizliğin bulunduğunu da

hatırlatalım. Bu guruba giren kişilerin ahlâk notlan da "ortalamanın bir hayli üstünde." Erkeklerden yansı geleceği parlak olan işlere girmiş (yıl 1936), bazıları da henüz genç yaşta oldukları halde ulusal, hatta uluslararası üne kavuşmuşlar.. Bu gençlerin büyük bir kısmı üniversitede çok yüksek notlar almışlar; fakat yüksek not almayanlar, normal bir öğrenci olarak kalanlar da var.

Terraan'm araştırmasından çıkan ilgi çekici sonuçlardan biri de, 140 yada 150'nin üstünde olan IQ'nun, yetişkinlik yıllanndaki başarıya pek az katkıda bulunması. Bu bulgu, özellikle yetişkinlik yıllarının başları için geçerli. Bu çağlarda, yetişkinin başarısı daha çok, toplumsal uyumuna, duygusal kararlılığına ve başarı kazanma dürtüsüne (yada azmine) bağlıdır. Araştırmacıların düşüncesine göre, bu bulgudan, IQ'su 150 olanların, daha yüksek zekâlılar kadar başarılı olabilme şansına sahip olduklan anlamı çıkarılmamalıdır. Bundan çıkarılması gereken anlam şudur: toplum olarak, en parlak olanlarımızdan en iyi şekilde yararlanmayı bilmiyoruz; üstelik, bu insanların kişilik gelişimlerini en doğru çizgide yürütmenin yollarım bildiğimiz de söylenemez.

Kişinin başarısı ve insan olarak kusursuz oluşu yalnız zekâsına bağlı değildir, **Hollingıvorth,** IQ'ları 180 ve daha fazla olan kişiler üstünde yaptığı bir araştırmada (1942) bu gerçeği ortaya çıkarmıştır.

582

Böyle çok yüksek zekâlı bir kişi. pek parlak işler başarabileceği gibî, eğer iyi bir kişilik dengesine sahip değilse, bir insan olarak basanları ve topluma kazandırdıkları ortanın ötesine geçemiyebilir.

Terman'm araştırması, "orta yaş düzeyinde" (40-50 yaşlar arası) tekrarlanmış (Tcrman ve Öden. 1959). Birkaç istisna iie. çocukluklarında parlak zekâlı oldukları saptanmış bu insanların, üstün, birer orta yaşlı yetişkin oldukları anlaşılmış. Zihnî yetenek, bilimsel başarı ve meslek hayatında başarı, bunlarda, ortalamanın çok üstündeymiş. Ne var ki, bütün bu üstünlüklere rağmen, aralarında büyük katkılar yapanların sayısı bir ikiyi geçmiyormuş (Goldberg, 1965).. Tcrman gurubundaki parlak zekâlılar, fizikî yönden de ortalamanın çok üs-tündeler ve ölüm oranları ortalamanın altındadır. Bunlardan çok azı suç işlemiş yada alkolik olmuşlar. Bunların dışında, karşılaştıkları diğer kişisel sorunlar bakımından toplumun diğer insanlarmdan büyük bir farklılıkları yoktur.

Bu yetenekli kişiler, kendilerinden ve başkalarından elde edilen bilgilere göre, kişisel uyum bakımından aşağıdaki üç kategoriden birine sokulabilir:

1 Başarılı uyum: Genel olarak normal uyum gösterenler; bunlar hiçbir uyum güçlüğüyle karşılaşmıyor değiller ama, hayatın önlerine koyduğu, aşın

istekti, duyguydu, ilgiydi bütün sorunların üstesinden, gene toplumun koyduğu kurallara uygun biçimde, gelmesini biliyorlar. Erkeklerin yüzde 68'8'i, kadınların yüzde 65'8'i bu kategoriye giriyorlar,

2 Bir parça uyumsuzluk: Bu kategoriye giren kişilerde "aşırı bir yetersizlik ve aşağılık duygusu, sinir yorgunluğu, ruh bunalımları v.b. görülmektedir." Problemli oldukları açık olan bu insanlar, "toplum içindeki durumlarını ve başarı şanslarını fazla sarsmadan", bir yolunu bulup bunları altetmesini biliyorlar. Davranışları tuhaf, üıkat ciddî bîr nevroz niteüğmi taşımayan insanlar da bu kategoriye konuyor, Erkeklerin yüzde 22.3'ü. kadınların da yüzde 25i'bu kategoriye girmektedir.,

3 Ciddi uyumsuzluk: Bu kategoriye giren yüksek zekâlı kişilerin "ciddî olarak uyumsuzluk gösterdikleri" bildiriliyor. İki alt gurupta toplanıyorlar: (a) endişe, sıkıntı, çöküntü, kişilik bozukluğu ve psikopattık teşhisi konulanlarla (ki bunların akıl hastahanesine yatırılmaları zor unluğu yoktur); (b) ruh sağlığını tamamen yitirdiği için akıl hastahanesine yatırılması zorunlu olanlar. Yüksek zekâlı erkeklerin binde S-9'u ve kadınların yüzde 9'u (orta yaşlı erkek ve kadınlardır

583

bunlar) bu kategoriye girmektedir, (Bunlardan üçte ikisi 3a kategorisine, üçte biri ise 3b kategorisine giriyor).

Yüksek zekâlı insanlar üstünde yapılmış olan bu araştırma, bu insanların, toplumda başarı kazanma ve başka insanların gözünde sivrilme yönünden, kendilerini kişisel hayatlanndaki birtakım şanssızlıklardan koruma alanında olduğundan daha becerikli olduklarım ortaya koymuş bulunmaktadır,

Terman ve yardımcılarının bulguları oldukça göz alıcı ama birçok soruyu da karşılıksız bıraktıkları bir gerçek. Bir kere, yüksek zekâlı bu kişilerin küçük yaştaki yetenekleri bilmen, geleneksel testler ve okul notlan yoluyla ölçülmüştün İnsan zihninin tipik bir IQ testine sığmayan, bu test yardımıyla ölçülemeyen niteliklerine ne buyrulur? Araştırmalını bir de şu eksikliği göze çarpıyor; yüksek zekâlı bu insanların çocukluktan yetişkinliğe geçişte kendÜerini nasıl gördükleri, kendileri hakkında ne gibi fikirler besledikleri gibi konular üstünde yeterince durulmamış. Durulsaydı, bu araştırmanın insan gelişimini anlamamız konusundaki katkısı, şüphesiz daha büyük olurdu.

YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ

Yetenekli çocuklar, yeteneklerini işletmenin yolunu bulmada üstün başarı gösterseler bile, onların, bütün güçlerini tam anlamıyla kullanabilecekleri yada

ortaya çıkarabilecekleri ortamı kendi elleriyle yaratmalarım beklemek doğru olmaz. Hollingıvorth, normal bir ilkokulda okuyan yükek zekâlı çocuklardan IQ'su 140 olanlar zamanlarının yarısını, ÎQ'su 1'70'in üstünde olanlar ise zamanlarının hemen tamamını boşa geçiriyorlar kanısındadır.

HoUîngworth'un (1939) inceleme konusu yaptığı parlak zekâlı kızlardan birinin durumu çok ilgi çekici. Kızın parlak zekâlı olmasının elle tutulur sonuçlarının başında, annesine her geçen gün daha çok yıkanacak çamaşır çıkarması gelmektedir. Çünkü öğretmen, tahtayı hep bu kıza sildirmekteymiş, silgiyi temizlemek de hep onun işiy-miş. O sırada diğer çocuklar rahat rahat derslerine çalışıyorlarmış,

Hollingfrorth, IQ'su 165 olan on yaşındaki bir oğlandan da söz ediyor,. Bu çocuğun okuldaki kayıtlarına bakılırsa durum hiç de iç açıcı değil: "Derslerle hiç ilgili değil. Terbiyesiz. Yalancı," Tabii bu çocuğun problemi ilgi yetersizliği değil. Öğretmen bu çocuğun üstün bilgisinden sinirleniyor ve sınıfın önünde onu bir güzel "haşlıyor." Çocuğun içini döktüğü bir rehber öğretmen, ona, daha anlayışlı, da-

584,

ha hoşgörülü davranmasını öğütlemiş Fakat çocuk o kadar sıkıntılı, o kadar yükiüymüş kî, rehber öğretmen ona "Dünyada öğrenilecek en önemli kurallardan biri aptallara seve seve eziyet etmektir, ne dersin?" diye sorduğunda çocuk, "Evet, tamam, iste bende böyle yapmalı diyorum kendi kendime! Eziyet etmeli onlara! Canlarım çıkarmalı!" demiştir. Konuşma ilerledikçe çocuk, eziyeti kimin etmesi gerektiği konusunda yavaş yavaş fikrini daha da açıldığa kavuşturmuş. Eziyeti bizzat kendisi yapmalıymış! Başka bir çocuk da, 10 yaşında olduğu halde, Orta Çağ Tarihini gayet iyi biliyor ve arkadaşları tarafından "prof" talana adıyla anılıyormuş.

Hollingworth'un araştırmasına konu olan yüksek zekâlı çocuklar, ilkokulun derslerini gerekli zamanın yansında tamamlıyorlar ve ortalama bir çocuğun girişemiyeceği işlere girişiyorlarmış. Hatta, ortalama zekâlı bir yetişkinin bile akıl edemiyeceği İşler karıştırmağa başh-yorlarmış. Hollingvvorih'a göre, zihnî yetenekleri geliştirme programı. bu gibi yüksek zekâlı çocukların ancak bir kısım ihtiyaçlarını kapsayabilir, Bu çocukların, gerek kendisine, gerek topluma karşı tutumunu eğitip yüceltecek ve bir toplumsal varlık olarak başarısını artıracak yetiştirme yöntemlerine ihtiyaçları vardır.

YARATICILIK

Guilford'un, daha önce de belirttiğimiz bir deyişine göre, zekî olmanın çok çeşitli yolları vardır. Bu yollardan biri. gene Guilford'un ifadesiyle "yakınsak" düşünceye sahip olmaktır. Bir başka yol da "ıraksak" düşünce sahibi olmak. Yakınsak düşünce sahibi kişi, geleneksel, alışılmış yollar izler.. Bilgisine, hazır bilgiye dayanarak doğru cevaplan vermeyi bilir.. Bu cevap, başka birinin, eğer doğru düşünüyorsa, kendi düşüncesiyle varabileceği bir sonuçtur Eğer bu düşünceyi daha önce yapmış, bu yolu daha önce geçmişse, bu kişinin cevabı da hazır demektir.,

Traksak düşünür ise, belli Önermelerden, belli temellerden hareketle ve alışılmış yollardan geçerek varmaz sonucuna, Herkesin geçtiği yolların dışında sapa yollar arar. Değişiklik peşindedir.. Görünenin, apaçık olanın ötesine geçmek ister.. Tek bir doğru çözüm değildir aradığı, sorunun birkaç karşılığını ortaya koymak ister.. Düşüncesinin kendisini nereye götürdüğünden de emin değildir başlangıçta; belki bir sonuca ulaşamıyçaktır, olsun; ama olaylara değişik bir gözle bakıyor ya, o yeter kendisine!

585

Iraksak düşünme, yakınsak düşünmeye göre, daha esnektir; yalnız eldeki bilgiyle yetinmeyen bir düşünme yöntemidir; daha zengin bir fikirler akımına açıktır ve dolayısıyle yeni çözümlere ve "yaratıcılığa" daha yatkındır.

Yaratıcılık öyle kolay kolay ele gelen bir yetenek değildir, ortaya çıkarılması, ölçülmesi zordur. Bununla birlikte, son yıllarda, yaratıcılığı (hiç değilse yaratıcılığın belli yönlerini) ölçebilmek için çeşitli testler geliştirme çabalarına girişildiğini görüyoruz

Yaratıcılık testlerinde, kişinin belli bir test sorusuna Önceden be~ iiılenmiş bir karşılığı verip vermeyeceği üzernde durulmaz (oysa zekâ testlerinde böyle belirli karşılıkların verilmesi beklenir), daha çok, belli bir işin, belli bir problemin kişide ne kadar değişik ve yeni fikirler doğurabildiği anlaşılmağa çalışılır. Örneğin bir kelime verilir ve kişinin bu kelimeden hareketle nerelere varabileceği araştırılır[9]. Kimi insan, bu kelimeden herkesin varabileceği anlamlara ulaşırken, kimisi çok zengin çağrışımlarla özgün yerlere varır..

Bir İnsanda yaratıcılık olup olmadığını anlamak için şunlara bakılır: bir yenilik yapma, birşey icat etme; yaratıcı bir yazı yazıp armağan, ödül kazanmış olma; bir sanat yarışmasında ödül kazanma (bkz. Torrance, 1962). Öğretmenlerin, öğrencileri hakkındaki düşüncelerine göre de, onların yaratıcı olup olmadıklarına karar veriliyor. **Rivlin'-**in yaptığı bir araştırmadan (1959) öğrendiğimize göre, Öğretmenler, öğrencileıdeki yaratıcılığı, birtakım ölçütlere dayanarak anlamağa çalışırlar. Bu ölçütler arasında, "kişiliğini ortaya koyma,

yaptığı işte kişiliğinden bir iz bırakma", "zengin bir hayale dayanma", "problem-lere, özgün birtakım çözümler bulma", "alışılmadık, yepyeni işler başarma" gibi özellikleri sayabiliriz.

Farklı yaratıcılık düzeylerinde olan çocukların kişilikleriyle ve okul başarılarıyla ilgili bulgular, bu çocukların IQ'Ian arasında farklar bulunabileceğini, fakat yaratıcılığın, bunlardan anlaşılamıyacağı-nı, bu yeteneğin çok üstün yaratıcılıkla, "bir miktar yaratıcı olmak" arasındaki farkın, açıkça görülen bazı özelliklerle anlaşılabileceğini ortaya koyuyorlar. Çok yaratıcı olan çocuklar oyun düşkünüdürler, şakadan anlarlar ve hoşlanırlar, kendi seçtikleri özel ilgi alanları vardır, "başkalarının geçtiği yoldan geçmek istemezler", fikirleri kendi-

, 9 Getzels ve lackson (1960) "boll" kelimesiyle güzel bir örnek veriyorlar. (İngiliz-cede "vida, kapı sürgüsü, mandal, yıldırım, izin almadan sınıflan çıkmak, fırlatmak, atmak, çiğnemeden yutmak, dimdik, birdenbire" gibi çok değişik anlamlara geien bir kelimedir - ç.n)

I erine özgüdür.. Çok yaratıcı olan çocukların, özellikle oğlanların öğ-retmenlerinin ve arkadaşlarının gözünde "aptalca" yada "vahşî" fikirleri vardır,

Çok yaratıcı olma, okulun gerekli gördüğü işleri yapma ve okul başarısı sağlamada yüksek 1Q kadar yararlı olmaz., "üstün bir yaratıcı olan fakat IQ'su biraz düşükçe olan çocuk, yüksek lQ"Iu bir arkadaşından daha az okul başarısı şansına sahiptir

Yaratıcılık konusunda yapılan eski araştırmaların köklü bir eleştirmesini yapan Thornclike (1962), yaratıcı eylemlerle yaratıcı kişiler arasında bir özdeşlik kurulmsmda ortaya çıkan sorunlara dikkati çekiyor. Yaratıcı kişilerden söz ettiğimiz zaman, bunların hangi ortamı, hangi aracı (resim, heykel, müzik, şiir, bilim v.b) kullanırlarsa kullansınlar, aralarında ortak bir yön, ortak bir özellik bulunduğunu ve bunun onları diğer niteliklerinden sıyırarak farklılaştırdığını belirtmek isteriz.

Çeşitli, araştırmaların çözümlenmesini yaptıktan sonra Thorndi-ke. "-..hem ıraksak düşünmenin, hem de yaratıcı düşünmenin uygulanabileceği zekâ testlerinin alanından çıkan ve daha geniş bir gerçeklik alanına giren" bir yeteneğin varlığından söz ediyor.. Bununla birlikte, " , .. bu alan, zekâ alanından çok daha belli belirsiz ve gevşek yapıdadır,." demekten de kendisini alamıyor,

Geleneksel zekâ testleri ile ölçülen düşünme ile yaratıcı düşünmeyi birbirinden ayırma amacıyla Wallach ve Kogan (1965), standart testlerden önemli birçok noktada ayrılan birtakım ölçme süreçleri geliştirmişlerdir- Bu süreçler, bazı kelime ve görüntülere karşı, çağrışım yoluyla verilecek tepkileri

ölçmeyi amaçlamaktadır. "Bildiğin bütün yuvarlak şeylerin adlarını yaz " "Patates iîe havuç arasındaki bütün benzerlikleri anlat.." gibi dil çağrışımına dayanan sorular ile çeşitli örneklerin ve çizgilerin çizilmesine dayanan bir görüntü testi veriliyor. Çocuğa, hayalini kullanarak, bu örneklerin neleri gösterdiği ve bu çizgilerin tamamlanmasıyla ne gibi resimler elde edilebileceğini söylemesi bildiriliyor.. Her test sorusunda iki ölçme yapılmış oluyor: çağrışım sayısı ve çağrışımların özgünlüğü yada tekliği. Bu Ölçme yöntemi, yaratıcılığın, "çağrışım özgürlüğü ile özgünlüğe (kimseye benzememeye) dayandığım" öne süren varsayımla tutarlıdır.. Yaratıcılık. "•■ ■ çok sayıda çağrışım üretebilmek ve özgün çağrışım üretebilmek; ancak bunları yaparken sorudan da büsbütün ayrılmamak, acayipliklere sapmamak-" olarak tanımlanmış bu araştırmada (s. 289).. Testler için bir zaman sınırlaması konulmuyor.

S 87

Wallach ve **Kogan,** yaratıcılık ile genel zekâ ölçümlerini birbirinden ayırmak için de şöyle bir yöntem kullanmışlar: On ayrı yaratıcılık testinin sonuçlan arasındaki koneiasyonu bulmuşlar (.40), sonra on ayn zekâ testi arasındaki koneiasyonu bulmuşlar (50), ortalama zekâ testi sonucu ile ortalama yaratıcılık testi, arasındaki koneiasyonu da hesaplamışlar (. 10). Bu sonuçlar, nasıl ölçülürler se ölçülsünler, zekâ ve yaratıcılık yeteneklerinin kendi içlerinde daha tutarlı olduklarım, özlerinde bir benzerlik bulunduğunu, buna karşılık bu iki yetenek türü arasında öz bakımından büyük bir benzerlik bulunmadığım gösteriyor.

Wallach ve **Kogan'ın** araştırmasında çocuklar dört gurupta toplanıyor:

1— Üstün yaratıcılık - üstün zeka: Bu çocuklar, kendini denet-

leme ile özgürlüğü birleştirmede de diğer guruplardan ileridir.. Hem büyüklere hem de çocuklara yakışan davranışlarda bulunma yetenekleri vardır.

2— Üstün yaratıcılık - düşük zeka: Kavramsal alanda zaman

zaman doğru davranışları görülebilen bu çocuklar, genel

olarak, hem kendileriyle hem de okul çevreleriyle çatışma içindedirlcı ve yetersizliklerini açığa vururlar,.

3— Düşük yaratıcılık - yüksek zeka: Bu çocuklar, okul başa-

rısının adeta "tiryakisi" olmuşlardır. Başarısız bir öğrenci olma, bunlar için bir "felâkettir."

4— Düşük yaratıcılık - düşük zeka: Bu çocuklar şaşkınlık için-

dedirler, "... yoğun toplumsal eylem gibi yararlı uyumdan, edilgİnlik, hiçbir işe karışmama gibi geriliklere ve psikoso-matik belirtilere kadar" çeşitli, savunma stratejileri kullanırlar,

Çocuklarda yaratıcılık konusunda yapılan sistematik araştırmalar, genel zelcâ ölçümünde kullanılan geleneksel testlerin ortaya çıkmasına göre yeni girişimlerdir. Terman'm, parlak zekâlı çocuklar üstünde yaptığı uzun dönemli araştırmanın bir eşine, yaratıcılık konusunda rastlanmıyor. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde üstün yaratıcılığı var olan insanların, **Terman'm,** zekâ için yaptığı karşılaştırmada olduğu gibi, "orta yaşlılıktaki" yaratıcılıkları ne$_s$olacaktır? Acaba Ternıan, deneklerine bir yaratıcılık testi de uygulasaydı ne gibi bir sonuç elde edilirdi? Büyük bir olasılıkla, zekâ için elde edilen sonuçlarla yaratıcılık için elde edilecek sonuçlar arasında bir benzerlik görüle-

588

celal; çünkü, bir ölçüde de olsa, bu iki gurup arasında bir çakışma olayı görülecekti. Yani yüksek 1Q sahibi çocukların (büyüklerin) bir kısmı üstün yaıatıcılık yeteneğine sahip olacaklardı. Ne var ki, zekâ için olduğu gibi, yaratıcılık için "'bugünün çocuğu yanmn büyüğü; olacak çocuk.. ■ " gibi peşin yaruılar \crmemizin kola\ olmadığı İnancındayız. İlerde büyük adam olma şansının daha çok yüksek]Q*Iular arasında bulunduğunu sanıyoruz Torrance'm da belirttiği gibi. okul, yaratıcı düşünmenin gelişmesinden çok. yakınsak düşünmenin gelişme-s ne yardımcı olmaktadır: Üstelik bu ikinciye daha büyük armağan veriyor. Yaratıcı bir kafaya sahip olan çocuğun, öğretmeni yada arka-daşları, onun fikirlerini aptalca yada acayip buldular'mı, çocuğun hali tamamdır! Artık, o istediği kadar, kişisel yeteneklerinin bütünlüğünü korumak ve başkalarına kabul ettirmek için çııpmsm dursun! Sonra, yüksek lQ'lu bir insan, yetişkinlik hayatının eşiğinde, kendi yetenekleri için hazır bir alıcı pazar bulacaktır. Enerjisini kullandığı ve kafasını tek bir yönde yoğunlaştırdığı zaman, başarauuyacağı meslek yoktur. Yaratıcı kişi ise böyle hazır bir alıcı pazarı bulmakta daha az şanslıdır. Yaratıcılığına başkalarını da inandırmak için, genellikle, bir dinden tutanın, onu savunmaya hazır birinin bulunması gerekir.

Psikolojideki ve eğitimdeki son buluş ve akımlar. ıraksak düşünme yeteneği olan çocuğun işini kolaylaştırmağa yeter görünmüyor Birçok okullarda - hatta anaokullarında - çocukları, günümüz teknolojisinin temelleri olan matematik ve bilim konularında, mümkün olan en hızlı bir biçimde, yetiştirmeğe çalışılıyor. Oysa, Piagct'nin de etkisiyle, çocuğa mantıklı düşünmenin ipuçlarını veren bir eğitim sistemi de düşünülebilir Bu sisteme dayanan okullar da öteki uçta yer almaktadır,. Bu gibi okulların benimsedikleri yönteme göre, çocuklar, kendi kendilerine, bilginlerin cevabını çoktan buldukları sorulan cevaplandırmak ve gerçekten de zaman alıcı olan mantıklı düşünme basamaklarım yavaş yavaş tırmanmak durumundadırlar.

Genellikle, Piaget'nin değişmezlik ilkesi, yakınsak düşünmenin önde gelen Örneklerinden biri olarak gösterilir: herşey verilmiştir, çocuğa, mantıkçılar için apaçık olanı keşfetmek kalır. Zorlu bir atom çağının sorunlanyle uğraşmak için. apaçık olanın ötesine geçmek ve mantık basamaklarında o kadar çok zaman harcamamak gerekecektir. Belki de füzeleri, füze - savarları ve füze - savar - savarları öğretmek gerekecektir çocuklara., Çocuklara neler öğretmeli sorusunun karşılığı, henüz bilinmeyen birçok psikoloji kanununu ortaya çıkarmamıza ve bir de eski törelerimizi, ahlâk kurallarımızı günümüzün yaşantısına göre yeniden yorumlamaktaki başarımıza bağlı olarak verilebilir.

Bu alanda Öncülük edecek olanların yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olmaları gerekir. Bir kişinin yaratıcı kafasından çıkan ırak düşünce, belki de milyonların ortak kafasından çıkacak düşüncelerden daha başarılı sonuçlara götürecektir bizi.

IQ SU ORTALAMANIN ALTINDA OL^N ÇOCUKLAR

Zihni yeteneği ortalamanın altında olan çocuklar, okuldan belli ölçüde yararlanabilecek olanlarla (güçlüklerle de olsa), geri zekâlı olup, ciddî bir engelle karşılaşan çocuklara kadar geniş bir kitleyi içine alan bir terimdir,

Bu çocuklardan ortalama zekâ düzeyine en yakın olanlara, genellikle "yavaş öğrenenler" adı veriliyor, Johnson'un yaptığı bir araştırmaya göre (1958), bu guruba giren çocuklar, ilkokul çocuklarının yüzde 15-17 sini oluştururlar, diğer çocukların düzeyine bir türlü gelemezler ve genellikle sınıfın en az başarılı olanları arasında (sınıfın dümencileri arasında) yer alırlar. Bu gurubun ortalamaya en uzak kesimindeki çocuklara bir zamanlar[1] "zayıf zihinli" terimi yakıştırılıyordu. Bu çocukların IQ'lan 70'in altındadır ve "geri zekâlı" olarak nite-lenirler..

Zekâdan ciddi olarak yoksun bulunan çocuklar, toplum için ve özellikle aileleri için büyük bir problemdir. Eğer böyle zekâdan yoksun bir çocuk, diğer çocukların normal zekâlı oldukları bir ailede dünyaya gelmişse, bütün aile için yük olurlar. Suçluluk duygusu, merhamet ve acıma duyguları, hem suçluluk hem de acıma duyguları birlikte, anababa için bir çaresizlik yaratır, çocukları küçükken, kapısını çalmadıkları doktor, yapmadıkları masraf kalmaz; büyüdüğü zaman da onu korumak, devamlı kol kanat germek durumunda kalırlar. Eğer anababa, bu durumda olan çocuklarını Özel bir bakımevine koymak zorunda kalırlarsa, bu da onlar için büyük bir elem kaynağı, bir çatışma kaynağı olacaktır. Çocuk daha küçükken, anababa, büyük bir endişeye kapılacak, fakat çocuklarının geri zekâlı olduğunu bir türlü kabule yanaşmayacaktır. Çocuk büyüdükçe, anababamn gelecek hakkındaki endişeleri de artacak ve kendileri öldüğü taktirde

ço-cuklarmın ne olacağı konusu onları dem düşüncelere salacaktır. Bu arada, çocuğun erkek ve kız kardeşleri varsa, bunlar özlerinde iyi yürekli çocuklar olsalar bile, başka sorunlar çıkacak, ailenin bir uğursuzluk yağmuruna tutulduğunu düşünen bu kardeşler, kendi haklarının yendiğini ve geri zekâlı çocuğa iltimas edildiğini düşüneceklerdir.

590

"Geri. zekâlı", "zayıf kafalı gibi" icı imlerin alımda büyük bir insanlık trajedisi yatmaktadır

YAVAŞ ÖĞRENENLER

Yavaş öğrenenlerin okulun gerektirdiği bilgileri edinmekte geri kaldıkları bir gerçekse de. bunlar arasında birçoğunun, duygusal, toplumsal, fiziksel ve motor gelişim yönlerinden "aslında normal" çocuklar oldukları söylenebilir (Johnson. 1958).. Fakat eninde sonunda bu çocukların birçoğu, duygusal güçlüklere uğrarlar. Okulda "baş-belası" olan çocukların büyük bir kısmı geri zekâlı olanlardır. Fakat bunlardaki yaramazlığın, içlerindeki "bela çıkarma" eğiliminden geldiği de sanılmamalıdır; belanın, güçlüğün kaynağı, onlardan yapamayacakları şeylerin islenmekte oluşudur. Bu çocuklardan, derslerde diğer çocuklara yelişmeİeıi, yeteneklerinin elverdiğinden daha hızlı öğrenmeleri ve başkalarının önde olduğu devamlı başlarına kakılarak daha çok çaba göstermeleri istendiği zaman, onlar da haliyle, kendilerinin işe yaramadığını clüşüncekİcrdir. Hele bir de arkadaşlarının diline düşmüşlerse, herkes onları "ahmak" diye çağırıyorsa, sabırsız bir öğretmenin alayları akında büsbütün eziliyorlarsa karşılaştıkları güçlük daha da büyük demektir. Unutmamak gerekir ki. bu çocuklar da. kendi başarı ve yetenek sınırları içinde, ilerletilebilirler, başarılı olabilirler. Eğer büyük üzüntülere sokulmazlarsa, eziyet görmezlerse, onlar da. herkes gibi. kabul ve sevgi görmenin tadını çıkarmayı bileceklerdir. Tıpkı diğer insanlar gibi onlar da. korkunun anlamım bilirler, Öfkenin acısını tatmışlardır.. Bu çocukların birçoğu yalnızlığa hükümlüdür: çünkü sınıfta arkadaşlar seçilir, dostluklar kurulurken, çoğunluk bu yavaş öğrenen takımının yanına bile uğramak islemez, Oysa, yavaş öğrenen bu çocuklar, ne kalıtımsal yüklerini ne de kendi yeteneklerini büsbütün körleten bu çevreyi kendileri seçmiş değillerdir. Fakat, okul yöneticilerinin gözünde, aldıkları her kötü not kendi suçlarının bir karşılığıdır ve onlar da çaresiz bu görüşü kabul ederler.

Yavaş öğrenenler için hazırlanacak bir eğitim programının temel ilkeleri, bütün çocuklar için eğilim programlarının temel ilkelerinden değişik değildir: çocuklara yeteneklerini geliştirmeleri, için elden geldiği kadar yardım etmek, çocukların bütün kaynaklarım kullanmak, becerilerini ve tutumlarını geliştirmek

ve böylece onların, hem kendilerini sağlıklı bir biçimde algılamalarını, hem de topluma verimli bir üye olarak katılmalarını sağlamak.

591

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Zihnî yetenek ve başarı testlerinin sonuçlarını ve niteliklerini incelemek isteyenlere, **Rofaert L. Thorndike ve EHzabeth Hagen'in** birlikte kaleme aldıkları, **Measurement and Evaiuation in Psycholohy and Education** (1961) adh kitabı salık veririz. **WHUam M Cruîckshanlt ve G. Orville** Johnson'un ortaklaşa derledikleri **Education of Exceptionai Children and Youth** adh eserde (1967) ve **Charles W. Telford ve James** M. Sawrey'in **The Exceptional Individual** adlı kitapları (1967), üstün yetenekli yada geri zekâlı çocukların nasıl eğitilmesi gerektiği konusunda bilgiler veren **bölümlerle'doludur. Werner** ve **Bayley** (1966) ise, bebeklere uygulanan testlerin güvenirlik derecesini etkileyen etmenler üstünde duruyorlar.

592

22- A H L Â K G E L İ Ş İ M İ VE DİN

Her çocuğun bir ahlâk yasası vardır. Bu yasada, çocuğun doğru ve yanlış davranış konusundaki fikirleri, sorumlulukları ve neyi yapıp neyi yapmaması ile ilgili inanışları, kendi düşüne ve eylemlerinin değerli olup olmadığım, birşeye yarayıp yaramadığını yargılamasına yarayan değer ve ölçüler yazılıdır (!).

AHLAK GELİŞİMİNDE EĞİLİMLER VE YÖNLER

Piaget'nin bir eseri (1932), çocuklarda ahlâk gelişimi konusunun incelenmesinde çok etkili olmuştur. Bu yazar, çocukluğun çeşitli dönemlerindeki ahlâk yargılarının nitelikleri üstünde durmuştur.

Çocuğun ahlâk yargıları bakımından olgunlaştığını anlamamıza yardımcı olmak amacıyla, bu konudaki gelişimi Fiaget şu şekilde tanımlıyor :

Özel kurallara dayanan ahlâktan, neyin doğru, neyin yanlış olduğu hakkında daha genel kavramlara ulaşmak.

"Sınırlama ahlâkından" "yardımlaşma ahlâkına" geçiş.

"Göksel adalet - her yerde hâzır ve nazır olan adalet" anlayışından, ceza veıen bir kişinin bulunması gerektiği fikrine geçiş. (Bu geçişi yapamamış olan çocuk, bir bahçeden elma çaldıktan sonra düşüp yaralanırsa, ona göre, bu iş hırsızlık yaptığı için başına gelmiştir,)

Dış baskılarla, başkalarının Öğüt ve zorlamalarıyla oluşan

ahlâktan, kaynağını kendi içindeki ölçülerden alan iç ahlâka geçiş.

Oyun kurallarının, keyfi olmadığım, karşılıklı anlayış ve saygıya dayandığım kavrama.

593

Başkalarının eylemleri konusunda bir yargı verirken bu eylemlerin oluştuğu ortamı anlamak için. anlayışla karşılamak için , gittikçe artan bit istek ve yetenek. Daha önceleri çocuk, başkalarının eylemlerini daha kesin ölçülere, daha katı kurallara göre yargılardı. Örneğin küçük bir çocuk, hırsızlığın,kötü olduğunu, her türlü hırsızlığın aykırı olduğunu düşünür. Biraz büyüdükten sonra ise, aç bir çocuğun bir elma çalmasını, tok bir çocuğun bir elma çalmasından daha değişik bir gözle görecek, belki de birinci çocuğu hoşgörecektir,

Ahlâk yargısının gelişmesi konusunu İncelerken Piaget, ahlâkta "gerçekçilik" ile "görecelik" (realizm ve relativizm - ç.n.) arasında bir ayrım yapmaktadır. Ahlâk bakımından "gerçekçi" olan kişi, kuralların biçimsel yada sözsel (lafzı) bir yorumunu yapar. Kanunun özünden çok sözüyle ilgilidir (yukardaki Örnekte verilen iki elma hırısınını da aynı şekilde değerlendirir, aynı kaba koyar). Bir eylemin ciddiyetini pratik sonuçlarına göre ele alır (örneğin, kazara devrilmiş bir bakraç süt, kasten devrilmiş bir bardak sütten daha ciddi bir cezayı gerektirir),

Gerçekçi ahlâka göre, ödev Ödevdir (gözlerimi kaparım, ödevimi yaparım - ç.n.). Heteronom (başkalarının koyduğu kurallar) doğrudur, onları tartışmasız kabul eder ve otonom (kişinin kendi koyduğu) kurallardan ayırır. Bu ikinci lür kuralların içine kişinin kendi yargı ve düşünceleri de girmiştir çünkü,. Eğer bir insan, bir eylemi yalnız, kuralların sözüne değil, verilen cezanın niteliğine göre yargılıyorsa, o kişi de ahlâkta gerçekçidir, deriz. Eğer bir insana büyük bir ceza verilmişse, onun suçu mutlaka büyüktür bu tip düşünenlere göre. (Örneğin, sınıfta ıslık çaldığı için tokat yiyen bir çocuğun suçu, ahlâkta gerçekçi olan kişiye göre, cam kırdığı halde İşi yalnız bir sıkı azar işitmekle geçiştiren çocuğun suçundan ağırdır).

Piaget'ye göre çocuğun ahlâk gelişimiyle birlikte, adalet ve ceza konusundaki görüşlerinde de değişiklikler olur.

Başlangıçta, kötü bir iş yapan insanın bu kötülüğü karşısında acı çekmesi gerektiği düşünülür - kefaret adaleti, Bir de misilleme adaleti vardır: o senin oyuncağını kırmışsa, sen de onun kini kırarsın, yada bir başkası gidip senin yapacağını yapar. Daha sonraki bir aşamada, yerine koyma, tazmin etme adaleti

oluşmağa başlar: kırdığı oyuncağı ödesin» ya kendi oyuncağını versin yada kırdığını onarsın.

594

Piaget, ilkel ahlâk yargılarının yedi - sekiz yaşlarına kadar sürdüğünü ve bu yaşlardan sonra yerlerini daha olgun adalet yargılarına bıraktığını belirtiyor.

Ahlâk davranışmdakİ bu değişmeler mantığa da uygun geliyor; çocuk olgunlaştıkça, adaleti cezalandırma olarak değil de felsefî bir açıdan görebiliyorsa ahlâk yargılan da buna paralel olarak değişecektir:

Piaget'ye göre, çocuğun ahlâk ve adalet konularındaki fikirleri, hem olgunlaşmanın hem de çevrenin etkisiyle değişiyor. Tıpkı bazı doğa olaylarında olduğu gibi ahlâk konularında da çocuğun henüz kavrayamayacağı fikirler vardır,

Çocukların ahlâk gelişimleri arasında farklar bulunmakla ve birçoğu otonom bir ahlâk geliştirememekle birlikte, bu gelişimin de, Piaget'nin tanımladığı ve başka araştırıcıların da bir kısmını doğruladıkları bazı aşamalara ayrılıp incelenmesi mümkündür.

Dokuz - onüç yaşındaki çocuklarla altı - yedi yaşındaki çocukları karşılaştıralım, Birinci guruptakiler, bir yanlış eylemi değerlendirirken, yalnız bu eyleme bakmayacaklar, onun içinde oluştuğu koşullara da eğileceklerdir. Kuralları daha esnek bir biçimde uygulayacaklar, adaletin ceza yoluyla değil kazanma yoluyla gerçekleşeceğine inanmağa başlayacaklar ve "Göksel adalet - Tanrısal adalet" kavramını yavaş yavaş lerkedeceklerdiı'. Ancak bu konudaki araştırmaların bulguları, onüç yaşma yaklaşan çocukların,. Piaget'nin iddia ettiği gibi, kendilerine özgü iç ahlâk ölçülerine ulaştıkları ve bunların kendi aralarında bir bütün oluşturdukları düşüncesini genel olarak desteklememektedir.

Kuramsal yönden ve ahlâk yönünden değerlendirildiğinde (yani nasıl olmalıydı, nasıl oldu, açısından bakıldığında) çocuklardaki ahlâk gelişimi bir terslik gösterir.. Çocuk ahlakı, çocuk gövdesi ve çocuk zihni gibi "büyümüyor." 13 yaşından büyük bazı çocuklarda bile çocukça ahlâksızlıklar görülmektedir (Peck ve ark- 1960). Bazıları fırsatçı bir ahlak yolu izler (köprüyü geçinceye kadar ayıya dayı demek.). Bazıları, herkesin gittiği yoldan gitmekte, başkalarına uygun bir ahlâk yolu izlemekledir (Sürüden ayrılanı kurt kapar.). 13-19 yaşları arasındaki bazı çocuklar ise "akla uygun, bilinçli bir ahlâk yolu izlemek isterler," Peck ve arkadaşlarının sınıflandırmasına göre,

İ Bu konudaki bulgular, Kohlberg (i963) ve Grincİer (1964) tarafından eleştirme konusu yapılmıştır.

bu yol, ilk iki yoldan da, tabii ahlâksızlıktan da üstündür. "Akla uygun, bilinçli" bîr ahlîkı olan kişi, neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusunda önce kendi vicdanına danışır, kendi iç Ölçülerine göre olayları yorumlar ve yargılar, Eğer bir eyleme iyi diyorsa, bu aklına öyle geldiği içindir; yoksa başka insanlar üstünde iyi bit etki yarattığı İçin değil. Aynı şey, "kötü" dediği eylemler için de geçerlidir; birşey kötüyse, başkalarına zarar verdiği için değil, aklına uymadığı için kötüdür, **Peck** ve arkadaşlarının araştırmasında ancak çok küçük bir azm-lık "... ahlâk olgunluğunun en yüksek aşamasına" ulaşabilmişleıdir. Yazarlar, bu tip insanları, "akılcı ve başkalarını düşünen" kişiler olarak görüyorlar. Öyle kişiler ki bunlar, kendilerine özgü ahlâk kuralları var ve bunları hem kendi iyilikleri, hem de başkalarının iyiliği için uyguluyorlar,

AHLAK YARGISI ÎLE AİLE DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ

IQ'Ian ve sosyo - ekonomik durumu düşük olan çocuklar, ahlâk fikirlerinin gelişimi bakımından da geri kalıyorlar, Çocukları kopya çekme konusunda sorguya çeken **Haınmeı'in** bir araştırmasından (1934) öğreniyoruz bunu,

Eğitim ve sosyo - ekonomik durum bakımından nisbeten iyi durumda olan ailelerin çocukları, kopya çekme konusunda şunları söylemişler: "Bir yararı yoktur,", "insan bu yolla birşey öğrenemez." Daha yoksul bir çevreden gelen çocukların cevapları ise şöyle: "Kopya çekmek yasaktır. Yanlış bir -şt-r. Bir çeşit yalandır, aldatmadır. Haksızlıktır."

Harrower, çocuklara, cezalandırma konusundaki düşüncelerini de sormuş, Önce onlara, Peter ve Tommy adında, kendi aralarında oynayan iki çocuğun öyküsü anlatılmış. Peter'in yeni alınmış bir treni, Tonımy'nin de bir gemisi varmış. Yaramaz Tommy, birden trene bir tekme savurmuş ve tren kırılmış. Şimdi Tommy'ye ne ceza vermeli? Dayak mı atmalı (otoriter ve cezalandırıcı adalet fikri), gemisini mi kumalı (misilleme, dişe diş, göze göz adalet fikri), harçlıklarını biriktirip Peter'e yeni bir tren mi almalı (ödeme, yerine koyma, tazmin etme adaleti fikri) ? Bu sorulara verdikleri karşılıklarda, altı - sekiz yaş-larındaki nisbeten fakir ailelerden gelen çocukların büyük kısmı, "Dayak atmalı!" görüşünü benimsemiş, 8-11 yaşındaki fakir çocukları İse üçüncü tip cezayı lâyık görmüşler: "Zararı Ödemeli!". Daha zengin ailelerden gelen çocuklar, her iki yaş gurubu için, büyük bir

çoğunlukla, Tommy'nin arkadaşına yeni bir oyuncak alması gerektiğini savunmuşlar- Her iki gurupta ve bunların ait gurupları olan yaş kümelerinde "dişe diş, göze göz" adaletini savunanlar bir azınlık oluşturuyorlar.

Düşük bir sosyo - ekonomik ortamdan gelen çocuklar otoriter yargılara daha çok bağlıdır.. Yanlış hareketlere daha ağır cezalar ve-rilmesini salık veriyorlar (DoSger ve Ginandes, 1946). Buna karşılık, kendilerinin da başı İrer zamanda belâda (bu gurupta çocuk suçluluğu oranının yüksek olmasından da anlaşılacağı gibi).

Yoksul çocuklarm ahlâk ölçülen bakımından baha geride kalmış olmalarının çeşitli nedenleri bulunabilir: yoksulluğun ve bakımsızlığın etkilen, ortalama zekâ düzeylerinin düşük oluşu, örneklerinin kötü oluşu ve bunlarda genellikle görülen, o keyfince hareket etme, bir davranışın iyi yada kötü yanlarım iyice tartmadan hareket etme, şeklinde özetlenebilecek davranış..

Sosyo - ekonomik durum ile tutum ve davranışları arasında birçok ilgi çekici paradokslar bulmak mümkündür. Bazı yoksul çevrelerde, ahlâk ölçüleri, aaha yüksek gelir guruplarmdaki ahlâk ölçülerinden daha sağlamdır. Bazı yoksul çevrelerde, alçak gönüllülük ve ve otoriteye saygı daha belirgindir. Bunlarda, kötülere daha büyük, daha ağır ceza verilmeli anlayışı daha yaygın olabilir. Bununla birlikte, yüksek sosyo - ekonomüc tabakalarda hiç de hoş görülmeyen davranışlar da daha çok bu yoksul tabakalardan çıkar. Okuldan kaçma, kavgacılık, cinsel davranış bozukluğu, hırsızlık ve serserilik daha çok bu alt tabaka insanları arasında görülür. Bu verilerden hareketle, sert cezalara çarptırılan çocukların uygunsuz hareket etme olasılıklarının daha yüksek olduğu gibi bir yargıya varabiliriz. Ne var ki. burada gayet karmaşık bir psikolojik sorun karşısında olduğumuzu ve bir iki istatistik bilgisiyle işi kestirip atamıyacağmnzı da bilmemiz gerekiyor, Kitabımızın başka bölümlerinde de karşımıza çıkan kördüğümlerden biriyle burada da karşılaşıyoruz. Sert bir disiplin altında yetiştirilen çocukların bir kısım, iyi ahlâklı, bir kısmı kötü ahlâklı oluyor. Her de-diğine evet denilerek büyütülen iki çocuktan biri hârika bir insan oluyor da, ötekinin başı belâdan kurtulamıyor. Biri gecekondu, diğeri apartıman çocuğu olan iki kişiden ikisi de gayet dürüst insanlar olabiliyor. Aynı evde büyüyen iki kardeşten birinde ahlâk, kurallarına tam bir uygunluk, diğerinde ise büyük ölçüde bir uyumsuzluk ve başkaldırma hâli görülebiliyor.

Toplumsal kökenleri farklı çocukların ahlâk yargılan arasında bir karşılaştırma yapma amacıyla giiiştiği araştırmasında Liu (1950), New York'ta yaşayan (Amerikan vatandaşı) 52 Çinli çocukla, 52 Amerikan asıllı çocuğu incelemiş. Her iki gurup da nisbeten düşük sosyo ekonomik ailelerin

çocuklarından oluşmaktaymış, Çinli çocuklar, geleneksel "atalara saygı" anlayışı içinde büyütülmüşler. Kuramsal olarak bunun anlamı, bu çocukların, otoriteye daha büyük bir saygı duymaları olmak gerekir. Liu'ya göre, bu gerçekten de böyle. Fakat, ne tuhaftır ki, aynı çocuklar otorite düşkünlüklerine rağmen, ahlâk yargılarında daha büyük bir olgunluk gösteriyorlar. Liu'ya göre, bu Çinli çocukların, otoriteye daha büyük bir saygı göstermeleri, mutlaka kişilikten yoksun, herkese boyun eğen ve kendi ahlâk yargılarını kendileri veremeyen çocuklar olmalarını zorunlu kılmamaktadır. Yaşa ve daha büyük olmaya saygı tek yönlü değil, diyor Liu, küçüklerinden saygı gören kişi, onlardan sorumlu sayıyor kendisini, onlara kol kanat geriyor. Altı yaşındaki bir çocuktan saygı bekleyen oniki yaşındaki çocuğun, küçüğünü anlamak, onu savunmak ve korumak gibi görevleri vardır, Liu'ya göre, Amerika'da yaşayan bu Çinli çocukların kar-şıhklı görev ve sorumluluklarının iyi belirlenmiş, iyi tanımlanmış olması, onların, sorumluluğu değerlendirmekte daha büyük bir özgürlüğe sahip olmalarım ve belli bir eylemi, o eylemin altında yatan güdülere ve nedenlere göre değerlendirmeyi bilmelerini sağlamaktadır. Çinli çocuklar arasında, örneğin, şu olay Amerikalı çocuklar arasında olduğundan daha değişik bir ahlâk yargısına yol açmakta: kendisine makasla oynamaması söylenen bir Çinli kızın, söz dinlemeyip giysi-sinde küçük bir delik açması, annesine göstermek üzere bir dergiden resim keserken giysisinde büyült bir yeri oymasından daha ciddi bir kabahat sayılmaktadır. Her iki eylem de tamamen kaza eseri olduğu halde ikinci eylemin ahlâk sorumluluğu Çinli çocuk için daha büyüktür.

KAVRAMSAL GELİŞİM İLE AHLAK YARGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Piaget, 1962 yılında, ahlâk duygularının da, tıpkı mantıklı düşünmede değişmezlik ilkesinin bir temel oluşu gibi, değişmez birtakım değerler üstünde yükseldiğini (değişmezlik ilkesini 20. Bölümde tartışma konusu yapmıştık) bir varsayım olarak öne sürdü. Bu ilgi çekici bir kuramdı çünkü bir kez doğrulamışa, hem ahlâk gelişimi konusundaki araştırmalara bir başlangıç noktası olacak, hem de ahlâk öğreti-

minin nasıl olması gerektiğine ışık kıracaktı. Şurası açıktır ki. kişinin, ahlâk ilkelerini anlamadan ezberleme yoluna sapmaması, kavramlaş-tırabilmcsi için, kavram gelişiminde bir miktar yol almış olması şarttır,

Hardeman (1967). hepsi de ilkokul birinci sınıf öğrencisi olan 142 çocuk seçmiş ve bunları, ahlâk düşüncesi, değişmezlik ilkesiyle ölçülen kavramsal yetenek ve sınıf-içeriği mantığı problemlerinin üstesinden gelme yeteneği açılarından incelemiştir. Ahlâk düşüncesi testinde birtakım hikâyeler var, bunlar kısa hikâyelerdir; çocuktan, belli koşullar altında cereyan eden belli eylemlerin

iyiliği kötülüğü, ciddiyeti (kaza eseri mi, yoksa kasten mi yapıldıkları da dahil) sorulmaktadır.. Kavramsal yetenek konusunda ise daha önce Almy ve yardımcılarının ve bir de Miller'in (her ikisi de 20. Bölümde incelenen) geliştirdikleri iki testten de yararlanılıyor..

"Değişmezlik ilkesi" puanları ile toplam ahlâk düşüncesi puanları arasında bir doğru orantı ilişki vardır ("po2İtif korrelasyon). Çocuklardan 36'sı değişmezlik ilkesi bakımından "mükemmel" bulunmuştur; bunlardan besi, ahlâk düşüncesi testinde en yüksek noyu (11) almış ve gene bu gurubun yarıdan fazlasının bu alandaki notla-nı hiç kavramamış olan çocuklardan'* (ki bunlar 22 kişilik bir gurup oluşturmaktalar) yarısı, ahlâk düşüncesi testinde (2 yada daha az) not almışlar. Ahlâklı düşünme ile sımf içeriği mantığına uygun düşünme arasında ise belirli bir korrelasyon kurulmamış.

Bu bulgular, "değişmezlik ilkesine sahip olma yeteneğinin, olgun bir ahlâk düşüncesine sahip olmak için gerek şart olduğunu, fakat yeter şart olmadığım" gösterir.

VİCDAN

Herşey yolunda gittiği taktirde çocuk, günün birinde, mutlaka vicdan sahibi bir ihsan olacaktır.. Vicdan, kişinin doğruyu yanlıştan ayırmasına yarayan fikirler, tutumlar ve iç denetim araçları ile görev ve sorumlulukları anlamaya yarayan fikirlerin oluşturduğu bir sistemdir. Vicdanı, üst - benlik (süper - ego), kişinin içine yer etmiş (içselleş-miş) değerleri bütünü ve başlangıçta diğer insanların zorlamasıyla Öğrenilen, fakat zamanla çocuğun kendi malı olan, kendi kendine kullandığı denetim araçları olarak tanımlayanlar da vardır.

599

Psikoloji açısından vicdan oldukça belirsiz bir varlıktır. Prâgma-tik açıdan ise çok yararlı ve kullanışlıdır. Yeter ki "aşırı bir vicdan, çok sert bir vicdan" olmasın! İçinde belli ve apaçık birtakım ahlâk ilkeleri bulunan kişi, bir ahlâkî sorunla karşılaştığında, kendisiyle uzun uzadıya tartışmaya girmez, "ne yapmalıyım?" diye sormaz. Vicdan, ne yapılmamaması gerektiğini (yanlış yapmaktan koruyan bir bekçi) ve ne yapmak gerektiğini bildiren (hiçbir' şey yapmama yanlışından koruyan bir bekçi) olmak üzere iki parçalıdır.

Vicdanda genellikle, kendi aralarında tam anlamıyla tutarlı ilke ve yaptırım (müeyyide)lardan oluşan bir birlik yoktur. Vicdanın çeşitli yönlen vardır. Bir başkasının sesi olabilir: (en iyisi yapmamak, birisi baloyor olabiiiı). Bazı konularda zorlu, bazı konularda gevşek olabilir, İnsanın güdülerini bastıracak güçte olabilir. Bazan da insanın içinden geleni yapmasını sürekli olarak

engelleyen, insana rahatça bir iş yapma olanağı tanımayan bir at sineği olur-çıkar!

İnsanda vicdanın nasıl doğduğunu ve insanın genel olarak nasıl bir ahlâk kökeninden geldiğini anlatma iddiasında olan çeşitli görüşler vardır. Genel bir ifadeyle belirtecek olursak, bu görüşlerin bir aşın ucunda, vicdanın, kişiliğin yapısında bulunan ve insanın ahlâk yönünden sorumlu olmasını sağlayan bir değer olduğunu belirten düşünce bulunur. Öteki aşırı üçte ise, vicdan ve ahlâkın, özünde ben -merkezli, bencil, zevk peşinde koşan, ahlâksız ve ilkesiz olan insana, bir kılıf gibi sonradan geçirilmiş bir değer olduğunu iddia eden görüş bulunur.

BİR AHLAK ÖRNEĞİ OLARAK ANABABA

Bir görüşe göre, çocuğun vicdaıu, anababasının bir Özdeşi, bir kopyasıdu[1]. Daha doğru ve kesin bir deyimle özdeşliklerden söz edilebilir. Çocukların, bilinçli yada bilinçsiz, anababayı kopya etme ve onların tutumunu benimsemeleri yollan da hayat tarzları kadar çeşitlidir. Eğer bin çocuk varsa, bin türlü de özdeşleşme olacakta, .

Anababa, hem söz hem de davranışlarıyla çocuklarına ders verdiklerinden, çocuklar da sonunda, onların anababamn ahlâk ölçülerine ve değerlerine bağlanırlar. Fakat, her' anababamn, sevinç ve üzgünlük karışımı bir duyguyla görecekleri gibi, kendi kurdukları model çok çeşitli biçimlerde işler. Bir kere model, hiçbir çocuğun kopya ede-miyeceği kadar karmaşık olabilir. Sonra ana ile baba arasında da çeşitli erdemlere ve kusurlara atfedilen değerler, söylediğini kendi dav-

ranışlarmda uygulama başarısı, ahlâk değerleri arasındaki iç tutarlılık ve ahlâk değerlerinin kökeni (bu değerleri kendi kendine, gönül rızasıyla mı benimsemiştir, yoksa bir korku, bir endişe sonucu bir otoritenin onun için seçtiği değerler midir bunlar?) bakımlarından farklar da bulunabilir,. Katta bu farklar çok büyük de olabilir.

Genel olarak, amıbabası iyi bir ahlaka sahip olan çocukların da onların yolundan gideceklerini kestirebiliriz; hiç değilse bu alandaki şansları yüksektir, diyebiliriz. Ancak şunu da unutmamak gerekir ki, çocuklar neyi ve kimi kopya edeceklerini, hangi erdemleri ve hangi zayıflıkları alacaklarını geniş ölçüde kendileri seçerler

Çocuğun bu konuda niçin anababayı örnek aldığını açıklayan çeşitli görüşler öne sürülmüştür". Çocuk anababanm ('yada bunlardan birinin) tutumunu örnek

alır. çünkü, onlara sevgi ve güvenlik duygularıyla bağlıdır ve onlar yokken bile böylece onların varlığını yarımda hisseder. Onlardan korktuğu için. azaplarından korunmak için onları örnek alır. "En sevgili olanı, en güçlü olanı ve en istediği şeyleri temsil edeni (yada bu şeylere sahip olanı) kendisine örnek alır. Görüldüğü gibi bu alandaki görüşler (ve bulgular) çok çeşitli; ancak bunların hemen hepsi, Örnek alan çocuğun gene de kendi kişisel eğilimleri olduğunu ve kendi yolundan gittiğini gereğince dikkate almak-mış görünüyorlar.

Eğer anababa, keyfî yollara sapmazlar ve psikolojik yöntemlere başvururlarsa, çocuğun anababayı örnek alması olasılığı da o ölçüde yükselecektir., Uzun dönemde, iyilikle anlatma ve kaş çatma, (ki bunlarda sevgi gizlidir), çocuğun karakteri üstünde kesin cezalandırmalardan daha etkili olur., Fiziksel cezalar, çocukta daha çok. korkuya dayalı bir ahlâk geliştirir. Dayak yiyen bir[1] çocuk üzülmeden edemez; o anda bilinçli olarak dayağı hakettiğini anlasa bile, cezaya lâyık olduğunu kavrasa bile canı sıkılacaktır bu olaya.

Birçok araştırıcı, anababanm uyguladıkları çocuk büyütme yöntemi ile çocuktaki vicdan gelişimi arasındaki bağıntıyı incelemişlerdir Çocuk büyütme yöntemleriyle ilgili bilgilerin büyük bir kısmı annelerle yapılan görüşmelerden elde edilmektedir, (Okuyucu, bu konuda annelere güvenilmemesi gerektiğini, Özellikle annelerin anılarına hiç güven il meme si gerektiğini 12. Bölümde ta tıstığımızı halı. Kıyacaktı) Araştırmaların sonuçları, hem birbirini tutmuyor, hem de yeteri ka-kadar aydınlık değil

2 örnek alma ve Özdeşlik kurma konusundaki görüşlerin güzel bir tartışması için bqz, Bronfenbrcnner (1960).

İÇGÜDÜLERE KARŞI DİRENÇ GÖSTERME

Burton ve arkadaşları (1961) dört yaşındaki çccuklar üstünde, bir oyundan yararlanarak deney yapmışlar ve çocukların hile yapma eylemlerini ölçmek istemişler.. Çocukların annelerinden de, çocuk büyütmede kullandıkları yöntemleri ve çocuklarının" evdeki davranışlarım anlatmalarını istemişler'. Çocuğun yaptığı bir kabahat anlaşılınca ne yaptığını anneden sormak suretiyle bir "vicdan, ölçüsü" bulmağa çalışmışlar. Bu araştırmanın ilgi çekici sonuçlarından birisi, vicdan Ölçüsünde yüksek puan alan çocukların, hile yapmada başta gelmeleri olmuş. Buna karşılık, annelerinin ifadesine göre, suçunu saklayan, daha az vicdanlı sayılan çocukların hile yapmada diğerlerinin arkasından geldikleri anlaşılmış. Bu iki değişken (vicdan ve hile yapma) arasında böyle bir ters orantı ilişkisinin bulunmasından yararlanarak, suçluluğun altında yatan nedenlerle, içgüdülere karşı direnç gösterme (şeytanın iğvasına kapılmama)

yeteneğini oluşturan nedenlerin aynı olmadığı gibi bir sonuca varmak mümkün.. Bu sonuç -ile, vicdanın ve ahlâk gelişiminin karmaşık bir yapı olduğu, tekli değil çoklu bir süreç halinde geliştiği gibi (daha önce Allinsmith tarafından ulaşılan, 1960.) sonuçlar arasında bir uygunluk vardır, İçgüdülere kapılmama ile suç İşleme olayları, birbirinin almaşığı (alternatifi) değildir, ahlâk değerlerinin ölçülmesinde eşdeğerlİkleı i yoktur, dolayısiyle iki ayrı olgu olarak ele alınmaları gerekir.

AHLAK KAVRAMLARINDA "OLGUNLUK" İLE DAVRANIŞLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

Daiıa önce de gördüğümüz gibi, bir çocuğun kabahatini çekinmeden söylemesi ve hatta yaptığı bir yanlış hareketten ötürü kendisini kınaması, bundan sonra, içinden gelen bir tepkiye yada güdüye karşı direnç göstereceğini belü etmez.. Ayrıca, çocuğun ahlâk ve adalet konusundaki fikirlerindeki olgunluk, davranışlarının ahlâka ne kadar uygun olacağını da göstermez. Ahlâk konusunda, ahlâk ilkeleri konusunda bilgili olmak başka şeydir, bu ilkeleri titizlikle uygulamak başka şey..

Grinder'in yaptığı ilgi çekici bir araştırma (1964), içgüdüye karşı direnç gösterme ile ahlâk yargılarında olgunlaşmanın bazı yönleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma amacında. Grinder, çocukların içgüdülerine karşı direnç gösterip gösteremediklerin anlamak için özel bir atış poligonu yapmış; ışık tüfeğiyle yapılan atışlarda çocuğun belli

hileli yollarla daha iyi nişan alması mümkün. Ancak, çocuğa serdirmeden, yapacağı hileleri saptamak da mümkün. Bu çocukların ahlâk yasalarını anlamak için ise Grinder bilinen hikâye okuma yöntemini kullanmış Hikâyelerden birinde iki çocuk; bunlardan birincisi, kaza eseri birkaç bardak kırıyor, diğeri ise bile bile (kasten) bir bardak kırıyor.. Henüz "olgunlaşmamış" olan "ahlâk gerçekçisi" daha büyük bir zarara yol açtığı için birinci çocuğu daha suçlu bulmaktadır. Grinder, çocuklar arasında "göksel adaiet düşüncesinin" ne kadar yaygın olduğunu da ölçmeğe kalkmış ve bunun için de bir hikâye tamamlatmış çocuklara. Hikâye şu: "çocuğun biri. yanında bir büyük olmadan ormana gidiyor ve ağaca tırmanıyor..." Araştırmaya konu olan çocukların yaşlan yedi ile oniki arasında değişmektedir..

Piaget'nin görüşüne uygun olarak, çocukların "ahlâkî gerçekçilik" ve "göksel adalet" testleriyle ölçülen kavramsal ahlâk olgunluklarında 7-8 yaşından 11-12 yaşma doğru büyük bir gelişim görülmüştür, Tşıklı tüfek oyununda ise. içgüdülere kapılıp hile yapma eyleminin gösterdiği gibi, yaşın büyümesi ile birlikte bir olgunlaşma görülmüyor. Çocuklar ahlâk, kurallarıyla ilgili kavramlarda

olgunlaştıkça davranışları da değişir, şeklinde özetlenebilecek olan Piaget'nin görüşü ise kanıtlanmıyor. Bu araştırmadan da anlaşıldığı gibi, olgunlaşma ve büyüdükçe ahlâk kavramlarının altında yatan ilkeleri daha iyi kavrama süreçleri, çocukların bu kavramları kendi davranışlarına uygulama süreçlerinden oldukça bağımsızdır.,

Grinder'in bu araştırmasının bulguları ile günlük hayatımızda, evimizdeki çocuklar üstünde hergünkü gözlemlerimiz arasında bir tutarlılık vardır. Kurallar, ölçüler ve bunların allında yatan mantık konusunda çocuklara verilecek ek bilgiler, onların, hu kurallara uygun hareket etmeleri için yeterli olmuyorlar,

Çocukların dürüstlük ve içgüdülerine karşı direnç gösterme konusundaki tutumlarını ölçmek için Grinder'in geliştirdiği teknik, Me-diımus tarafından daha da ilerletilmiştir (1966)., Altıncı sınıf öğrencilerine bir gazete haberi gösteriliyor ve bu konudaki tepkileri saplanıyor,. Haber şu: bazı askeri öğrenciler, sınav kâğıtlarını çalmışlar \e başkalarına satmışlar. Çocukların verdiği karşılıklar iki. gurupta toplanıyor: "dürüstlüğün dış Ölçüleri" (hile yapmak yasakto. yakala-nabilirsiniz) ve "dürüstlüğün iç ölçüleri" (hile yapmak, şerefli bir iş değildir; doğru değildir; başkaları karsısında haksız bir üstünlük sağlar).

603

Piaget'nin görüşüne bakılırsa, bu yaştaki çocukların dürüstlük Ölçülerinin içsel olması gerekir. Mcdinnus'uıı araştırmasında ise, "dürüstlüklerini dış ölçülerle belirtmek isteyen çocuklar" Ötekilerin iki misline yakın, Ayrıca bu araştırma, tıpkı diğer birçok alıştırma gibi, ahlâk davranışı (bu olayda hile yapmaktan kaçınma) ile ahlâk kural-larına inanış arasında sıkı bir bağ bulunmadığını ortaya koymaktadır. Her iki gurupta da, yani dürüstlüğün iç ve dış ölçülerine sahip olduğu saptanan her iki gurupta da, içgüdülerinin sesine uyarak hile yapma eğiliminde olan çocukların yüzdesi aşağı yukarı aynıdır,

Bazı okuyucular buraya kadar sonuçlarını özetlediğimiz ve bundan sonra üstünde duracağımız deneysel araştırmaları şüphe ile karşılayacaklar. Çocukların, içgüdülere karşı diıenç göstermeleri, çeşitli aldatılma yollarına (iğfal edilme usullerine) karşı direnç göstermelerinin aynıdır ve bunlardan biri üstünde yapılacak araştırmanın diğer konuyu da aydınlatacağı söylenebilir. Çocuk, çeşitli armağanlarla baştan çıkarılabilir. Kuralları bozmasından ötürü güvenüğüıden bir-şey kaybetmeyeceği kendisine söylenir ve bu yolla kandırılabilir. Eğer çocuğun olaydan sonra onu olgun bir biçimde eleştirme ve irdeleme yeteneği vaısa, deneyi yapan beni aldatıyor da ben onu niye aldatmayayım, diye düşünebilir. Ayrıca hile yapma konusu daha çok kopyacılık olarak ale alınmıştır bu araştırmalarda. Dolayısıyle çiğnenen kural bîr okul kuralıdır. Sınavda pekiyi almakla, öğretmenden bir şeker, bir oyuncak sekimde armağan almakla çocuğun kime zararı dokunuyor ki?

Şekeri yada çikolatayı aç bir ağızdan almıyor ya! Aslında "olgun" bir "ahlâkçı relativİst", işi, çocukların belli deney koşulları altında hile yapmaya, kopya çekmeye karşı çıkmaları, onların hayatlarının genel akışı içinde mutlaka dürüst İnsanlar olarak davrandıklarını göstermez, demeye kadar götürebilir. Bazı konularda titizlik göstermek acaba gerçekten dürüst olmak mıdır?

ÇOCUKLARIN ÖNEMLİ GÖRDÜĞÜ ERDEMLER

Küçük çocuklar da, tıpkı büyükler gibi, belli erdemlere, belli değerlere özel bir önem verirler. Geleneksel dürüstlük ölçülerine titizlikle bağlı olmaya daha büyük bir ağırlık verirler; başkalarım düşünme, sadakat gibi değerler' ikinci plânda kalır. Örneğin çocukların, dürüstlük ve nezaketi, iyilik ve cömertlikten daha övgüye değer, daha üstün tuttukları anlaşılmıştır, (Thompson, 1949, 1952). Lisede bile, dürüstlük ve sportmenlik, iyi kalplilik ve yardımseverlikten üstün tutulmaktadır (Mitchelî, 1943). Birçok'çocuk ve erginin, ahlâk inanış-

604

larım açıklarken, bazı kültür örnekler ine uyduklarını söyledikleri, fakat bu örneklerin kişisel olarak kendilerine fazla değcıli de gelmediğini belirttikleri görülmüştür (Taba, 1953), Bu alandaki bulgulardan biri de şöyle özetlenebilir: çocuklar belli bir toplumsal değere bağlılıklarını bildirirler, fakat bunu. başkalarıyla ilişkilerinde eşit ölçüde uygulamazlar. Foshay ve Wann (1954), kendi bulundukları gurup içinde gözde olan çocuklar, başka gurupların gözdesi çocuklara karşı daha büyük, bir yakınlık duyarlar, gözde olmayanların, gereği kadar toplumsal kabul görmeyenlerin yanma bile uğramak islemezler: "* • toplumsal yakınlık, kendi eşiti olanlara karşı duyulur, kendisinden düşük o~ lanlara karşı değil"

DÜRÜSTLÜK

Çocuklara sorarsanız dürüstlük ahlâk erdemlerinin en Önemli-sidir. Şimdi bu yargıyı, bundan kırk yıl önce yapılmış bir araştırmanın bulguları ile karşılaştıralım (Hartshorne ve May, 1928).. Bu araştırmada birkaç test uygulanmış ve bunlar sayesinde çocuğun, hileci olup olmadığı, dürüst cevap verip vermediği anlaşılmaya çalışılmış. Büyük çocukların küçüklerden büaz daha hiiekâr oldukları ortaya çıkmış. Bu nokta ilginç, çünkü diğer bazı araştırmalarda, büyük çocukların da, tıpkı daha küçükler gibi, dürüstlüğü, özel bir övgüye değer buldukları ortaya konmuş bulunuyor. Araştırma sonuçlarına göre, oğlanlarla kızlar arasında, hilekârlık bakımından önemli bir fark yoktur. Genel olarak, parlak zekâlı çocuklar diğerler nden daha dürüst oluyorlar. Duygusal kararsızlık gösteren çocuklar (ki bu özellik, standart bir test yardımıyla Ölçülüp ortaya konuyor), duygusal uyumları daha iyi olan çocuklara kıyasla, hilekârlığa fazla eğilim gösteriyorlar,

Çocuklar, ailelerinin sosyo - ekonomik durumuna göre dört sınıfa ayrıldıklarında ise, en zeng nlerin en az hiiekâr, ikinci ve üçüncü sırada yer alan orta hallilerin bunlardan daha hiiekâr ve en yoksulların da en hiiekâr olduklarını görmekteyiz.

Aynı aileden gelen çocuklar, hilekârlık ve dürüstlük bakımından, rastgeîe seçilmiş çocuklara kıyasla, birbirlerine daha çok benzerler, Fakat sözü geçen araştırmayı yapanlar, tamamen aynı koşullar altında büyütülmüş olsalar bile, çocukların dürüstlük ve hilekârlık bakımından aralarında fark olabileceğini de belirtmeden edemiyorlar,

Hilekârlık ile okul başarısızlığı arasında pozitif bir korrelasyon vardır.

605

Aynı sınıftan olmadıkları halde arkadaş olan çocuklardan biri lıüekâr ise (örneğin kopya çekiyorsa) diğerinin de böyle olması olasılığı yüksek.. Daha az hile yapan çocuklar, başkalarının etkisinde daha az kalan insanlar oluyor. İşbirliğini ve iyi niyeti geliştiren iyi öğretmenleıin yönetiminde olan çocuklar da daha az hile yapıyorlar, geleneksel ve su'adan bıı öğretim ise hileyi arttırıyor. Başlıca amaçla-İanndan biri dürüstlüğü yaymak olan derneklerden birine üye olan çocuklar da diğer çocuklardan daha az hilekâr olmuyorlar.

Bu araştırmanın gösterdiğine göre, tek bir "dürüstlük" ölçüsü, bütün koşullar altında değişmeyen bir dürüstlük ölçüsü yoktur. Belli bir koşul altında yalan söyleyen, hu sizlik ve hile yapan bir çocuk başka bir koşul altında bu gibi davranışlar göstermeyebilir.. Eğer fırsat bulut sa bir sınavda a2ilı bir kopyacı olabilen bir çocuk, bir spor yarışmasında gayet dürüst davranabilir.

HİIe yapmanın tamamen şansa bağlı olduğu da sanılmamalıdu'. Eğer çocuk hile yapıyorsa bunun altında yatan nedenleı vardır - onun için önem taşıyan bir istek, bir amaç söz "konusudur. Her hâl ve kârda kazanmak zorunda olması bunlardan biridir. Bir konuda gerçekten Öğrenmek isteyen ve öğrenmesi için de yanlışlarını açıkça bilmek isteyen bir çocuk, başka bir konuda, öğrenmeden geçmek, "yan çizmek" arzusunda olabilir, Eğer gerekirse bu ikinci konuda hile yapmaktan, kopya çekmekten çekinmez. Aynı şekilde, çocuğun davranışı, dışardan bakıldığında dürüstlüğe aykırı gelebilir ama kendi ölçülerine göre çocuk düı üsttür,

ÇOCUKLARIN, NEYİN İYİ NEYİN KÖTÜ **OLDUĞU KONUSUNDAKİ** DÜŞÜNCELERİ.

Gelişim boyunca çocukların iyi ve hayranlık beslenmesi gereken birçok şeyi zamanla beğenmedikleri göıültir. Bunun tersi de doğrudur.t Pringle ve Gooch'a göre (1966), bu değişiklik bir" gelişim çizgisi izler. Yaşları 8-9 olan 2000 çocuk üzerinde, Macauley ve Watkins tarafından bir öncü araştırma yapılmış bulunuyor (1926).

Çocuklara, "... en kötü bildikleri şeylerin listesini çıkarmalarını" söylemişlerdir. Dokuz yaşma kadar, çocukların kötü olarak niteledikleri şeyler, onlara kötü oldukları söylenen ufak tefek eylemlerdir. Bu yaştaki çocuklarda, kötü eylemler konusunda genellemeler görülmüyor. Genellemeler 10'yaşından sonra başlamaktadır. Çocuğun "geleneksel, eleştirisiz" bir dürüstlük anlayışından kurtulup kendi öz "dürüstlük ölçülerine" ulaşması için 14 yaşma basmasını beklemek gerekiyor. Çocuklara, çe-

şiLli suçlar ve hafifletici nedenleri konusunda sorular da. sorulmuş. Heyecanla işlenmiş cinayetler, kişisel sorumluluk ve "günah (bencillik, iki yüzlülük) Öğesi taşıyan suçlar ile cinsel suçlar önde gelmektedir."

Pringle ve Gooch (1966). 1964 yılında, döıı yıl Önceki araştırmalarında kötü eylemlerin listesini düzenleyen çocuklar üstünde yeni bir araştırma yapmışlar. Çocuklar artık 14 yasaldadırlar. Eski çocukların, cinayet, hırsızlık ve yalancılık gibi bazı kötü eylemleri, diğer çocuklardan daha önce farkedip listelerine ekledikleri görülmektedir, ikinci araştırmada, diğer çocuklar ela onların daha önce belirttikleri bu kötü eylemleri belirtmişler ama, parlak zekâlı çocuklar, bu sırada hangi eylemlerin niçin en kötü eylemler olduğunu gerekçeleriyle birlikte açık-layabiliyorlarmış.

Gump ve **Kounin'in** yaptıkları bir araştırmada (1961), çocukların okuldaki yanlış davranış konusunda başka, evdeki yanlış davranış konusunda ise başka fikirler taşıdıkları ortaya konulmuş bulunuyor.. Birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine şu sorular sorulmuş: "Çocuğun okulda yapabileceği en kölü iş nedir? Bu iş niçin bu kadar kötüdür? Çocuğun evde yapabileceği en kötü iş nedir? Bu iş niçin bu kadar kö tüdür?" Her iki sınıfta da, öğrencilerin gözündeki en kötü davranış, kuralların dışına çıkmak, kuralları çiğnemektir.. Bu tip davranışlar oldukça zararsızdır aslında.. Örneğin, evde, büyüklerden izin almadan dışarı çıkmak, okulda "ders çalışmak, ders dinlemek yerine konuş mak" gibi .. Diğer kategoriler arasında "çocuklara saldırmak" gö rülüyor (yakarın verdiği örneklere saldın adını yakıştırmak oldukça güç, bunlar daha çok zararsız saldırılar). Sonra, eşyaya zarar verme, kırma, yıkma gibi davranışlar; büyüğe saygısızlık (anneyi dinlememe, öğretmenin dediğini yapmama) ve diğer davranışlar geliyor.. Kuralları çiğneme, evdeki davranışlardan çok okuldaki eylemleri kapsamakta dır. Okulda, belli bir davranışın niçin kötü olduğu sorulduğunda ço cukların çoğu "kötüdür, çünkü iyi değildir!" gibi köksüz cevaplar veri yorlar. **Gıump ve Kolinin,** okuldaki davranışlar konusunda çocukların sağlam bir gerekçe gösteremediklerini başka örneklerle de belirtiyor

lar. "Anlaşılan, okulda bazı davranışların kötü olduğuna inanıyor çocuklar, bazı yasaklara körü körüne boyun eğiyorlar, öğretmeni de dil uzatılmaz bir kişi olarak görüyorlar"

Bu araştırmanın sonuçları, ahlâk yargılarında gelişimin rolü konusunu inceleyen diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaşın ıldık-larmda, daha da ilgi çekici oldukları görülüyor. Örneğin **Durkîng**

607

(1959), Piaget'nin, büyük çocuklar arkadaşlar arası ilişkilerde "misilleme adaletine" (dişe diş, göze göz) küçüklerden daha çok bel bağlarlar, şeklindeki varsayımını test etmeye girişmiş. Büyük çocuklar, diyor Pİaget, "Sana birisi yumruk atsa, sen ne yapardın?" sorusuna, genellikle, "Ben de ona vururdum!" diye karşılık veriyorlar. Küçükler ise böyle bir durumda büyüklere sığınmayı, onlara şikâyet etmeyi daha uygun bulduklarını belirtiyorlar,. Durkin, bu kuramı test etmek için küçük hikâyelerden yararlanmış. Piaget'nin aksine, beşinci ve se-kizinci sınıf Öğrencilerinin, "misilleme yoluna", ikinci smıf öğrenci-lerindan daha az başvurduklarını ortaya koymuş. Demek ki Piaget yanılıyor bu konuda! Yalnız bu yargıya varmakta fazla acele etmemeli. Çünkü Durkin'in hikâyeleri hep okul hayatıyla ilgili. Çocuğun biri arkadaşının sırasından cetvelini alıp iki parça yapıyor. Cetvelin kınlan çocuk ne yapsın? Kurama göre, onun da ötekinin cetvelini kuması gerekir, 2,, 5. ve 8. sınıflarda bu yola başvuran çocukların sayısı sırasıyla 3, 4 ve 0. Diğer çocuklar (sırasıyla 25, 34 ve 35 çocuk), bir büyüğe (öğretmenine) söylemek gerektiği inancındalar. Bu da Piaget'nin görüşünün tersi olmuyor mu? Olmuyor, çünkü, buradaki büyük çocukların ahlâk bakımından olgunlukları ve gerçekçi oldukları ortaya çıkıyor. Eğer cetveli kınlan çocuk misilleme yapar da arkadaşının cetvelini kırarsa, "kuralları çiğnemiş olacak" öğretmen de ondan bunun hesabım soracaktır. (Araştırıcı, cetveli kıran çocuğa ne ceza verildiğini belirtmiyor).

"KAHRAMAN" VE İDEAL" SEÇME YOLUYLA AHLAK YÖNELİŞİNİN ORTAYA ÇIKMASI

Çocuklardaki ahlâk gelişimini inceleme yöntemlerinden biri de, onların kimlere hayran olduklarını, İçimleri "ideal" insanlar olarak gördüklerini ortaya çıkarmaktır. Macauley ve VYatkins, iki binden fazla çocuk üstünde yaptıkları araştırmada (1926) şu soruyu sormuşlar : "Adını duyduğunuz yada okuduğunuz insanlar arasında, en çok İçime benzemek isterdiniz? Niçin?" Bu araştırmadan sonra, çocukların gözündeki kahramanları ve ideal insanları ortaya çıkarmak için birçok araştırma yapılmıştır.

Pringle ve Gooch (1965) çocukların seçtikleri "ideal insanlar" konusunda daha önce yaptıkları bir araştırmayı dört yıl sonra tekrarlamışlar. Birinci araştırma sırasında çocukla! 11, ikinci araştırma şuasında da 15 yaşında imişler.

608

Gerek bu araştırmalardan, gerekse başka araştırmaların sonuçlarından yararlanarak adı geçen iki yazar, çocukların ideal insan olarak kimi gördükleri konusunun da yaşlara bağlı olarak değiştiğini ve bu konuda açık - seçik yaş düzeyleri tanımlanabileceğini söylüyorlar, Sekiz yaşma kadar çocukların gözündeki ideal insan genel olarak, anababalarıdır. (Anababa yerini alan insanlar da olabilir). Bundan sonra gelen ve aşağı yukarı on üç yaşma kadar süren dönemde ise, çocukların gözünde görkemli bir insan, ideal kişi olur. Bu kişi çocuğun hayallerinin ve isteklerinin gerçekleşmesini temsil eder. Bundan sonraki dönemde ise çocuğun ideal kişisi, artık hayallerini değil, gerçekleri temsil eden bir kişi olur; bu insan çeşitli gerçek değerleri benliğinde toplayan birisidir. .

Bu farklar, bu aşamalar birbirinden kesin çizgilerle ayrılmazlar. Olsa olsa genel eğilimleri gösterirler. Buna ek olarak bazı eğilimlerden daha söz edilebilir. Kızlar, herkesin beğendiği gerçek değerlere sahip insanları ideal edinmekte erkeklerden daha erken olgunlaşırlar. Yüksek sosyo - ekonomik guruplardan gelen çocuklar da, bu konuda, yoksul çocuklarından daha ''gerçekçidirler." Okulda başarılı olan çocukların idealindeki insanlar da, çabuk üne kavuşmuş, fakat bu ünleri saman alevi gibi geçici olan (örneğin Beatles'ı taklit eden sıradan müzisyenler) kişiler değildir; Başarılan daha sağlam temellere oturan insanları ideal olarak benimserler.

DİN

Din, birçok insanın hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Bizim kültürümüz gibi bir ortamda büyüyen çocuklar, biçimsel bir din eğitimi görmeseler bile, dinsel törenler, uygulamalar, fikirler ve inançlar onları bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca, bazı çevrelerde, dinin, daha çok çocuklar için yaratılmış olduğu düşüncesi bile vardır. Anababa, kiliseye gitmese bile, çocuklarının, Pazar günlerinde kilisede yapılan din derslerine (Sunday School) gitmesini isterler;

Çocuk ve ailesi etkin bîr biçimde "dindar" olmasalar bile. belli bıı dine bağlı olduklarını öne sürmekten, kendilerini alamazlar. Birleşik Amerika'da, insanlar kendilerinin Yahudi, Katolik yada Protestan olduklarını söylerler,. Yaptığı bir dizi araştırmada **Elkînd** (1961, 1962, 1963), çocukların, kendilerinin bağlı olduğunu sandıkları din konusundaki biçimsel düşüncelerini ortaya koymuştur. Araştırıcının bulduğuna göre, çocuk, bu alanda da belli kavramlaştırma aşamaların-

dan geçmektedir. İlkin, altı yaşma kadar süren aşamada, çocuklar, kendi dinlerinden olan kişiyle başka dinlerden olan kişilerin ayırıcı özelliklerim söylemezler. Daha sonrak aşamada ise, din farkı somut temellere dayanılarak belirtilecektir: Yahudi Sinagoga (Havraya) gider; Katolik, âyine, Protestan ise kendi kilisesine gider. On - onbir yaşlarında başlayan aşamada ise, daha soyut fikirlere dayanılarak bir ayırım yapılmaktadır: "Yahudi Tanrının tek olduğuna inanan kişidir."; "Katolik, Roma Katolik Kilisesinin Öğretilerine inanan kişidir,,"; "Protestan ise hem Tanrıya hem de İsaya inanır." Tabii bütün bu kavramlaştırmalar "dindar olmanın" gerçek anlamıyla değil, dinin kurumlaşmış şekliyle ilgili olmaktadır.

Dîn öğretilerinin anlamına etki yapan etmenler: Çocuğun dinsel düşünce ve duyguları, kaçınılmaz olarak, günlük yaşantısmdaki görgülerinin, gözlemlerinin etkisinde kalacaktır. Anababa ve öğretmenlerin bu gerçeği gözden ırak bulundurmamaları gerekir,, Eğer din öğretiminin gerçek bir öğretim olması isteniyorsa, çocuğa birtakım kurallar ezberletmekle kalmamalı, ona günlük hayattan, özellikle, büyüklerinin hayatlarından örnekler vermelidir. Çocuğun **Tanrı Baba** hakkındaki düşünceleri, gördüğü birtakım dinsel resimlerin ve dinlediği İncil hikâyelerinin etkisinde kalacaktır. Tanrının çocuğun kafasındaki görüntüsü, bazan iyi yürekli bir varlık, bazan da Öfkeli bir varlık şeklindedir. Çocuğun **Tanrı Baba** kavramı, büyük bir olasılıkla, kendi babasının yada baba yerine koyduğu insanın kişiliğinin etkisinde kalacaktır. Günah hakkındaki fikirleri, eylemleri sonucu başkalarının canını sıkması karşılığında düştüğü üzüntü ve pişmanlık ile söz dinlemediği zaman büyüklerinin kendisine verdikleri cezaların etkisinde kalır. Affedilme konusundaki fikirleri de, büyüklerinin kendisini af-fetrneleriyle ilgili yaşantılarından etkilenecektir. Eğer çocuğun büyükleri, hiç bir kabahati affetmiyen insanlarsa, çocuk da yaptığı yaramazlıkların hiçbirini onlara açamama yolunu seçer ve bu onda bir suçluluk birikimi yapar. Böyle bir çocuğun affetme fikrini geliştirmesi oldukça güçtür.

Çocuk ne kadar küçük olursa, din konusundaki düşüncelerinin somut olaylara dayanması olasılığı da o kadar yüksek olur. Bunların birtakım hayallerle beslenip zenginleşmeleri de mümkündür. Çocuğun din konusundaki düşünceleri fizik görünüş, kilisenin havası, eşyaları, kokusu gibi çeşitli etmenlerin etkisinde kalır; uslu uslu bir' köşede o-turması istenir ki, bu genellikle çocuğun dikkat zamanı ve gücünü aşan bir sessizliktir. Sonra, çocuğa dinbilgisi verenlerin iyi kalpliliği ve dervişlikleri de çocuğun bu konudaki fikirlerinin oluşumunu etkiler.

İlk yaşlardan ilkokula kadar çocukların din eğitiminde, birçok soyut kavramını çocuk için anlamlı bir biçime sokulup anlatılması gibi bir sorunla karşılaşılır., Çünkü din kavramları soyut olarak anlatıldıkları zaman çocuğa çok az şey anlatacaklardır. Kullanılan terimlerin yanlış anlaşıldığının çeşitli örnekleri vardn-.. Eirgün çocuk eve gelir ve "İsanın oniki bisikleti varmış!" der. (İngilizcede bisiklet ve havari kelimeleri birbirine benzer: bicycle ve disciple - ç.n.,)„ Yada "The consacrated Cross, T'd bear." (Boynumdaki kutsal haç.) diyeceği yerde "The consacrated cross - eyed bear" (Kutsal şaşı gözlü ayı.) deyiverir. Çocuklar bazan ufak tefek farkları karıştırırlar. Fakat çok kez, özle biçimi karıştırdıkları için din konusunda yanılgılara düşerler.

Yazdığı kısa bir yazıda **Murphy** (1937), çocukların İsa'yı nasıl gördüklerine dayanarak bir tablo çizmek istemiştir. Çocuklar çok kez İsa'yı şöyle öğreniyorlar: "... İnsanlara yardım eden ideal bir yetişkin değil de, küçük, bir bebek, Annesi onu beşiğe değil de ambarda otlardan yapılmış bir yere koymuş, çizgili elbiseleri olan tuhaf yüzlü adamlar, ona bir bebeğin işine yaramayacak armağanlar veriyorlar. O ülkede, bebeğin annesinin korktuğu kötü kalpli, çirkin bir kral var, bu yüzden annesi onu alıp uzaklara götürüyor. Şehirde hatta hayvanlar bahçesinde görülmemiş tuhaf bir hayvana binip kaçıyorlar."

İnciîle ilgilenme: Çocukların İncil'deki kişileri ve olayları nasıl gördükleri konusunda yıllar önce New England yöresindeki bir toplulukta bir araştırma yapılmış (Davvson, 1900). Böyle bir araştırmanın sonuçlan, çocukların din ve mezhep bağlarının etkisinde kalacağı İçin, bütün çocuklar için geçerli olamaz.. Bununla birlikte bazı, dikkate değer genel eğilimler de ortaya çıkmamış değil.

Çocuklar, sekiz dokuz yaşlarına kadar, daha çok, İsa'nın doğuşu ve çocukluğu ile ilgili hikâyeler, Musa, İsmail, Yusuf ve Davud gibi İncil kahramanlarının hayatlarıyla ilgili hikâyeleri dinleyerek büyürler (Tabii, bunlar Hıristiyan çocukları - ç.n.). Dokuz - onüç yaşlarında, **Eski Ahid'in** (Tevratın) tarihle ilgili bölümlerine bayılırlar. Daha sonraları ise, yirmi yaşlarına kadar, daha çok **Yeni Ahid'in** Dört Kitabına ilgi duyarlar. **Dawson,** İncil'in diğer bölümlerine duyulan ilgiyi ve bunun yaşla birlikte nasıl değiştiğini eğrilerle göstermiştir. On yaşından ergenlik çağma kadar bazı çocuklar daha çok **İncirin** şürimsi bölümlerinden hoşlanıyorlar. Ancak bunların sayısı, tarihsel bölümlerden hoşlanan kadar çok değildir. Peygamberlerin hayatlarıyla ilgili bölümler oniki yaşın üstündeki çocuklardan ancak birkaç oy alabilmiş. Ata-

sözleri ve öğreti (doktrin) ile ilgili bölümler, ergenlik çağma kadar çocukların en az ilgilendikleri parçalar oluyor. Her yaşta, çocukların, İncil'in kişilerle

ilgili bölümlerine, diğer bölümlerinden daha büyük bir ilgi gösterdikleri anlaşılmıştır.

Çocuk duaları: Büyüklerin, çocuğun din uygulamasında en güç anladıkları yönlerden biri de, duanın çocuk için ne anlam taşıdığını kavramaktır. Çocuğa dua etmeyi öğretirken anababa birçok tuzaklara birçok yanlışlara düşmektedir. Çünkü Tanrıyı, her akılsızca dileği ka bul eden, dalgın bir büyücü gibi gösterirler çocuklarına. Kendi yaşan tıları içinde, çeşitli sınırlılıklarım ve gerçekleşemiyen isteklerini gören çocuklar, yüce bir kuvvete dua etmeyi kolaylıkla kabul ederler. Çocu ğun dilinden düşürmediği, "İsterdim ki...", "Ah keşke benim

olsaydı." gibi cümleler, kolaylıkla bir dileğe dönüşür dualarda: "Tanrım n'olur bana-. - ver!" Hiç kuşku yok ki, çocuğa gerçekleşememiş istekleri için dua etmesi gerektiği fikrîni aşılamak, bu isteklerin birgün gerçekleşmesi için çaba harcaması gerektiğini Öğretmekten daha kolaydır. Aslında bu, büyükler için de böyledir ya!

Din eğitiminin etkilen: Din eğitiminin çocuklar üstündeki etkileri, sistematik bir araştırmaya konu olmamıştır. Genel psikoloji literatüründe, Pazar günü kilise okuluna giden çocuklarla gitmeyenler arasındaki dürüstlük farkı (dürüstlük, hile yapma eğilimlerini ölçen testler yardımıyla değerlendüîliyoı), her iki çocuk gurubu arasında cömertlik ve alçakgönüllülük farkı (gene sınırlı test koşullan altındaki ölçmelere dayanılarak değerlendiriliyor), çeşitli mezheplere bağlr ve dinsiz insanlar arasında "serbest düşüncelilik" farkı (araştırıcının koyduğu ölçülerle değerlendirilen) suçlu çocukların din bağlılıkları konularında çeşitli yazılar bulmak mümkündür. Bu konudaki yazılardan öğrendiğimize göre, bir çocuğun din eğitimi görmüş olması ile onun dürüst bir insan olması arasında sıkı bir bağlılık yoktur. Ne var ki, bu konudaki araştırmalar, sorunu sınırlı bir açıdan ele almaktan ve doğru dürüst bir sonuca bağlayaraamaktan öte bir iş yapabilmiş değiller.

Bu konunun bilimsel olarak, aydınlatılması zordur. Bu zorluk, özellikle, din eğİtimüıin iman, umut, yardımseverlik gibi özel amaçlara yönelmiş olmasından ve dinin öğıettiği nesnel iyiliklerin de gösterişe kaçmadan yapılması gereğinden doğmaktadır. Dinsel inanç ve bağlılıkların "içsel" yönlerini ölçmek, dinsel kökenli davranışları ve özellikle her dinin üzerine parmak bastığı alçakgönüllülük ve acıma

(merhamet) duygularına dayanan davranışları değerlendirmek kolay değildir.

İnsanın içindeki dinsel değerlerin bir çeşit dışa vurması demek olan davranışlarını ölçmek ve değerlendirmek mümkün olsa bile, dinsel öğrenim görmüş bir kişi gurubunu karşılaştıracağımız bir ''kontrol gurubu" kurmak gibi bir güçlükle karşılaşıyoruz.. Din, kültürümüzün tâ derinlerine kadar kök salmıştır, islerse lâyık kökenli olsun ahlâkımız ve erdemlerimiz üstünde dinin etkisi vardır. İşte bu üstüste gelme sorunu yüzünden, teknik olarak dine bağlı olsun olmasın, insanların dinden etkilenmiş olmaları mümkündür.. Bu nedenle de ahlâka dayanan davranışlarımızın din eğitiminden ne dereceye kadar etkilendiklerini ortaya çıkaramıyoruz.

Bunun yamsıra bir başka güçlük olarak, teknik anlamda din öğrenimi gören bütün çocukların bundan aynı ölçüde etkilenmemeleri gibi bir değişken daha çıkıyor karşımıza. Çocuk, anababamn hiçbir zaman gitmedikleri din derslerine gitmek zorunda bırakılabilir; kimi çocuk da, ailesinin diğer bütün üyeleriyle birlikte din derslerine gider. Kimi çocuğun anababası adet yerini bulsun diye kiliseye gider; kiminin ailesi ise, bu işe adamakıllı önem verir, dine dört elle sarılmıştır. Kimi çocuk, dinin dış görünüşüyle ilgilenil", kimisi ise anababasmın ve diğer büyüklerinin bu konudaki duygu ve içtenliklerinin etkisinde kalır. Çocuklar bazı dinlerde her törene katılmazlar. Örneğin Yahudilerde çocuklar da cenaze namazına ve dualarına katılıyorlar. Mormon Mezhebinde kız ve oğlan çocuklarına dinsel payeler ve sorumluluklar veriliyor.. Diğer birçok mezhepte ise, çocuklar daha çok seyirci durumunda kalıyorlar.

DÎN VE KENDİNİ- GERÇEKLEŞTİRME

Kendini gerçekleştirme psikolojisi ile dinsel bir hayat görüşünün psikolojik yönleri arasında benzerlikler vardır, Kendini gerçekleştirme süreci içinde insan, bütün gücünü kullanarak başkalarıyla ilişkilere girmektedir. Dine inanan insan da, bütün güçler ni kullanarak, başkalarıyla aynı dinsel törenlere katılmakta, onlarla aynı duyguları paylaşmağa çalışmaktadır.. Kendini gerçekleştirmek isteyen insanın dayanaklarından biri de sevme yeteneğidir; sevgi fikri, birçok dinin temcitlerinden biri sayılmaktadır. İnsan, neşeyi ve kaderi, korkuyu ve umudu, çabayı ve başarısızlığı, doyumu ve duyumsuzluğu tada tada, bunları kendi hayatında birer gerçek yapa yapa başkalarının derdine ortak

olmayı, onları sevmeyi, onlara acımayı öğrenir; birçok din, taraftarlarına merhametli bir insan olmayı Öğütlemiyor mu?

Tıpkı ahlâk alanında olduğu gibi, din alanında da, insanın dışı ile içi arasında, gösterdiği Üe kendi özel hayatında yaşadığı arasında, gerçek inanç ve bağlılıkları ile söyledikleri arasında (verdiği talkın ile yuttuğu salkım arasında)

çeşitli farklar bulunmaktadır. Soss'un gençler üstünde yaptığı bir araştırmada (1950), bu gençlerin üçte ikisi kendilerinin dindar olduğunu söylemişler, buna karşılık aralarından yalnız yüzde 16'smm, dindar bir insanda görülen inanış sağlamlığına, dinsel coşkunluğa ve tutarlılığa sahip oldukları anlaşılmıştır. Ross'un araştırmasına yazdığı bir Önsöz'de AHport da aynı paradoksa işaret ediyor: Hemen herkes Tanrıya inanır; herkes dua eder, ibadet eder; insanın dine ihtiyaç duyduğunu kilise durmadan söyleyip durur; bu nokta da birkaç insan tarafından kabul edilir. Fakat bütün bu davranışlarda ve sözlerde, diyor (AUport "şeytanca bir taraf" var. Dinin birçok öğretisi, bunları dillerinden düşürmeyenler için bile açıklığa kavuşmamıştır ve bunların, insanların günlük hayatlarına etkilen ve uygulanma dereceleri çok şüpheli ve belirsizdir:

Bizim kanımıza göre, bu gözlemler ve yargılar, toplumumuzdaki çocukların içine düştükleri kafa karışıklığının bir noktasına dokunmaktadır. Sözünü ettiğimiz araştırmada, insanların dine yürekten inanıp inanmaamaîarı, dine gönüllü değil sözle bağlı olmaları üstünde durulmuş. Bizce bu o kadar önemli değil. Önemli olan bunun yalnız din alanında değil, hemen her alanda, siyasette, öğretmenlikte, bilimsel kurumlarda ve diğer meslek alanlarında da görülen bir olgu olması. Hemen her alanda, insanların, söyledikleriyle yaptıkları, amaçladıklarryla gerçekleştirdikleri birbirini tutmuyor; hatta arada uçurumlar' bulunuyor.

Kişinin takındığı resmî tavır ile özel hayatı arasındaki bu bölünmeler' hemen her gün, her yerde gördüğümüz olaylar, Buna rağmen, bir' çocuk, yetişip serpilirken gördüğü bu gibi olaylara ters düşmekten ve bunlardan dolayı kafa karışıklığına uğramaktan kurtaramıyor kendisini.

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Jan Piaget'nin, The Moral Judgement of the Child (1932) ahd kitabı, ahlâk gelişimi konusundaki birçok araştırmaya kaynak olmuştur. Ahlâk gelişimi konusundaki bulguların eleştirisi için, Law-

lence Kohlberg'in "Moral Development and **Identification" (1963)** adlı yazısı **ile Leonard Berkowitz'in The Development of Motives and**

Values in the CIıiM (1964) adlı kitabına bakınız. Kar'en Horney'in **The Neurotic Pcrsonality of Oor Time** (1937), **Erich Fromm'un The Saııe Society** (1955) ve **Rollo** May'm ExİStence ***(],*** Kesim) adlı kitaplarında, çocukların içinde yetiştikleri havayı etkileyen ve büyük, dünyasında Önemli bir yer tutan çıkmazlar tartışılmaktadır.

615

ALTINCI BÖLÜM

Kişilik Gelişimi

23 - KİŞİLİK

NORMAL, SAPIK, SABİT, DEĞİŞKEN

Kişilik insanın başkalarında bulunmayan bireysel özelliklerinin tümü anlamına gelir- Kişiliğin bir dış, bir de iç yapısı vardır. Kişiliğin dış boyutları, insanın, fiziği, becerileri, yetenekleri, bazı huyları ve davranışları gibi, ölçüye gelen ve herkesin görebileceği özelliklerini kapsamaktadır. Kişiliğin iç boyutlarına gelince, bu da, bireyin güdüsel ve duygusal eğilimlerini, kendisini tanımasını sağlayan fikir ve tutumların meydana getirdiği sistemi ve dürtüleri, duygulara ve eylemlere yol açan bilinçli ve bilinçsiz eğilimlerin tümünü kapsamaktadır.

KALITIM, ÇEVRE VE KİŞİLİK GELİŞİMİ

Günlük dilde "kişilik" dediğimiz zaman, çocuğun kendine özgü davranış biçimlerinden söz etmek isteriz.. Neşeli, huysuz, güdüleriyle hareket eden, kasıtlı, atak, sinsi, bağımsız, bağımlı, utangaç, küstah gibi sayısız yafta, günlük dilde olsun, psikoloji konusunda yazılan eserlerde olsun, çocuklara yakıştırılan sıfatlardandır.

Bütün bu sıfatlar durup dururken yakıştırılmıyor elbet. Çocuğun çevresiyle etkileşiminde açığa vurduğu davranışları sebep oluyor buna, Çocukların doğuşta belli tutarlı eğilimlere sahip oldukları doğrudur. Kimisi heyecanlı ve canlı, kimisi durgun olur, Bu durum, bazılarının, çocukların genetik olarak, baskı altında, canlı yada durgun olacakları önceden belirlenmiştir, gibi bir fikre kapılmalarına yol açıyor. Çocuğun temel yapısı ne olursa olsun, zaman geçtikçe ortaya çıkan huy ve Özelliklerinin, doğrudan doğruya, kalıtımla geçtiğini öne sürmek doğru değildir. Bunlar, bir yaşama ve öğrenme süreci sonucu yerleşirler. İşte bu nedenle de, kişilik gelişiminde, kalıtımın ve çevrenin paylarını kesin bir biçimde ayırıp göstermek mümkün değildir.

Ancak, kesin bir biçimde olmamakla birlikte, kalıtımın bu konu-nudaki etkilerini göstermek mümkün olabilir.

619

Daha Önceki bölümlerde incelendiği gibi, yeterli beslenme ve dürtüleri sağlayan bir çevrede kalıtım, çocuğun gövde yapısını ve büyüklüğünü, fizik gelişim hızını, motor yeteneğini, "genel zekâsını" ve bazı özel zihnî yeteneklerini

belirlemekte çok büyük rol oynar, Bazı zihin yetersizliklerinde de genetik etmenlerin rol oynadıklarını görüyoruz, Kişinin bazı zihnî bozukluklara yatkın olmasını da genetik etmenlere bağlamak mümkün. Eğer dünyaya böyle bir yatkınlıkla gelen kişi, bu zihnî bozuklukluğun iyice serpilip boy atabileceği bir çevreye, bir ortama düşmüşse, bu da, o kişinin belli bir bozukluğu gösterip göstermemesinde adamakıllı etkili olacaktır, Genetik olarak belirlenen bir fizik yada zihnî özelliğin, çocuğun çevresine karşı tepkisini ve çevrenin çocuğa karşı tutumunu etkileyeceği de şüphesizdir.

Doğuştan getirilen fizik özelliklerin, insan psikolojisini nasıl ve ne derecede etkiledikleri sorunu henüz yeteri kadar aydınlık kazanmış değildir. Günlük gözlemler ve bazı araştırma bulguları böyle bir etkinin var olduğunu göstermektedir. Sağlam bir fizik yapıya sahip olan kişinin, kendine güvenini dolaylı olarak etkileyecek birçok üstünlükleri olacağı açıktır. Bizimki gibi, fizik göıünüşe büyük değer veren toplumlarda, erkenden serpilip olgunlaşan oğlanların, yalnız erginlik çağlarını değil, yetişkinliklerini de etkileyen bir üstünlük sağladıkları söylenebilir (P.H. Mussen ve MC. Jones, 1957; M.C. Jones, 1957; H.E. Jones, 1949). Erken olgunlaşan gençler, toplumsal katılma, iyi izlenim bırakma ve sorumluluk alma gibi işlerde, geç ve yavaş olgunlaşan gençlere kıyasla açık bir üstünlük sağlamaktadır.

Daha önceki bölümlerde fizik özelliklerle davranışlar arasındaki etkileşimin kanıtlarını vermeğe çalışmıştık. Örneğin, çok hareketli olan bebeklerin (ki bu geniş ölçüde genetik etmenlere bağlı bîr olaydır), hastahaneden, durgun ve hareketsiz bebeklere kıyasla, daha çabuk taburcu oldukları ortaya çıkmıştır (Schaffer, 1966).

3. Bölümde, laboratuvar hayvanları üstünde genetik etmenlerle İlgili araştırmalara değinmiştik- Bu araştırmalarda, hayvanların, insanlarda da karşılığı bulunan "kişilik" belirtileri gösterdiklerini anlatmıştık, Bu araştırmalar, saldırganlık, ürkeklik, cinsel güdünün güçlülüğü, "duygusallık" ve bebeklikte teşvik etmenin ve yoksun bırakmanın sonuçları gibi özellikler üstünde genetik etmenlerin rolünü ortaya koyuyordu.

Eysenck (1956), Cattell (1963), Gottesraan (1963), Shields (1962) ve Scarr'm (1966) insanlar üstünde yaptıkları araştırmalar, özdeş ikizlerinin ve diğer kardeş ve yalanlarının, genetik etmenlerden fazlaca etkilenmiş özellikler gösterdiklerini oıtaya koymuşlardır. Davranış

geneüği ile ilgili istatistik sorunları ve yöntembilim {metodoloji) sorunları ise **Cathell** (1963) tarafından ele alınmıştın Sonradan **Vanden-berg** (1965a)

tarafından yayınlanan bildirilerin sunulduğu bir sempozyumda da bu konular ele alınmış bulunuyor,

Kulıüm etmenlerinin İnsanlardaki etkilerini gösteren belirtilerin arasında, dışa - dönüklük ve içe - dönüklük Özellikleri de vardır. Ayrıca, endişeli bir insan olup olmama, ruh çöküntüsüne kapılıp kapılmama. aşırılığa vardığında şizofreni teşhisi konulan birtakım özelliklere sahip olup, olmama gibi kişilik yapılarının da genetik etmenlerle ilişkili olduğu bilinmekledir. Araştırıcıların bu konularda değişik terimler kullanmaları ve farklı özellikleri inceleme konusu yapmaları bulguların birbiriyle karşılaştırılmasını güçleştiriyor.

İkizler ve kan hısımları arasındaki benzerlikler yalnız fizik alanda görülmez. Kişilik alanında da*(normal boyutlar içinde) kişilik testleriyle ölçülen birtakım özelliklerin benzedîkleıi de görülmektedir. Ancak, kişilik benzerlikleri, genel zekâ benzerlikleri kadar kuvvetli değildir. Bunun bir nedeni, kişilik testlerinin zekâ testleri kadar güvenilir olmaması olabilir.. Şu da bir geçektir ki, kişilik testlerinin sonuçları. çevre koşullarına daha çok. bağlı, bir anlamda daha esnektir,

Shields'm (1962). 3. Bölümde sözünü ettiğimiz araştırmasında, ikizlerinin kişilik test puanlan arasındaki korrelasyon (iki ayrı kişilik testi uygulanmıştır), gene ikizlerin zekâ testleri arasındaki korre-lasyondan düşük çıkmıştır. Ayrı ayrı yerlerde büyütülen tek yumurta ikizleri ile birlikte büyütülen tek yumurta ikizleri arasında bu alanda büyük bir fark bulunduğu da gözden kaçmıyor. Her iki gurubun zekâ korrelasyonları neredeyse birbirinin aynı: (76 ve ,77), Buna karşılık, iki kişilik testinden birincisinde (içe - dönüklük dışa - dönüklük testinde) katsayılar, birinci gurupta 42. ikinci gurupta ,61; ruh çöküntüsü, duygusallık, sinirlilik gibi özellikleri ölçmeyi amaçlayan ve kısa "sinirlilik" testi olarak adlandırılan kişilik testleri sonucu bulunan puanlar arasındaki korrelasyonlar ise, aynı guruplar için. 38 ve 53'-ttir'.

1 Her iki kişilik testinde de, ayrı büyütülen ikizler gurubunduk] koıreiasyon katsayılarının daha büyük çıkması insana tuhaf görünmektedir. Burada, ayrı yerlerde büyüyen ikizlerin benzer çevrelerde büyümeleri olasılığının daha yüksek olması gibi bir paradoksla karşılaşıyoruz Tek yumurta ikizlerinin kalıtımsal yükleri Özdeştir, fakat bunlar birlikte de büyülülsder aynı çevrede büyütülmüş sayılmayabilirler. Çünkü çevre etkilerini aynı şekilde paylaşmayabilirler. Shields, ikizlerden birinin nasıl önderlik ettiğini anlatıyor. Başka gözlemcilerden de, ikizlerden birinin, diğerini peşinde sürüklediğini öğreniyoruz İkizler ayrı yerlerde büyütüldükleri zaman bu öncü - artçı, egemen - boyun eğen ilişkisi de ortadan kalkıyor O zaman, her ikisinin de çevreye daha iyi uymaları şansı artmış oluyor,

Kişilik gelişiminde genetik etmenlerin rolü üstündeki araştırmaların çoğu, çevreden, yeterince etkilenmiş kişiler üstünde, yani belli bir yaşantısı olan insanlarda yapılmıştır. Davranış genetiği konusundaki bilimsel ilgi ve çabalarla, doğumda ve ilk çocuklukta davramşlar konusundaki bilimsel ilgi ve çabalar birleştirilecek olursa, bu sınırlamanın da üstesinden gelinebilir.

Kitabımızın 6. Bölümünde ve başka yerlerinde, yeni doğmuş be bekler arasında, ne doğum sonrası, ne de doğum öncesinin bilinen çevre koşullarıyla açıklanamayacak farklar bulunduğunu ortaya koyan araştırmalardan söz etmiştik. Kendi ev çevrelerinin değişen etkileriyle karşılaşmadan önce bile bebekler arasında büyük davranış farkları vardı. Çoculdar arasında, otonom sinir sisteminin denetlediği fizyo lojik tepkiler bakımından da farklar bulunduğunu görmüştük. Bu fark ların bulunuşu, ilk bakışta, genetik etmenlerin işe karıştığı izlenimini verirse de, bu konuda kesin bir sonuca varabilmek için, uzun dönemli araştırmalar yapmak gerekiyor., .

Hayatın ilk yılı içinde, özdeş olan ve olmayan ikizler üstünde yapılan araştırmalar -ki bu dönemde yeni tepki örnekleri ortaya çıkarmaktadır-, da, genetik etmenlerin rolü konusunda ışık tutacaktır. Fıiedmen'in bu konuda yaptığı bir araştırma (1965), gülümseme gibi, yabancıdan koıkma gibi ilk toplumsal tepkiler bakımından özdeş ikizler arasında daha büyük bir benzerlik bulunduğunu ortaya koymuştur.

Çocuğun gelişim çizgisini çizen etmenler o kadar karmaşıktır ki, ilk balasta tamamen "aynı" kalıtımsal yapıya sahip sanılan ve bebekliklerinde "aynı" çevreyi paylaştıkları düşünülen çocuklar arasında bile farklar görülecektir. Blatz ve Millichamp'ın Dionne beşizleri üstünde (12-36 aylıkken) yaptıkları araştırma ilk kişilik gelişimin ne kadar karışık bir yapıda olduğunu göstermiştir. Beş kızkardeşin fizik benzerliği, otoritelerin, bunların Özdeş olduklarını -hepsinin de döllenmiş tek bir yumurtadan geldiklerini- düşünmelerine yol açmıştır. Bu yargıyı şüpheyle karşılayanlar da olmuşsa da, beşizler bebekken o kadar birbirlerine benziyoılamuş ki, bunları birbirinden ayırmak gerçekten zormuş. Bu nedenle de şüphelenenlerin tutumu biraz zorlama bir davranış sayılabilirmiş. Ne v(ar ki bebeklere daha yalandan ve daha dikkatli bakıldığında, dişlerinin, yüzlerinin, kulaklarının ve diğer bazı fizik özelliklerinin az çok farklılıklar gösterdiği sezilebilİyormuş. Davranışlarının incelenmesi de, aralarında bazı toplumsal davranışlar bakımından farklar bulunduğunu ortaya koyabiliyormuş: başlattık-

lan ve kabul ettikleri toplumsal ilişki sayısında, saldırganlıklarında, el hâkimiyetlerinde, dikkat çekme dilek ve çabalarında bazı farklar

bulunabiliyormuş.. Aralarındaki bu farklar, birbirlerine karşı tepkilerine de yansıyormuş. Örneğin, dikkatleri kendi üstüne toplamak isteyen biri, kızkardeşlei inden birine saldırıp onu çileden çıkarmağa ve "seyirci toplamağa" çalışıyormuş,

Dionne beşizleri üstüne yaptıkları gözlemlerle ilgili olarak, Biatz ve Miliichnmp su ilginç açıklamayı yapıyorlar: "Kişiliğin biçimlenmesinde en etkili olan çevre koşullarından biri de, kişinin bu toplumsal çevreye karşı gösterdiği tepkinin sonucu ortaya çıkan durumdur,"

GELİŞMENİN ÇEŞİTLİ YÖNLERİNDE SÜREKLİLİK VE DEĞİŞİM

Çocukların tutumlarındaki süreklilik, ve değişim konularını aydınlatmak için araştırmanın sonuçlarım bir daha gözden geçireceğiz.. Önce, nicelik olarak ölçüye gelebilen Özellikler üstünde duralım

FİZİK ÖZELLİKLER

Doğanın kanunlarına göre, bebeğin doğumdaki iriliği ile ilerdeki iriliği arasında oldukça zayıf bir bağıntı vardır. Böyle olmasaydı, iri bir baba ile ufak tefek bir annenin çocukları, büyük güçlüklerle dünyaya gelebilirdi. Fakat çocuk iki buçuk yaşma basıtığı zaman, ilerde gövde iriliğinin ne olacağı, aşağı yukarı kesin bir biçimde Önceden kestirilebiliyor.

ZEKA

Çocuklarda ÎQ, dört yaşında bir kararlılığa erişmeğe başlamıştır artık. Altı yaşındaki]Q ile onsekiz yaşındaki IQ arasındaki kor-relasyon .70 ile 0,80 arasındadır.. Bu da önemli bir tutarlılık demektir.. 21. Bölümde belirttiğimiz gibi, kişisel faiklar ve dalgalanmalar da görülmekle birlikte, çocuğun "ortalamanın altında" bir düzeyden "üstün bir zekâ" düzeyine geçmesi, yada bunun tersinin olması pek mümkün değildir.

OKUL BAŞARISI

Çocuğun okul başatısı. üçüncü sınıftan başlayarak belli bir kararlılığa erişir (Kraus, 1956) ve birinci sınıftaki başarı ile üçüncü sınıf-

taki okul başarısı arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca 10. Bölümde de belirttiğimiz gibi, çocuğun daha birinci sınıfa başlamadan önceki kendine güveninden, yeteneklerinden ve becerilerinden, onun birinci sınıfta nasıl bir öğrenci olacağı kestirilebilir.

Sürekli bir cetvelle (zekâ testleri gibi) ölçülmesi güç olan özellikleri güvenilir bir biçimde ortaya çıkarmamız her zaman mümkün olmuyor. Cetvelimiz kötüleştÜccçe, ölçmemize güvenimizin azalması da normaldir. Çocuk büyüdükçe, aynı cetvelle ölçülemeyen yeni yeni kişisel ve toplumsal özellikleri çıkar ortaya.

Meîli'nin (1956,. 1957} güzel bir biçimde belirttiği gibi, kişisel niteliklerin zaman boyunca değişmediğini, geçmişle bugün arasında bir tutarlılık bulunduğunu ortaya koyabilmemiz, aynı ölçmeyi çeşitli zamanlarda yapmamızın ötesinde bir uğraş gerektirir. Üç yaşında korkak ve öfkesi burnunda bir' çocuk, on yaşında korkusuz ve aklı başında, uslu bir çocuk olmuştur ilk bakışta. Fakat bu ilk bakış yanıltıcı olabilir. Çünkü çocuğun öfkesini yada korkusunu ortaya koyma tarzı değişmiş olabilir, açık davranıştan kapalı davranışa doğru büyük bir geçiş vardır belki de ve biz bunu ilk balasta anlayamayız.

Kişilik gelişimi konusunda uzun dönemli bir araştırma yapmak için, önce, küçük yaşta görülen bir özelliğin, daha ileri yaştaki eşde-ğermin ne olacağını kestirmek gerekir.

KÜÇÜK YAŞTA, BAŞKALARINDA GÖRÜLMEYEN

ÖZELLİKLER GÖSTERME

Çok küçük yaşta, kendilerine özgü, kimsede görülmeyen kişilik belirtileri gösteren çocuklar vardır. Bunların, "doğuştan mı bu özelliklerle donatılmış olarak geldikleri" yoksa, annelerinin onlara davranışları sonucu mu böyle kendine özgü davranışları olan insanlar oldukları konusunda bir karar vermek güçtür. Şu da bir gerçektir ki, aynı insanın büyüttüğü çocuklar arasında, bu insana karşı gösterilen tepkiler arasında farklar bulunuyor ve bu farklar zamanla artıyor. Berezin (1959), bir bakımevinde evlât edinilmeyi bekleyen ve bu arada yirmiiki "bakıcı» annenin" gözetimi altında tutulan çocuklarla ilgili araştırmasında bu noktayı görmüştür. Kendi gözlemleri, bir- psikologun verdiği bilgiler ve bakımevi kayıtlarından yararlanın **Berezin,** "bakıcı - annelerin" ve bebeklerin huylarmdaki değişmelerin niteliğini bir çeşit değerlendirme ölçüsüne vurmuş. Anneler, denetimleri altındaki bebeklerde belli kişisel özelliklerin var olduğunu söylüyor-

larmış. İnceleme konusu olan bu annelerden beşi, üçer bebeğe bakıyormuş, Bu beş anne, kendi denetimlerindeki çocuklarm başka kimsede görülmeyen kişilik özelliklerine sahip olduklarını söylüyor,. Annelerin farkettiği bu farklar, bu annelerin kendi kişilikleri dikkate alınmaksızın evlât edinme işlerini yürüten kurum ilgililerince kaydedilmiş,Bu bakıcı - annelerden biri, sevgi gösterme, dilekleri zamanında anlama ve yerine getirme, duyarlılık gibi konularda en

yüksek notlardan birini almış; bu anneye verilen çocuklarm üçü de aynı yaşta (on ve onbir haftalık bebekler).. Anneye bakılırsa, bu bebeklerin genel tutumları, ihtiyaç ve istekleri birbirinden farklı ve sonuç olarak annenin hepsine karşı tutumu ve bakımı da farklı oluyor.

İlk iki yaş süresince yirmi beş bebeği inceleyen Shirley (1933b), bu bebeklerin aydan aya davranışlarında bazı değişmeler olduğunu ve bu değişmelerin birbiriyle çok tutarlı bulunduğunu iddia etmektedir. Çocuğun olgunlaşmasıyla birlikte bazı değişikliklerin görülmesi kaçınılmaz birşey,fakat çocuk, değişikliğe "kendi damgasını vurmasını da biliyor." Belli bir davranış biçimi, "sönüp kayboluyor" ama yerine "bunun mantıkî sonucu olan bir başka davranış geliyor:" Örneğin bir bebek, çok küçükken, "en ufak bir ses duyunca ağlarmış" aynı bebek, daha sonraları, "ürkek ürkek bakmaya", "ikidebir korkuyla annesinin arkasına saklanmaya" ve "eve bir konuk geldiğinde onun yanında konuşmaktan ve oynamaktan çekinmeye" başlamış, Çocuğun hayatında sırasıyla yer alan bütün bu değişik görünümlü davranışların kökeni aynı: korku. Sim ley (1933b), biri topluluğun en çelimsiz (dokunsan ağlayacak cinsten), diğeri de en gözüpek çocuğu olan iki kişiyi daha örnek olarak gösteriyor. Her iki çocuk da, zamanla, gurubun ortalama davranışına doğru bir gelişim göstermişler, birinin sulu gözlülüğü, ötekinin de vurdumduymazlığı azalmış.

Daha sonra yaptığı bir başka araştırmada Shirley (1941), anneleri tarafından tamamen farklı yöntemlerle büyütülen iki oğlanın, eski kişilik özelliklerini fazla değiştirmediklerini görmüş. Oğlanlardan birinin annesi ona hep bebek işlemi yapıyormuş, kendisine bağlılığını uzatmak istiyormuş, günlük yaşantısının en ince ayrıntılama kadar ilgileniyor, endişe ve özen gösteriyormuş. Bütün bunlara rağmen çocuk, altı yaşma kadar, "... bağımsız, kendi başına buyruk bir insan olabilmiş" diyor Shirley. Belli, sağlam bir[1] çocuk büyütme yöntemi olmayan, tutarlı bir yol izlemeyen annesi, bebeğin, "durmadan değişen bir güvensizlik kumunda büyümesine" izin vermiş ve oğlan da, "dolayısıyle kendi güvenliğinin temelini kendisi atmak zorunda kalmış." Bunu yaparken, değişik zamanlarda, değişik teknikler kul-

lanmış. Önce ağlayarak, sonra yemek yemeyerek dikkat çekmenin yolunu bulmuş. O çağ için "problem davranış" sayılabilen bir yöntemle kendini öne sürmek, kendini -kabul ettirmek istemiş olduğu anlaşılmaktadır. (Böyle bir problem davranışın, zamanla, çocuğun hayatında yapıcı bir rol oynayabileceğini başka yazarlar da kabul ediyorlar.) Zaman geçtikçe çocuğun bu yöntemi daha da yapıcı bir hal almış. Altı yaşında gayet iyi bir uyum gösteren, kendi kendine yeterli bir çocuk olup çıkmış.

Çocuğun "kendi güvenlik temellerini kendisinin atabildiğini" kanıtlamak için tek bir örnekle yetinmemek, başka örnekler de bulmak gerektiği açıktır. Eğer çocuğun annesi, onu ihmal etseydi hatta daha da ileri giderek onu reddetseydi, çocuk, kendini bu derece etkin bir biçimde öne süremez, bu derecede yapıcı olamazdı. Şu var ki, bu çocuk, Shirley'in "her çocuğun içinde onun kişilik özelliklerini oluşturacak bir tohum, çekirdek vardır." şeklinde özetlenebilecek kuramını destekleyen bir örnek olarak değerlendirilebilir. Yazarın yoğun bir biçimde incelediği diğer çocuklar için de aynı şeyin geçerli olduğu söylenebilir.

ÇOCUKLUĞUN BAŞINDA VE ORTASINDA SABİTLER VE DEĞİŞKENLER

Shirley'm "çekirdek" kuranıma değinen ilk araştırıcılardan biri de, bir gurup çocuğu önce anaokulu sıralarında inceleyen ve sonra ilkokul birinci ve ikinci sınıflarına kadar izleyen McKinnon'dur (1942). Anaokulunda, çocuklar gösterdikleri toplumsal davranış özelliklerine göre dört guruba ayrılmışlar: "uysallar", "saldırganlar", "çekingenler" ve "tedbirliler". Onaltı çocuktan onu, üç yaşından sekiz hatta dokuz yaşma kadar, aynı gurupta kalmış. Bu arada bir değişiklik olduysa bu,daha çok, "uysallaşma" yönündeymiş. Değişiklikler, yeni ve acayip birtakım zigzaglardan ve geriye dönüşlerden çok, aynı özelli-»ğin geliştirilmesi şeklinde oluyormuş. Örneğin bir çocuk, üç yaşında daha çok "saldırgan" bir kişiyken, sekiz yaşında, daha çok "uysal" bir kişi haline dönüşmüş; fakat davranışının altındaki temel yönelişte bir değişiklik olmamış: her iki yaşta da diğer çocukların ilgisini çekmeğe başlıyormuş. Üç yaşındaki tekniği kaba ve çatışma yaratan cinstenmiş, sekiz yaşında ise bu konuda daha etkili olan bir tekniğe erişmiş.

Oniki yıl süren bir dönem içinde, yüzden fazla çocuğu inceleyen Stott (1957), uyguladığı "yükselme - boyun eğme" ölçüsü bakımın-

dan bu çocuklarda önemli değişmezlikler (ısrar) görmüş, İlk ölçme çocukların anaokulunda bulundukları zaman yapılmış. Daha sonra çocukların bağlandıkları gezi kolu, izcilik kolu gibi kulüplerdeki "önderlik - uyrukluk." durumları incelenmiş.

Stott, "Bü dönemde, çocuklardaki değişmez özellikler, değişir özelliklerden çok daha önemli" diyor. Çocukların yüzde eksen iki-sinde, "... hiçbir tutarlı değişiklik görülmemiş." Değişiklikler kısa sürüyor ve genellikle kalıcı olmuyormuş. Öğretmenlerin ve diğer ilgililerin büyük bir çaba harcamasına rağmen çocuklar bir türlü de-ğişmemekte ve anaokulunda gösterdikleri bazı özelliklerini aynen korumakta ayak diriyorlarmış. Bu arada, çocuklar olgunlaşmışlar ve toplumsal ilişkilerinde de bazı değişmeler olmamış değil.

Ancak, bunlar, çocuklara özelliklerini veren, onları kendilerine özgü insanlar yapan özelliklerin değişmesi şeklinde yorumlanamamış,

Martm'hı (1964) bir araştırması, anaokulu çocuklarının toplumsal davranış örneklerinde büyük bir kararlılık ve değişmezlik bulunduğunu ortaya koymaktadır. Gözlem kayıtlarına dayanılarak, çocuklar, saldırganlık, başkalarına yardım ve güven verme, toplumsal katılma, başkalarıyla iyi geçinme ve paylaşma, anaokulundaki can sıkıcı olaylara uzak durma ve otonom başarı (girişkenlik, kendine bakma, etkin ve bir amaca yönelmiş davranışta bulunma) gibi yedi kategori üzerinden puan almışlar; Bu davranış kategorilerinin hepsi de birtakım alt - kategorilere ayrılmaktadır. Çocukların her kategorideki davranışlarında, iki yıllık anaokulu süresince sayıca bir artış vardır, Bu artış, bazı kategorilerde iyice göze batacak bir ölçüye varmaktadır: örneğin otonom başarı sayısı iki mislinden fazla artıyor. Fakat bu sayıca artışlar, çocukların, kendi aralarındaki sıralanmayı bozmuyor ve örnek değişmiyor..

Ayrıca bu davranışların, çocuğun tüm davranışları içindeki yüzdelerinde de Önemli bir değişmezlik, bir kararlılık görünmektedir. Eğer A, ""saldırganlıkta", "başarıda" aldığından daha yüksek not almışsa ve eğer B bunun tam tersi bir kişilik yapısı gösteriyorsa, her ikisi de bu durumlarını ilerde de koruyacaklar demektir. İncelenen elli iki çocuktan yalnız dokuzunda, bu anlamda bir kişilik yapı değişikliği görülmüş (iki yaşından beş yaşma kadar yer alan değişiklikler söz konusudur). ",,. hemen hiç değişmeyen, şaşırtıcı derecede sabit bir kişisel toplumsal davranış örneği çıkıyor ortaya. Sanki çocuğun, zamanla değişmeyen bir kişisel **davranış ekonomisi** var." **(s. 464). Martin,** bu örneklerin ne ölçüde sabit ve kararlı olduklarını söylemek için,

627

çocukları daha ileri yaşlarda yeniden incelemek gerektiği kanısında. Nisbeten "değişken" olan çocukların, ilerde nasıl bir kişilik yapısı gösterecekleri konusu **Martin'in** özellikle ilgilendiği bir sorundur.

UZUN - DÖNEMLİ TEPKİ EĞİÜMLERÎ

Kişilik gelişiminin, ilk çocukluktan başlayarak, gençlik hatta yetişkinlik yıllarına doğru nasıl bir yol İzlediği konusu çeşitli araştırmalarla aydınlatılmak istenmiştir., Bu araştırmaların sonuçlarım kısaca özetlemek kolay değil. Bununla birlikte, bazı kişilik özelliklerinin çocukluktan başlayarak, oldukça sabit kaldığını söyleyebiliriz; bazı özellikler, bir süre için kararlı olsalar bile sonradan değişiyorlar, sonra bir çeşit dalgalanma gösteriyorlar, yeniden durgunlaşıyorîaı; bazı davranışlar ise adamakıllı değişken ve oynak. Oğlanların ve kızların gösterdikleri kişilik yapısı örnekleri arasında da bazı farklar vardır. Yazarların

farklı terimler kullanmaları da araştırma bulgularını topluca özetleme işini güçleştiriyor,.

Honzik (1964), "... insan orgaizmasmm, uzun dönemdeki gelişimi ve değişmeye doğru büyük bir gücü de hesaba katılırsa, son derecede, inanılmaz; derecede karmaşık bir denklem olduğu söylenebilir'. Birçoğumuz için bu denklemde o kadar çok bilinmeyen, o kadar çok değişken var ki!" demektedir (s. 141). Bayley de (1964) benzer bir dil kullanıyor: "Çocukların zaman içindeki davranış değişikliklerini incelemek, belli değişkenleri karşılaştırmak, değişen örneklerin karmaşık yumağını çözmek kabilinden bir iştir'. Ne var ki, belli tepki - eğilimlerinin değişken değil, sabit olduklarını da söylemek mümkün. Bu tür tepkileri geniş başlıklar altında toplayabiliriz." (s. 93).

Scbaefer ve Bayley'in (1963) araştıima sonuçlarım değerlendirirken Bayley şunları söylemektedir: "Etkin yada edilgin, dışa dönük, güdüleriyle hareket eden çocukların, içe dönük ve denetimli çocuklardan daha büyük bir kararlılık ve değişmezlik gösterdiklerini belirtebiliriz." Kişilik gelişimindeki tutarlılığı konu edinen bu araştırma, çocukları bebekliklerinden alıyor, ta onselciz yaşma kadar incelemeyi sürdürüyor. Davranış boyutları balonundan kız çocukları erkek çocuklarından daha tutarlı görünmektedir. Honzik (1964), Macfarlane'nin. onsekiz aylıktan onsekiz yaşma kadar incelediği bir çocuk gurubuyla ilgili araştırmasının henüz yaymlartmamış sonuçlarını ele alıyor ve bu yargının doğrulandığım söylüyor: "... en tutarlı davranışlar tepkisel - açıklayan yada çekimser - yasaklayan davranışlardır." Dört -

onaltı yaşları arasında yapılan bir yeniden değerlendirme, içedönüktük - dışa dönüklük özellikleri arasındaki korrelasyonlarm oldukça yüksek bulunduğunu gösteriyor.. Kağan ve **Moss** (1962) ise, kızlarda "edilgin - bağımlı", oğlanlarda ise "saldırgan" tiplerin, kişilik özelliklerinde zamanla büyük bir tutarlılık bulunduğunu ortaya koymuşlardır,

Macfarlane'm uzun dönemli araştırmasına konu olan çocuklar üstünde sonradan yaptığı bir araştırmada **Bronson** (1966) 5-16 yaşlarında birçok çocuğun aynı davranışlarına hemen hep aynı puanları aldıklarını belirtmektedir. En tutarlı üç davranış gurubu şunlar; çekingenlik - **açıklayıcılık** (ki bu gurubun bir ucunda, az konuşan, yüzü gülmeyen ve utangaç çocuklar, diğer ucunda ise, konuşkan, neşeli ve cana yakın çocuklar vardır); **tepkîcîlik - uysallık** (bir uçta, tepkiyi seven, aniden parlayan ve inatçı çocuklar, diğer uçta ise, sakin, ağır başlı, içten pazarlıklı çocuklar bulunmaktadır) ve edilgenlik - egemenlik. Bu davranış boyutları, her iki cinste de oldukça kararlı görünmekle beraber, oğlanlar da, kızlar da, belli özelliklerini açığa vurma yollarında zamanla değişmeler

gösteriyorlar.. Her iki cinste de, belli Ö2.el-liklerin yalnız biçimi değil, özü de bir miktar değişiklik, gösterebiliyor.

Uzun dönemli ve 32 çocuğu kapsayan bir araştırmada **Mıırplıy** (1964) en değişmez özellikler arasında, "tempo, dinçlik, canlılık, rao-tGr uyum ve beceri, zamanlama yeteneği ve denetim yeteneğinin" bulunduğunu ortaya çıkarmıştır, (s, 111)

Zamanla değişmeyen özellikler arasına Bayley'in "işe yönelmiş" davranış dediği özellik ile **Kagan'm** "başarı davranışı" adını verdiği (tamamen zihnî alandaki başarı söz konusudur) özellik, de anılmağa değer.

Kağan ve Moss (1962) saldırganlığın, üç - altı yaşlan arasında ve buna benzeyen davranışların da yetişkin erkekler arasında zamanla değişmediğini, fakat kadınlar için aynı şeyin söylenemiyeceğini öne sürüyorlar. Buna karşılık "edilgin - bağımlı" davranış kadınlarda sürüp giderken, erkeklerde değişikliğe uğrayabiliyor. Yazarlar, bu bulgularını ve bununla birlikte "başarı davranışı" konusundaki bulgularını yorumlarken, süreklilik ve değişkenliğin kültürel etmenlerin etkisinde kalabileceğine de değiniyorlar.. Bu yazarların öne sürdüğüne bakılırsa, saldırganlık, erkeklerde hoş görülen, kızlarda ise hoş görülmeyen bir davranış olduğu için kızlar bir süre soma saldırganlıktan vazgeçmek zorunda kalırlar; edilgin - bağımlılık ise kızlarda hoşgürülür, erkekler-

de kınanır, bu yüzden de erkekler bir süre sonra bu davranış biçimini terkederler.[2] Başarıya yönelmiş davranış ise herkeste hoşgörülür, bu yüzden de, her iki cinste de sürüp gider.

Kağan ve Moss'un araştırması, başka özelliklerin değişmezliği konusuna da eğilmiş. Okul öncesi döneminde oyun arkadaşlaruıa karşı gösterilen rekabetçi tutum, ilerde, ilkokul, ortaokul ve hatta lise düzeylerinde de görülmektedir. Hatta, altı - on yaşlan arasındaki re-kabetçilik, ilerde, yetişkinlik dönemindeki rekabetçiliği bir çeşit haber veriyor; çünkü her iki değişken arasında önemli bir korrelsyon vaidn; İnsanları, korkunç yaratıklar, tehdit eden yaratıklar olarak görme eğilimi de zamanla pek değişmiyor■. "Bir çocuğun, bir kimseye zâlim yada iyi yürekli demesi, onun kabul eden yada reddeden bir kimse olduğunu söylemesi, zamanla değişmemekte İsrar eden, direnen bir tutum. . .'* İlkokulun başlangıç yıllarında arkadaşları anlayışla karşılama tutumu üe yetişkinlik yıllarındaki "toplumsal endişe" arasında bile bir korrelasyon vardır.

Kişilik gelişimi konusunda yapılmış olan uzun - dönemli araştırmalar, hangi özelliklerin değişip hangilerinin sabit kaldığını ortaya koymakta, bunların

nedenini açıklamaktan yani niçin bazı davranışların değişip bazılarının değişmediğini ortaya koymaktan ve niçin bazı çocukhrn bu konuda diğerlerinden daha tutarlı olduklarım aydınlığa kavuşturmaktan daha başarılı oluyorlar, Murppy ve yardımcıları (1964) bunların cevabım birkaç etmene bağlıyarak açıklamağa çalışmışlardır: (1) kalıtımla belirlenen etmenler ki, bunların içinde (2) uyum ve dengeyi sayabiliriz (örneğin, çocuğun toplumsal tepki sürecini ve çevresinin isteklerine uyma yeteneğini bu başlık altmda toplayabiliriz) ve (3) çocuğun oldukça kararlı bir çevrede büyüyüp büyümediğini, çocuğun kendi yolunda yürümesine izin verilip verilmediği. -.

Macfarlene'in bir araştırmasından anladığımıza göre (1964) genetik olarak belirlenen etmenler (kalıtımsal etmenler), kişinin içinde

2 Bu yorum tartışma götürür. Bir kene, aıaştırmamn yetişkinlerle ilgili bölümündeki bilgiler, anketçiler aracılığıyla derlenmiş, Bu tip soruşturmalarda erkekler de kadınlar da erkeklik ve kadınlıklarım aşın derecede ve bir çeşit şışirerek belirtiyorlar Ayrıca, üç yaşındaki bir kızın saldırganlığıma ve edilgin - bağımlı davranışının, yirmi yaşındaki eşdeğerini bulmak gerekir. Bunu yapmadan süreklilik ve değişkenlik ölçümü yapılamaz. Honzik (1964) bu yorumla ilgili başka bir noktaya değiniyor; erkeklerde saldırganlığa, kızlarda edilgin - bağımlı davranışa izin verilişe, bütün erkekler saldırgan, bütün kızlar edilgin - bağımlı olurlar ve bu durum küçüklükteki davranışlarla büyüklükteki davranışlar arasındaki korrelasyonu küçültür, HonzİK'İn yorumuna göre, eğer oğlanlar alçalan bir saldırganlık eğrisi, kızlar da kararlı bir edilgin - bağımlılık eğrisi izleyerek gelişiyorlarsa, bunu, kültürel etmenlerden çok, genetik etmenlerle açıklamak gerekir,

bulunduğu olgunluk düzeyine göre, değişik etkiler yaparlar.. Erken olgunlaşan bir kızda, dokuz ve ondört yaşlarım karşılaştırdığımızda bulduğumuz dış benzerlikler, onbir ve oniki yaşları arasındaki karşılaştırmada bulacaklarımızdan daha önemlidir.

Normal koşullar altında bir çocuğun içinde bulunduğu ortamı, kararlı bir ortam saymak mümkündür. Ancak bütün bu kararlılığın altında da birtakım değişiklikler vardır.. Sciıaeîer ve Bayley'in (1963) öne sürdüklerine göre, zaman geçtikçe anababa, bazı bakımlardan büyük değişiklikler gösteriyor. Bazı yönleri de hep aynı kalıyor. Çocuklar büyüdükçe, anababa da onları denetleme taktiklerini değiştiriyorlar; ne de olsa anababa da yaşlanıyor. Başlangıçta gayet sıkı bir tutumda olan anababa zamanla gevşeyebiliyor ve çocukların daha serbest ve daha büyük bir özerklik içinde hareket etmelerine izin verebiliyor. Buna karşılık, anababanm, sevgi, nefret, çocuk sevmeme, çocuğu reddetme gibi davranışlarında zamanla o kadar büyük değişiklikler beklememek gerek.

DEĞİŞMEZLİK VE ESNEKLİK

Bu konuda yapılmış araştırmaların çarpıcı - ve sevindirici - so~ nuçlarmdan biri de, insanoğlunun ne kadar esnek bir yaratık olduğunu ortaya koymuş olmalarıdır. Murphy'nin cöylediği gibi (1964) "İncelediğimiz çocuklann yandan fazlasının gelişim çizgileri bizi hayretten hayrete düşünüyor." (s. 97). Macfarlane de buna benzer bir hikâye anlatıyor (1964).

Macfarlane, kişinin " ., iç ve dış uyaranların ağırlığına, inanılmaz bir güçle karşı koyduğunu" söylemektedir. Bu yazarın incelediği guruptaki en olgun kişilerin birçoğu, güç durumlarla karşılaştıklarında ya yan çizmişler, yada bu güçlükleri yenmişler, oysa "bunların çocukluktaki özelliklerine bakılırsa ve hatta ergenlik çağındaki durumları ele alınırsa, güçlükleri hiçbir zaman yenemeyecekleri" söylenebil irmiş (s. 121). Bunlar arasında, okuldan kovulmuş asiler, başkalarına bağımlılıkla düşmanlığı kişiliklerinde birleştirmiş çocuklar ve daha küçük yaşta dünyadan elini eteğini çekmiş şizoid tipler varmış,, Macfarlane ve yardımcıları, acı ve elem veren, gerginlik yaratan ve kafa karıştıran birçok durumun insanı bu derecede olgunlaştırabile-ceğini başlangıçta düşünemiyorlarmış. Buna karşılık, eskiden "... rahat ve güven verici bir hayatı olanların" ve "gerginliklerden, zorlamalardan uzak olup, gelecekte büyük işler başaracak umudunu in-

sanda uyandıran çocukların," ilerde, "alıngan, çıtkırıldım, hiçbirşey-den memnun olmayan ve problemli yetişkinler" haline dünüştükleri görülmüştür (s. 122). Macfarlane'in bulguları, anormal yetişkinliklerin, çocukluk ve ergenlik yaşantılarını yeniden kuıma çabasıyla kuramlar ve genellemeler öne sürmenin kişilik gelişimini yeterince doğru anlatmak olmadığını göstermektedir.

ÇOCUKLASIN BEĞENİRLERİ TARAFLARI

32. Tablo'da, çocukların kendilerini nitelemek için kullandıkları sözlerin ve hangi çocuk gurubunun bu sözlere olumlu karşılık verdiklerin n (yüzdeler halinde) dökümünü veriyor.. Bu tablo, çeşitli okullarda okuyan çocukların (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) "En Beğendiğim Tarafım" konulu kompozisyon yazılarından elde edilen sonuçlara göre düzenlenmiştir. Bu konuda kompozisyon ödevleri, çocuğun beğendiği taraflarına ait bütün gerçekleri ortaya çıkarmamakla birlikte (bunun için daha derin araştırmalara ihtiyaç vardır) gene de önemli ipuçları verdiği söylenebilir,

Örneğin, çocukların büyük bir kısmı, "Kişilik, karakter iç kay-naldar, duygusal eğilimler" kategorisine karşılık vermişlerdir. Özellikle gençlerde bu oran adamakıllı yüksektir. Gene, hemen her yaştaki çocuklar, "toplumsal ilişkiler ve tutumlar" kategorisine çoğunlukla cevap vermişlerdir. İlkokul sıralarındaki

çocukların, ev ve aile ile ilgili kategoriye değinme oranları ise daha büyük yaştaki çocuk" larınkinden yüksektir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, belli bir kategorinin, bütün yaş düzeyleri için belli bir eğilim gösterdiğini ortaya koyabiliriz. Çocukların kendilerini yargılamaları, gelişim aşamasının ve okulda öğrenilenlerin etkilerine bağlı olmayan bir değeıiendiımeye tutularak bu tabloya alınmıştır.

ÇOCUKLARIN BEĞENMEDİKLERİ TARAFLARI

İlkokul döıdüncü sınıftan, üniversitenin son sınıfına kadar çeşitli yaştaki öğrencilerden " En beğenmediğim taraflarım." konulu bir başka kompozisyon yazmaları da istenmiş ve elde edilen sonuçlar 33. Tablo'da Özetlenmiştir. Burada da belli öz - değerlendirme kategorilerin, her yaşta, en çok belirtilen özellikler olduğu anlaşılıyor. Bunların başında da, kişilik, karakter, duygusal eğilimler ve toplumsal davranış ve ilişkilerle ilgili kategoriler gelmektedir.

TABLO 32 "En Çok Beğendiğiniz Yönünüz ve Özelliğiniz Nedir?" Sorusuna Verdikleri Karşılıklarla Kendileri

Beğendikleri Tarafîarma Göre Yüzdeleri

En Çok Beğendikleri	ınıf	İlkokul Sınıfları						Ortaokul Sınıfları											
		İV		V		VI		V		V		İX		X					

Kaynak: A.T. Jersild, *sn Searcp o) Set),* Teachers College, Unıversıty, 1952. Tabio'nun orijinalinde 40 kadar ka

Ancak, çocukların beğendikten ve beğenmedikleri taraflarının ayrıntıları arasında farklar görülmektedir. Örneğin, gençlerin yüzde 6~30'u, kendilerinde beğenmedikleri bir nokta gördükleri zaman bundan öfkelenmektedir,. (Bu alt kategori 33. Tablo'da gösterilmemiştir), Diğer taraftan, öfkelerini gemleyebildik terini söyleyen gençlerin yüzdesi sıfır ite altı arasında değişmektedir.. Öfkelerini gemleyemedikle-rini söyleyen gençlerin yüzdesi, öfkelerinin gemlenmesini beğendikleri özellikleri olarak gören gençlerden yüksek. Aynı şekilde, beğen-medikleri taraflarını belirtirken korkularına engel olamadıklarını söyleyen gençlerin yüzdesi bazı guruplarda 18'i aşmakta, fakat iyi taraflarını belirtirken korkularını yenebildiklerini söyleyebilenlerin yüzdesi ise sadece 3 dolaylarında. Bütün bu bulgular, daha önceki bölümlerde gördüğümüz bulgularla yani evin ve okulun, çocuğa öfkelendiği yada korktuğu için utanmasını, kendisini kınamasını söylemenin etkili olduğu şeklindeki bulgularla tutarlı görünmektedir,

OKUL YAŞANTISI VE KENDİNİ TANIMA (ÖZ- DEĞERLENDİRME)

Okul yaşantısı ve okula karşı tutum, çocuğun öz - değerlendirmesini de yansıtmaktadır. Yukarda sözü edilen araştırmada, çocukların dörtte biri, kendilerinde beğendikten ve beğenmedikleri noktaları sıralarken sözü okula ve okul yaşantısına getirmişlerdir. (Eğer soruları, okul yaşantılarında beğendikleri ve beğenmedikleri tarafları şeklinde daha özel bir biçimde sorulsaydı, hiç kuşkusuz, bu oran daha da büyürdü). Üniversite dışındaki bütün okullarda, okul yaşantısı, daha çok beğenilmeyen taraflarla ilgili kategorilerin kaynağı olmuştur. Çocukların kendi sözlerine bakılırsa, okul onların öz saygılarını ve öz beğenilerini arttıracağı yerde azaltmıştır.

Acaba neden? Bu soruya karşılık verebilmek için, sözünü ettiğimiz araştırmadan daha yoğun, daha derin bir araştırmaya girişmek gerek. Böyle bir araştırma yapılsa, belki de, okulun Öz beğeniği azaltan bir etmen olduğu, fakat bu alandaki etmenlerin başmda gelmediği de anlaşılacaktır.. Kendi umutlarını gerçekleştirememiş bir çocuk, okulun umutlarını gerçekleştiremediğini, okulun kendisinden beklediklerini yapamadığım söyleyerek kınayacaktır kendisini.. Bize kalırsa, bu konuda yapılacak derinlemesine bir araştırma, okulun çocukların öz sayısını ve öz beğenisini azaltan bir etmen olduğunu ortaya koyacaktır.

634

Okulun birçok çocuk üstündeki sürekli etkisi, çocuğun o kadar da iyi olmadığım belirtmekten başka birşey değildir.. Birçok okulda, göklere çıkarılan o zihnî yeteneklerden yeteri kadar nasibi olmayan bir çocuk, genellikle başarısız

sayılacak ve durmadan göğsünden itilecektir. Okulun bütün yaptığı, öğretmenin ve diğer yetkililerin, başından beri söyledikleri birşeyi, çocuğun başarısızlığa uğramasının kaçınılmaz olduğunu sonradan başkalarına kanıtlamak için çaba göstermek oluyor böyle durumlarda..

KENDİLERİNİN VE BAŞKALARININ GÖZÜYLE

ÇOCUKLARIN SORUNLARİ

Kendi sözlerine bakılırsa, çocukların büyük bir çoğunluğu problemlidir- Başkalarına sorarsanız, çocukluktan ergenliğe, ergenlikten yetişkinliğe kadar birçok insan, ciddi olarak, kişilik bozukluğu göstermektedir.

Davranış problemleri ve kişilik bozuklukları birçok biçimler alır, Gelişimde başkalarından geri kaldığı için "problemli" sayılan çocuklar vardır: örneğin, beş yaşma geldiği halde çişini kontrol edemeyen bir çocuk böyledir.. Oysa bu sorun, bir geriye dönme sorunu (regresyon sorunu) olabilir; çocuk bir zaman yatağını ıslatmamış, sonra birden yeniden ıslatmaya başlamış olabilir. Bu çocuğun, okuma güçlüğü gibi, gelişimini engelleyen bir derdi var olabilir. Diğer çocukların da bir de-receye kadar gösterdikleri, huysuzluk nöbetleri, saldırganlık, olumsuzluk, korku, utangaçlık, hayallere dalma, bağımlılık ve benzeri gibi bazı sıkıntıları onu fazlaca sarsmış olabilir. Belli bir davranışlar yelpazesinin her iki ucunda da problemler ortaya çıkmaktadır: uyuşukluk ve fazla hareketlilik; sertlik ve aşırı yumuşaklık; duygusuzluk ve aşırı duygululuk ile güdülerin denetilmemesi; ikidebir huy değiştirme ve huylarından hiç vazgeçmeme gibi aşırılıklardır bunlar

KİŞİLİK BOZUKLUKLARININ ŞİDDETİ

"Kişilik bozukluğundan şikâyetçi olan çocukların yüzdesi nedir?" sorusunu sorduğumuzda, vereceğimiz karşılık, kullanacağımız ölçüye bağlı olmaktadır. Mükemmel peşinde olan bir ölçüye göre, devamlı korkuları, üzüntüleri ve suçluluk duygulan olan her çocuğun kişiliği bozuktur. Bu çocuklar büyüdükçe, gerçek kişilikleri ile olmak istedikleri insanın kişiliği arasındaki fark büyümektedir. Eğer bu Ölçüyü kullanacak olursak, hemen bütün çocuklar, uyumsuzdur, diyebiliriz., Diğer bir aşın görüşe bakılırsa, ancak çok ciddi bozukluklar!, hastalık-

TABLO 33

"Beğenmediğiniz Tarafınız Nedir?" Sorusuna Verdikleri Karşılıklarla Kendilerini Anlatan Oğlan ve Kızları

En Çok Beğendikleri	ınıf	İlkokul Sınıflar						Ortaokul Sınıflar											

Kaynak: Tablonun kaynağı ile aynıdır.

lan olan ve hu yüzden de bir akü hasiahanesine konulmaları gereken çocukların kişilik, bozukluğu olduğunu, diğerlcı nin noımal bir kişilikte olduklarını kabul etmek gerekecektir.. Bugünkü koşullar altında, yetmiş beş yaşma kadar yaşayan her on insandan biri akıl hastahane-sindc yatmaktadır (Goidhamcr ve MarshalI, 1953). Oldukça iç karartıcı bir istatistik.. Eğer yaşlılığa bağlı akıl hastalıklarını ayıracak olursak, bu oran, bir miktar düşebilir Fakat eğeı. hastahaneye yatırılmayan. bununla birlikte, tâ başından beri dünyadan elini eteğini çekmiş olan, başkalarının kanadı altında yaşamaktan bir türlü kurtulamayacak kadar zayıf olan insanları da kalarsak bu oranın büyüyeceği tabidir.

Çocuğun eninde sonunda katılacağı yetişkinler topluluğu içinde akıl sağlığının, daha da iç karartıcı olduğunu, Sroîe ve **arkadaşlarının** (1962) "Orta Manhattan Araştırması" adlı çalışmalarından öğreniyoruz. Bir ruh hekimleri ekibinin yargısına göre, örnek alman guruptaki insanların yüzde 18 5'i, akıl yönünden "sağlıklı" sayılabilir.. İncelenen insanların üçte biri kadarı, psikiyatri açısından "orta" sayılabilecek birtakım belirtiler gösteriyorlar, bunun dışında kalan yüzde 21.S oranında bir' gurup hastada ise "orta ile şiddetli arası" belirtiler' görülmektedir. "Çok belirli" ve "şiddetli" bozukluklar gösterenler ve "tamamen gücünü yitirmiş olanlar", akıl sağlığı bir daha düzelmez insanlar olarak görülüyorlar.. Bu son gurubun örnekteki oram yüzde 234. yani dörtte bire yakındır[3],

Kişilik bozukluğu olan çocuklar konusunda yapılan tahminler arasında fark olduğunu daha önce de belirtmiştik. Bu farkın nedenlerinden biri. tahmine dayanak olan ölçüler, diğeri de toplanılan bilginin niteliğidir. Ullman'm dokuzuncu sınıf öğrencileri üstünde yaptığı bir araştırmada (1952). öğretmenler, çocukların yüzde S'min. eninde -sonunda, ciddî uyum güçlükleriyle karşılaşacağım belirtmişler. Öğretmenlerin değerlendirmesine dayanılarak ulaşılan yüzde, diğer bilgi kaynaklarından eide edilen yüzdeden daha düşük., Ciddi duygusal bozuklukları olan çocukların birçoğu, okulda başarılı öğrenciler olduklarından, öğretmenleri larafmdan "problem çocuk" kategorisine sokulmamaktadır (Pilzer, 1952; Harris, 1952). 150'den fazla İlkokul öğrencisi üzerinde **Rogers** (1942a) tarafından yapılan bir araştırmada çeşitli uyumsuzluk ölçütleri kullanılmış: okul kaçaklığı, arkadaşlarının açıkça kınaması, Öğretmenlerin ve dışardan gelen konuk

3 Srolc ve yardımcıları, başka a> aştırmalar da yapmışlar, örneğin Baltimore ve Ordu içinde yaptıkları araştırmalar var. Manhattan Araştırması sonuçlanın istisna olarak görmüyorlar, diğer araştırmalar da buna yakın sonuçlar vermiş çünkü.

gözlemcilerin değerlendirmesi, bir uyum cetveline göre yapılan değer-lendirme, sınıf geçememe, sınıftaki diğer çocuklara kıyasla okumada, zihnî yeteneklerde geri kalma, yaşça ileri olma gibi nedenlerle "uyumsuz" sayılma v„b. Uygulanan ölçütlerden dördüne yada daha fazlasına göre IC uyumsuz" sayılan çocukları "ciddî olarak uyumsuz" kategorisine sokuyorlar. Bu ölçüye göre, çocukların yüzde 12'si ciddî olarak uyumsuz, yüzde 30'u az uyumludur..

Gençlerin büyük bir kesiminde, ergenlik ve ileri ergenlik çağlarında kişilik problemleri görülüyor ki, bunların bir kısmı ciddî problemlerdir (Frank ve ark. 1953)„ **Heatb** ve Gregory (1946), üniversitenin ikinci sınıfında okuyan 259 erkek öğrenciden yüzde 92'sinde kişilik problemleri bulunduğunu öne sürüyorlar. Oysa bu gençler ilk bakışta, Harvard Üniversitesinin "normal" ve "sağlıklı" öğlencileri olarak görünüyorlar; aralarında da, kendi istekleriyle, ruh hekiminden yada bir danışmandan yardım isteyen öğrenciler de yok üstelik. Bir hekim, birkaç ruh hekimi, bir psikolog ve bir toplum araştırıcısı (yalnız gereçleri değil ailelerini de, ikili konuşmalar yoluyla inceleyen bir araştırıcı) ile kuıuîan bir ekip yaptığı değerlendirme sonucu şunları bulmuştur: üniversite öğrencilerinin yüzde onyedisi, "hemen ele alınması gereken yada ağır" ruhsal problemlerle yüklüdür.

KİŞİNİN KENDİ PUANLAMASI SONUCU ORTAYA ÇIKAN KİŞİLİK SORUNLARI

Çocuklar, kişilik testleri yardımıyla kendilerini açığa vurdukları zaman, "normal" sayılan bir çocuğun bile duygusal hayatının bir' köşesinde birçok

problemin varolduğu anlaşılıyor. CTPA Testinin (Ca-lifomia Test of Personality Adjusment, Thorpe ve ark. 1942, 1953) bir kesimine verdikleri cevaplarla çocuklar 90 ile 0 arasında puan ala-biliyorlar (90 en iyi uyumu, 0 en kötü uyumsuzluğu gösteriyor). Anaokulu ile onuncu sınıf arasında birkaç bin çocuk bu testleri kendileri puanlamışlar ve medyan puanın 67 olduğu görülmüştür. Uyumsuzluk gösterenler' gurubun dörtte birine yakındır.

Çocuklara göre ayarlanmış bir "açık endişe testinde" (Castena-da ve ark. 1956). çocukların yüzde 50'sinin, problem sayılan 42 davranıştan 16'sının kendilerinde varolduğunu bildirdikleri görülmüştür.

Sutton - **Smith** ve **arkadaşlarının** (1961) yaptıkları bir araştırma, çocukların otuz yıl öncesinde olduğundan, çok daha problemli olduklarını ortaya koymuştur. İlk olarak 1934 yılında standardize edilen bir kişilik testi (Brovvn Kişilik Cetveli) 1959 yıbnda uygulanmış ve 1959

638

puanlarına göre. "sinirlilik" yüzdesi eskisinden çok daha yüksek bu-lunmuştur.. Araştırıcılar, bunun iki nedeni olabileceğini söylüyorlar; ya çocuklar eskisinden daha büyük bir baskı altında yada bugün kendilerini serbestçe anlatmakta eskisinden daha ileri gitmiş duıumdalar,

PROBLEM DAVRANIŞIN ALTINDAKİ ETMENLER

Davranış problemlerini, özellikle duygusal alandaki problemleri, açıklamak için çeşitli kuramlar öne sürülmüştür Genel olarak yeterli bir açıklama İddiası taşımayan bir görüşe göre, çocukların genetik yapılarının zayıf oluşu, onların baskı altında kalmasına yol açmaktadır, Psikoanalitik kurama göre çocuklar, içgüdülerinin itmesi ile çevrenin yasaklaması arasında dayanılmaz bir çelişki olduğu için problem davranışlar gösteriyorlar.. Eklektik (uzalaştıncı) bir öğrenme kuramına göre, problem davranış, çocuğun çevresine doğal uyumunu bozan, öğretilmiş yada şartlandırılmış davranış yollarından ileri gelmektedir. Kültürel bir kurama göre ise, bazı problemler, kültür ortamının gerekli kıldığı bazı ölçülere çocuğun ulaşamamasından, örneğin okuldaki standartlara uyamamaktan ileri gelmektedir.

Bu kuramları birbirine karşıt şeyler olarak ele almamak gerek, Eğer genel bir yoruma tâbi tutulursa, bu kuramların hepsi de, sebep - sonuç bağıntısında çevreyle ilgili etmenleri sebep kefesine koymaktadır.. İdeal bir kuram ise, çocuk ister problemli, isterse en mükemmel sayılan çocuklardan olsun, yalnız çevreyi değil, çocuğun çevrede yaptığı değişiklikleri de ele almak durumundadır,

DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN GEÇMİŞİ

Davranış bozukluklarının nedenlerini ortaya çıkarmakta izlenen beylik yol, bu problemle! ortaya çıktıktan sonra çocuğun geçmişine eğilmektir- Çocuğun, anababasının ve diğer ilgililerin söylediklerine dayanılarak çocuğun geçmişi ortaya çıkarılır. Böyle bir yaklaşımın belli ipuçları vereceği söylenebilin Eğer, belli bir kuramın sağladığı merceklerin arkasından bakılıyorsa, geçmişteki olaylar büsbütün açıklık kazanacak ve geçmişteki koşullar bugünün anlaşılmasına ışık tutacaktır.. Çocuğun gelişiminde dönüm noktası niteliğinde olan olayları daha sağlıklı ve doğru bir biçimde yorumlamak için, onların sonradan, hastalık yada bozukluk ortaya çıktıktan sonra değil, zamanında yapılmış kayıt ve derlemelerden yararlanılarak ele alınması daha uygun olur..

639

Thomas, Chess ve Birch'ün, daha Önceki bölümlerde sözünü ettiğimiz uzun dönemli incelemeleri, davranış bozukluklarının ortaya

çıkmasına yol açan nedenlerin geçmişteki köklerini aydınlatan bulgular da ortaya koymuştur. Bu araştırmada 1956-1965 döneminde ele alman 156 çocuktan 39'unda, çeşitli şiddetle davranış bozukluğu görülmüştür (Chess ve ark. 1967). Bu çocuklar hakkmda, daha problemler ortaya çıkmadan bilgiler derlenmiş bulunmaktaydı. Bu bilgilere dayanarak anababa ve ruh hekimleri çocukların problemli olduklarını söyleyebiliyorlar.

Eldeki bulgular, çocuğun problemli oluşu anababa yüzündendir. şeklindeki basit görüşü doğrulamıyor. Ayrıca, çocuğun başına gelenler kendi kişisel huylarının ve özelliklerinin sonucudur, şeklindeki görüş de doğrulanmıyor. Evin dışındaki kişilerin etkisi de tek başına belirleyici bir etmen değildin Ortaya çıkan olgu (problem) çocuk ile (çocuğun kişisel özellikleri ile) büyükleri ve arkadaşları (evdeki, okuldaki ve genel olarak çevresindeki) arasındaki etkileşimin, karşılıklı alışverişin bir sonucudur.

Chess ve arkadaşlarına göre, daha çok şu özelliklere sahip olan çocuklarda problemler görülmektedir: (a) biyolojüc f'onksiyonlarda-ki düzensizlik (özellikle uyku ve beslenme); (b) yeni koşullar karşısında (yeni yiyecekler, yeni yüzler, yeni usuller vb.) genellikle olumsuz bir davranış gösterme; (c) bu koşullara zamanla uyma yada uyumsuzluk göstermede yavaş hareket; (d) sık sık huysuzluk etme; (e) yoğun bir[1] tepki (şiddetli huysuzluk nöberleri, yüksek sesle gülme v„b.) gösterme eğilimi,. Örneğin içindeki problem davranışlı çocukların bu alanlardaki davranışları, örnek ortalamasından önemli ölçüde büyük bir yüzdeye ulaşmaktadır. Problem çıkaran çocukların toplumsal kurallara (evde, okulda, arkadaş gurubunda v.b. konulmuş olan kurallara) uymakta güçlük çektikleri, yani davranışlarını bu kınaİlara göre değiştiremedikleri anlaşılmaktadır.

Chess ve arkadaşları "... problemli çocukların anababalanm, diğer anababalardan pek farklı bulmadık." diyorlar. Fakat bunların çocuk büyütme deneylerinin, normal çocuklu ailelerin deneylerinden çok daha güç koşullar içinde yürüdüğünü de belirtmek gerekiyor. E-ğer anababa, gerekli sabır, soğukkanlılık ve beceriye sahip değilse karşılaştıkları güçlükler büsbütün artacaktır. Sonuç olarak, "kolay" bir çocukla uğraşırken rahat ve tutarlı davranan bir anababa, problemli ve "güç" bir başka çocuğa sahip oldukları taktirde, endişeden, sıkıntıdan ve suçluluk duygusuna kapılmaktan kendilerini alamayacaklardır.

İlk çocukluğunda ev koşullarına iyi bir uyum gösteren, girişken bir çocuk için hayat hep öyle rahat, tereyağdan kıl çeker gibi kolay ve düzenli geçecek değildir elbette.. Ancak, çocuğun aklı başında oluşu ve cana yakmlığı,„anababamnda ona güven duymasını kolaylaştıracak ve dolayısıylc çocuk, da onlara karşı bir güven duygusu geliştirme olanağını bulacaktır., Fakat böyle bir çocuk okul gibi, arkadaş çevresi gibi yeni bir ortama girdiğinde, değişik ölçülerle karşılaşacağından, güçlüklere uğrayabilir.. Hayatın ne garip bir cİlvesidir ki, anababa, çocuklarının ev içinde uyumlu ve rahat bir davranış örneği içinde büyümesi için ellerinden geleni yapacaklar, sonra onu dışarı salar salmaz, salt evde bulduğu o rahat hava yüzünden çocuğun başı belâya girecek!

KİŞİLİK PROBLEMLERİYLE İLGİLİ BULGULARIN YORUMU

Yukarda sözünü ettiğimiz araştırmaların sonuçlarından, birşey apaçık ortaya çıkmaktadır: normal yada tipik, bir çocuk, kendi yargısına göre de, başkalarının değerlendirmesine göre de, birçok, problemle dört yandan kuşatılmış durumdadır. Araştırma bulguları çeşitli sorular akla getiriyor: Acaba, akıl sağlığının "normal" olduğu söylenen bir kişi,başı belâda bir insan mıdır? Aslında akıl sağlığının tanımı konusunda, ruh hekimleri ve psikologlar arasında tam bir görüş birliği yoktur. Fakat çoğu, büyük bir uyumsuzluk göstermenin, ruh sağlığına sahip olmama anlamına geldiği konusunda birleşiyorlar.

Bugünün koşullan altında bazı çocukların sorunlarla, güçlüklerle karşılaşması doğal karşılanmak gerekir. Bunlar arasında, kötü bir kalıtımsal yükle dünyaya gelenler, bugünkü okul sistemimizle yıldızı barışmayanlar, anababanm ayrılması, boşanmalar, yoksulluk, 'bakımsızlık, babaevinin bir cehennem azabı yaşatması gibi koşullar nedeniyle hayatta hep yokuş yukarı yürümek zorunda olanlar vardır. Kişisel değerleri bakımından şansın yüzlerine gülmesi mümkün olan birçok çocuk, bu koşullar nedeniyle güçlüklere uğramaktan bir türlü kurtulamazlar. Bunlar arasında özel bir yeteneğe beceriye sahip olan çocuklar da vardır ki, bunlarla ilgili araştırma bulgularını 21. Bölümde gözden geçirmiştik. Yetenekli çocukların büyük bir kısmının, ortalamanın üstünde ailelerden

geldiklerini, doğal yeteneklerinin onlara okulda da bir üstünlük sağladığını, okulu bitirince de iş hayatına bu gibilerin biraz ilerden ve önden başladıklarını görmüştük, Kendilerin-den ve başkalarından derlenen bilgilere göre, kırk yaşlarına gelince, bu insanların beşte birinden fazlası (erkeklerde yüzde 22.3, kadınlarda

641

yüzde 25,1), "aşın bir yetersizlik ve aşağılık duygusu, sinir yorgunluğu, hafif endişe nevrozları ve benzeri gibi" güçlükleri de içine alan "bazı uyumsuzluklar" gösterdikleri anlaşılıyor. Bunların onda biri kadarı da (erkeklerde yüzde 8.9. kadınlarda yüzde 9) "ciddî uyumsuzluktan" şikâyetçi oluyor..

Bu sonuçlara göre, üzüntünün en ağır yükünü çekenler en yoksul olanlar ve en ayrıcalıksız (imtiyazsız) olanlar değildir. Hem hafif, hem de ağır kişilik bozuklukları, toplumun bütün sınıfları arasında eşit bir biçimde dağılmaktadır.

Büyük bir çocuk kitlesinin, üzüntüden, endişeye, düşmanca bir tutum içinde olmaktan kişilik bozukluklarına kadar çeşitli dertlerle boğuştuklarını gördüğümüzde şu sorularla karşılaşıyoruz: Bu kadar üzüntü kaçınılmaz birşey midir? Acaba, insanın doğal olarak sahip olduğu sağlık kaynaklarım kapatıyor, sağlık pınarlarım tıkıyor muyuz?

Bu konularla ilgili bir görüş açısına bundan sonraki kesimde değiniyoruz.

KENDİNİ TANIMA, KENDİNİ KABUL ETME VE **AKIL** SAĞLIĞI

Hayatın türlü çelişkilerinden büsbütün kurtulmanın bir yolu yoktur. Fakat, bu satırların yazarına göre, çocuklara hayatın güçlükleriyle daha gerçekçi ve daha etkin bir biçimde savaşma yolları öğretilerek onlara yardım edilebilir. Çocuklarda kendini onanna gücü büyüktür. "Problemli" çocukların çoğunda da bir "büyüme güdüsü" vardır ve bu güdü ile bunun arkasında yatan sağlık gücü elele verdiklerinde, karşı bir güç olarak beliren kişilik bozukluğunu altedebilecek bir kuvvete erişebilirler. Fakat çocukların bu gücü kullanabilmeleri ve bu güdüden yararlanabilmeleri için, onların yolunu kesmek yerine, onları engellemek yerine onlara yardım etmek şarttır.

Burada savunduğumuz görüşe göre, insanoğlunda, psikoloji kuramlarının ve eğitim uygulamalarının varsaydığından daha büyük bir güç vardır ve bu güç sayesinde insanoğlu, küçük yaşlardan başlayarak, iç dünyasını büyük bir gerçekçilik ve akıllılıkla ele alıp değerlendirmesini bilir. Bu değerler, onun hayat gergefine örülmüştür. Doğru yada yanlış olmuşlar, sağlıklı yada sağlıksız olmuşlar, önemi yok. Birçok çocukta, bu düşüncelerin ve tutumların gelişimi şansa bırakılmıştır-. Aslında bu böyle olmamalıdır.

Her çocuk, İçendi hayat çizgisini etkileyen psikolojik konulara derinlemesine gömülmüştür. Herbiri kendine göre bir psikologdur. Tâ bebeklikten başlayarak, istemeyerek de olsa, kendisi ve başkaları hakkında bilgiler, fikirler edinir ve tutumlar takınır. Bunlarla kendi hayat örgüsünü dokur. Bunların da doğru yada yanlış olmalarının, sağlıklı yada sağlıksız olmalarının bir önemi yoktur. Bunların da şansa bırakiîmamalan gerekir,

Eğitimin diğer yönleri üstünde gereği kadar durulsa bile, çocukların kendilerini tanıma yeteneklerinin geliştirilmesi üstünde o kadar Önemle durulmaz, Okullarda "Ana Kaz", geçmiş savaşların tarihi ve Anayasa değişiklikleri bir bir öğretilirdi eskiden, Bugünkü çocuklara da fizik, matematik, mantığı ve ekonomi dersleri öğretiliyor. Fakat, insanın içgüdüleri ve iç hayatı, tâ anaokulundan üniversiteye kadar bir türlü ders konusu yapılıp öğretilmiyor..

Çocuklara, iç hayatlarını kendilerine saklama, kişisel eğilimlerini başkalarına göstermekten kaçınma gibi davranışların öğretilmesi, bugün kültürümüzün ve eğitimimizin temel ilkeleri olmuş nerdeyse. "Çocuğu bir bütün olarak ele aldıklarım", "çocuğun bütün temel ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verdiklerini" iddia eden okullarda bile, çocuğu yakından ilgilendiren uğraşlarla okulda ona Öğretilenler arasında büyük farklar olduğu görülmektedir. Bu satırların yazarı ile yardımcılarının yaptıkları kaba bir soruşturmada bile bunun böyle olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bir noktasında işi azıcık derinleştirmeyi düşündük ve bir de gördük ki, çocukların hemen hepsinde bir korku var„ Fakat bu korkunun okulla ilgili olduğunun farkına varabilmiş tek bir çocuk bile göremedik. Daha çok ergenlik çağındaki insanları konu edinen araştırmalarda, hemen bütün gençlerde düşmanlık duygusuna bağlanabilen birtakım üzüntüler ve davranışlar bulunduğu anlaşılmıştır. İnsanın derdini açıkça ortaya dökmesi öyle sert engellerle karşı karşıya ki, tarih kitaplarına geçmiş zulüm, kan dökme ve savaş gibi düşmanlığın ta kendisi olan olayların incelendiği derslerde bile çocuk içindeki düşmanlığı anlatamıyor,,

İlkokul öğrencileri (lise ve üniversite öğrencileri de bu konuda pek farklı durumda değiller ya), kendi varlıklarının kişisel boyutları üstünde bir incelemeye yanaştırılmadı klan zaman, başkalarının koyduğu birtakım eğilim ölçülerine de uymuş oluyorlar. Çünkü, eğitimin temel ilkesinin "insanlığın asıl öğrenmesi gereken şey kendisini tanımadır" olmadığım öğrenmişlerdir bir kere. Kişisel akademik ölçüler bakımından kendilerinden umut edileni veren birçok çalışkan çocuğun,

konu insanın incelenmesine geldiğinde, büyük bir merakla buna sarıldıkları da görülmüştür,

İnsanın kendi Özünü tanıması olgusunun birçok yönü vardır: yaşantılarını, deneylerini bir bir gözden geçiımek ve bu sayede kişiliğinin nesnel boyutlarını algılamak; bir kişi olarak kendi özelliklerim kavrarnlaştırmak (kimdir, nedir gibi kavramlara ulaşmak); kendisini hangi ölçülere göre değerlendirmekte olduğunun bilincine varmak.

Sokrates'in "Kendini Tanı!" sözündeki tanımak, kendini anlamaktan başka birşey değildir; başka bir deyimle burada insanın kendi varlığının bilincine varması söz konusudur; Mçmurray'in dediği (1935) "Kendimizi bümezsek, kendimiz olamayız."

Kendini kabul etme ile kendini tanıma arasında sıkı bir bağ vardır. Gelişmekte olan kişinin kendini kabul edebilmesi İçin, herşeyden önce kendini tanıması gerekir. Kendi sınırlılıklarım kabul edebilmesi için de insanların bunları bilmesi gerekir. Başka bir deyimle, kendini kabul, bilmeyi ve algılamayı gerektirir. Fakat bir çocuğun kendini tanıma yeteneği, kendisi hakkında beslediği duyguların da etkisinde kalır; bu duygular ise, kısmen de olsa, başkalarının onu nasıl gördüklerine ve onu kendisini tanıması için ne ölçüde destekledikleri ne bağ-hdır.

Kendini kabul konusundaki bu anlayışa göre çocuk, toplumun ister en parlak zekâlılarından biri olsun ister en aptallarından biri, ister en güzel ister en çirkin, ister en sağlam yapılı ister en çelimsiz çocuklarından biri, eğer yapıcı güçlerim toplayarak bir işe yarayacak biçimde kullanabiliyorsa, o çocuk gelişiminde "başarılı" sayılmalıdır, Aynı değerlendirme anlayışına göre, çocuk yetenekli olsun yada olmasın, bunları gereğince kullanamıyorsa, dış ölçülere göre başarılı sayılsa da sayılmasa da, iyi bir "uyum" gösterdiği kabul edilse de edil-mese de, gelişiminde bir eksiklik, bir yenilgi vardır, diye düşünülmelidir.

DUYGU, KENDİNİ KABUL VE AKIL SAĞLIĞI

Eğer çocukların duygusal balamdan sağlıklı olmaları isteniyorsa, anababa ve öğretmenlerin, onlara duygularını açıklama ve irdeleme olanağını tanımaları gerekir, Ancak böyle bir yol izlenecek olursa, çocuğu anlamak ve onun kendisini gerçekçi birşekilde anlayıp kabul etmesini kolaylaştırmak mümkün olur. Şüphesiz, okulda olsun, evde olsun, çocuğun duygularını açıklarken, özellikle öfkesini ortaya ko-

yarken aşmaması gerekli birtakım sınırların çizilmesi temel kurallardan biridir., Fakat okul, bu sınır koyma işini o kadar aşırılığa götürür ki, derslerin öğrenilmesini ve topluma uymanın dış biçimleri içinde görünmeyi o kadar öne alır ki, bu arada çocuğun duygusal gelişimi ihmal edilir.

Duyguların bir çeşit patlak vermesi çocuk için büyük, bir Önem taşımaz belki. Fakat, öğrenmenin el üstüne tutulduğu bir ortamda, çocuğun duygularım göstermesi ve deyim yerinde görülürse "boşaltılması" ayn bir önem taşımaktadır. Kendini keşfetmenin teşvik gördüğü bir ortamda bulunmak, çocuk için, yalnız duygularını serbestçe açıklama ve bunları daha açık ve seçik olarak. Öğrenme olanağını vermekle kalmaz, aynı zamanda, fazlakınîıp gücenmeden bazı duygu-gularırun aşırı derecede gerginliğe yol açtığını da kabul eder (ki bazı çocuklar bunu keşfetmekle hayrete düşerler).

Öğretmen okulu çıkışlı bir kimseden psikoterapist olmasını yada öyle görünmesini istemek kimsenin hakkı değildir. Fakat okul, öğretmenlere, psikoterapiiün ve akıl hijyeninin temel ilkelerinden birçoğunu keşfetme ve uygulama olanağı verebilecek bir ortamdır. Örneğin Siavson'un (1943, 1947), Hincklcy ve Hcrman'ın (1951) sözünü ettikleri toplu tedavi yöntemlerinden ve Rogers'in (1942b, 1951) ile Allen'-in betimledikleri tedavi uişkilermden her öğretmenin alacağı dersler vardır. Syngg ve Combs (1949, 1959), benlik kavramının eğitim için taşıdığı önemi, çeşitli açılardan inceleyip tartışmışlardır Â.T. Jersild ve yardımcıîan, yüzlerce öğretmenin de katılmasıyla, çeşitli duygusal akımları kendi içlerinde keşfetmeğe çalışmışlar ve bununla, öğretmenlere. çocukların duygusal sorunlarını anlamakta ve onlara bu konuda yardım etmekte bir nebze faydalı olmağa çalışmışlardır. Böylece bir öğretim birimi içinde karşılıklı yardımlaşmanın nasıl sağlanabileceği-ğini göstermek istemişlerdir (1952, 1953, 1955, 1960, 1965). Okul sağlığı ve özellikle duygusal ve kendini tanıma konusunu işleyen iddialı bir ekip çalışması, Hull, Krippene ve Eorter (1966) tarafından gerçekleştirilmiştir, İlkokul çocuklarının öz - saygısı konusunda yapılan bir bir araştırmada da, öğretmenlerin ve genel olarak okul koşullarının etkileri üstünde durulmuştur (Sears ve Sherman, 1964).

Duyguların açıklanmasında çocukların serbest bırakılmasının Önemli bir sonucu olarak onların sır saklama yükünden kurtuldukları görülmektedir. Duygusal güçlüklerini kendi içlerinde saklamak zorunda kalan çocuklar, diğer insanlardan uzak bir dünyada yaşıyor gibidirler. Örneğin, kadavradan korkan bir çocuk bu korkusunu bir

büyük sır olarak saklar, sanki bir suçtur bu. Bu korkusunu açıkladığı zaman, bir anlamda, öteki çocukların pençesine düşecek demektir. Eğer böyle olmaz da„

sırrını açıklaması, başkalarının kendisini kınamasına ve alaya almalarına yol açmazsa, o da biraz rahatlayacaktır ve belki de sır saklamanın o kadar zorunlu olmadığını anlamağa başlayacaktır. Eğer anlayışlı bir öğretmenin yüreklendirmesiyle bir arkadaşları duygularım rahatça açıklayabiliyorsa, diğer çocuklar da yavaş yavaş kendi İçlerinde saklanmaktan sıyrılmaya başlayacaktır. Çünkü bir kere, problemli olarak yalnız kendilerini görmemeğe başlayacaklardır; Öyle ya, demek başı belâda olan başkaları da varmış. Başkalarında da aynı dertlerin hatta daha beterlerinin var olması da gösteriyor ki, kendileri acayip yaratıklar değil! Fakat, üzüntüler, korkular

' ve endişeler, bunların başkalarında da olduğunu farketmekle ortadan kalkmıyor. Kalkmıyor ama, kısır döngünün kırılması için bir olanak belirmiş, zincirin en çürük halkalarından biri ortaya çıkmış oluyor böylece. Çekindiği için aerdini başkalarına açamamak, derdini başkalarına açamadığı için daha büyük bir dert sahibi olmak ve giderek diğer insanlara yabancılaşmak kısır döngüsünün kırılması için bir olanağın ortaya çıktığı açık değil mi?

Aynı mantığı düşmanlık duygusuna da uygulayabiliriz„ Çünkü

' birçok düşmanlık ve kızgınlıkların kökü, kişiler arası ilişkilerde yatar; öyleyse bunların kişiler arası bir ortamda açıklanması insanı bir nebze de olsa rahatlayacaktır.

Çocuğun kendi duygularını anlayabilmesi demek onlardan söz etmesi demek değil, onları gerçekten yaşayabilmesi, algılayabilmesi demektir. Neşeden, korkudan ve nefretten söz etmekle yetinmek, bifteği uzaktan görmeğe benzer. Bifteği anlamak için tadına bakmak, ağza alıp çiğnemek gerekir.. Büyükler de küçükler de, duygularım anlattıkları halde bazan suçluluk duygusundan kurtulamazlar. Bu olay, onların duygularının bilincine varmadıkları, açıkladıkları şeyin sadece sözünü ettikleri için böyle olmaktadır. İtiraf etme, zihnen algılanan bir şeyin sözde aktarılmasıdır. Bu, gerçek bir psikolojik değer ve Öz taşımayabilir. Tanrının suçlarım affettiğine ve kimsenin kendisini suçlu bulmayacağına inandırılsa bile, kendini suçlu hissetmekte devam eden çocuklar yok mudur? Jimray, Johny'nin sırasını açmış ve on kuruşunu çalmıştır, olay ortaya çıkmış. Jolınny, öğretmen, anababa ve papaz Jimmy'yi affetmiştiı; fakat Jimmy suçluluk duygusundan bir türlü kurulamamaktadır. Kurtulamaz çünkü affedilme ve itiraf olayları onun gerçek problemine dokunmuş değildir. Çalmıştır, evet, fakat onun asıl derdi hırsızlık değildir. Belki de, durmadan para harca-

yan .Tohnny'yi kıskandığı için onun parasını çalmıştır. İtiraf ettiği şey ise hırsızlıktır, kıskançlık değil, Hınsızlık sorunu bir çözüme bağlanmışsa da kıskançlık sorunu olduğu gibi durmaktadır.

Yahut da parayı çalmıştır, çünkü, komşusunun büyük oğluna rüşvet olarak bir çikolata alacak ve onun gözüne girecektir; yani yalnız olduğu için çalmıştır, hırsız olduğu için değil. Hırsızlık olayı bilgim unutulur gider, fakat onun içinde bulunduğu yalnızlık duygusu kaybolmaz.

Belki de cinsel bir oyun oynadıkları çocuğu susturmak için ona bir şeker almak istemiş, parası çıkışmayınca o da çalma yolunu seçmiştir. Böyle bir durumda ise onu asıl korkutan hırsızlık değil, cinsel oyundur.

Hınsızlık olayı iyice kapandıktan sonradır İd Jimmy, asıl derdi ile kıskançlık mıdır, yalnızlık mıdır, cinsel oyunun açıklanması korkusu mudur, artık neyse onunla yalnız kalacaktır. Eğer gerekli ortam sağlanır da bir büyüğü, artık öğretmen mi olur, bir başkası mı, Jimmy'-nin sözlerinin altında gerçeklere eğilir ve ona yardımcı olursa, onun duygulanndaki gerçek dramı ortaya çıkarırsa, o zaman önemli bir iş görülmüş olacaktır. Hem Jimmy hem de öğretmeni, Jimmy'nin gerçek çabasını açık seçik bir biçimde görmüş olacaklardır.

Bu gibi konular, kitabımızın konusu dışında kalmaktadır, Bu yüzden bir iki söz söylemekle yetineceğiz.

Kendi hayatında ve çevresindeki hayatta neyin önemli olduğunu anlayabilmesi ve bu anlayışını geliştirebilmesi için, çocuğun en büyük, en önemli keşfi yapması gerekir: kendisini keşfetmek. Kendisini, kendi kaynaklarım keşfedebilmesi ve kendini tanıya tanıya gelişebilmesi. için, kendi yetenek ve sınırlarını tanıma ve sınavdan geçirme şansının kendisine verilmiş olması ve kendi duygularının sağlamlığına dayanmasını, bunların etki ve anlamlarını kavramasını öğrenmiş olma olanağına kavuşturulmuş olması temel bir ilkedir. Duygularıyla yüz yüze gelebilmek için, onları yaşaması ve açıklaması için gerekli özgürlüğe ihtiyacı vardır.. Başkalarına olmasa bile kendisine açıklayabilmelidir bunları. Çocuğun duygulanma özgürlüğünü kazanmasına ve bunu yitirmişse yeniden elde etmesine yardımcı olmak kolay iş değildir. Çocukların kendi duygularını anlamalarını kolaylaştırmağa çalışan öğretmenlere sorarsanız yaptıkları bir hiçtir; Öğretmenler ne kadar alçak gönüllü olurlarsa olsunlar bu konuda, çocuklara duygulanma özgürlüğü kazandırma çabaları, eğer gerçek bir sevgiden, gerçek bir

acımadan kaynak alıyorlarsa, sağlık veren, esenlik veren bir etkilen olacaktır:

ŞEFKAT

Kitabımızın sonuna gelmiş bulunuyoruz. Bu son kesimde ne Ö-zellikle çocuklar üstünde duracak, ne de araştırma bulgularından dem vuracağız. Yazar, bu son noktadan şefkatin akıl sağlığı, duygusal olgunluk, kendini ve başkalarım kabulde ne kadar önemli olduğunu belirtmek isteğindedir.

Bir insan elinden geldiği kadar şefkatli olmalıdır, her durumda, iyi günde de kötü günde de dostluk gösterebilmesini bilmelidir. Hayatın soylu, soysuz, tatlı, tatsız, komik, trajik bütün olayları karşısında bu dostluk duygusundan uzaklaşmamalıdır. Bunu yapmak için de insanın kendi duygularına eğilmesi ve kendisinin gene kendisine karşı ne kadar şefkatli olması gerektiğini anlaması şarttır.

Şefkati, çok kere acıma, darda kalmış bir insana yardım elini uzatma anlamında kullanırız. Fakat şefkat, yalnız ağlayanla ağlamak demek değildir. Gülenin neşesine ondan daha çok neşelenerek katılmak anlamına da gelir. Geniş bir duygular yelpazesinin anlamına girebilme yeteneği de şefkat demektir. Öfkeli birine şefkat göstermek demek, kendi öfkemizi hatırlamak, bunun yarattığı gerginliği ve diş sıkmayı, safra tadım, garaz ve kini bir bir hatırlamamız anlamına gelir.

Korkuya kapılmış birine şefkat elimizi uzatırken kendi korkularımızı aklımıza getirmeliyiz. Bunların kökleri ta çocukluğumuza kadar iner ve bütün yaşantımıza yayılır aslında, Korkmuş birine şefkat gösterirken, içimizden gele gele şunu söyleyebilrneliyiz: korku tâ çocukluğumdan beri benim bir dostum oldu, bugün de dostumdur, yoldaşımdır. Ağladığım ve ürperdiğim zamanlar yanımdan ayrılmadı; anlayış yerine öfke gösterdiğim zamanlarda peşimi bırakmadı, bazan pişmanlığa kapıldım, "keşke öyle yapmasaydım da böyle yapsaydım." dedim, korku gene oradaydı. Ben de kendi kendime, "Korkmuyorum, dedim, artık umurumda değil!"

Matlu bir arkadaşıma karşı şefkatli olmak demek, kendi mutlu yaşantılarımıza dayanmak, onlardan esinlenmek demektir: Kabul edilmenin neşesi, başarının verdiği zevk, bir zayıflığı altetmenin verdiği zafer duygusu, sevmenin ve sevilmenin verdiği coşkunluk, içimiz titreyerek sevgiliyi ve sevilmeyi beklemek ve iyilik görmenin, iyilik etme-

nin verdiği memnunluk bir bir aklımızda canlanmahdır. Fğcr insanın mutluluğa temci olabilecek bir yaşantısı yoksa, başkalarının sevincini de anlayamaz. Bu nedenle, bazı insanlar, neşeli insanlara karşı şefkatli davranmayı, üzüntülü insanlara karşı şefkatli davranmaktan daha güç bulurlar..

İnsan kendi benliğine, kendi özüne karşı şefkat duyuyorsa, çocuklara karşı da şefkat duymalıdır; çünkü çocukluk kaygılarının büyük bir kısmı, yetişkinlik yaşlarında da sürüp gitmektedir.. Böylece, 1. Bölümde söylediğimiz gibi, çocuğun dünyasına girmek istiyorsak, bir yabancı gibi girmemeliyiz Bu dünyada kendimizi, kendi yuvamızda hissetmeliyiz,

SALIK VERİLEN KAYNAKLAR

Jcrome Kağan ve Howard A. Moss'un Fi om Birth to Maturity (1962), Benjamin Bloom'un Stability and Change in Kuman Charac-teıistics ve Mary M, Shîrley'iıı The First Two Years Fil. Cilt, Peıso-nality Manifestations (1933b) adli eserlerini salık veririz. Vita Humana dergisinin 1964 yılı, *1.* Cilfinde (Sayı: 2), "Symposium on Persona-lity Consistency and Change: Perspeclives from Longitudînal Research" başlığı altında çok güzel yazılar yayınlanmıştır.

K A Y N A K L A R

Abel, H , **anıt R** Şahinkııya, 1962. *" E mergcnce of Sex and Raca FiİeııdslıIp Prefetence s,"*

Clıild Devclopment, 33, 939-943 Abt, I- E,, iintl L. BelİIak/1950, *Projective Pıyclıology* N..Y : Knopi" Adler, A.

1931, *IVltat Lifi Slıonld Mean to Yon.* N.Y.: Blue Ribbon Books, Inc.

1937. *"The Dignificanca of Early Ch'ddlıooc! Recollcctionf** International Jour of **İn-**

dividııal Psychology, 6, 484-43 **Adlcr, R.,** İ957 *"Effetcts of Eenrly ExpeıIeııce on Enıotionality* " American Psychologist,

12, 410 Adorno, T W., E, Fenkel - Brıiiiswik, D J. Levinson and R N Sınıftın), 1950. *The Aullıori-*

tarian Peısonality N Y.: Harpcr.

AHıce, G..W , 3950, *"Patterns of Aggression in Psyclıopathology"* Journal of Consulting

Psychology, 14, 465-468, **Ailen, F** , 1942, *Psychothmapy »'itli Clıildıen* N.Y : Norton

AHinsmiifı, W.,, 1960, *"The Leaıning of M oval Standard*"* in Inrer Conflict and Defcnse, cditeci by D R Miller and G E. Swanson, pp 141-176. N Y.: Holt.

AHport, G, W.

1937, *Persoıiality,* N Y : Holt

1950, *«Foreword;'* in M..G Ross, Religious Beliefs of Youth N Y.: Acsociation Press..

Aimy, M C , 1967, *IVcıys of Stııdying Clıildıen.* N..Y : Tcachcrs Coltege, Columnia Univer-sity,

Aimy, M C , E Chttlenden, and P.. Miller, 1966, *Yoıiiıg Childrens TlıİnKing,* RY.: Tcachcrs CoİIege, Cokımbİa Univcrsity.

AİsclnıIer, R..H , **and LA** Hattvnck, 1943, *"Easet PaİııtIng as atı inde.; oj Peısonality in Precho'ol Clıildıen,* American Journal of Orthopsychiaüy, 33, 616-626

Amatör», M, 1954, *"SimiîarİIty in Tcaclıcı and Pıtpil Persoıiality,* Journal of Psychoioyy,

37, 45-50 Atıics, L,B,

1940, *"Tlıc Coıntaıicy of Psyclıo - Motor Tempo in sndivtdıial lıifants,"* JournaİI oi

Gcnetic Psychology, 57, 445-450.

1946, *"The Dcvehpment of tlıc Sense of Time in the Yoıing Clıild,"'* Journal of Genclic

Psychology, 68, 97-125.

651

1952, *"The Sense of Şelf of Nmsery Sclıool Chi/dıen as Mani/esteti by Thch Verimi Befıai'ior,* mournal of Genetic Psychoiogy, 81, 193-232.

1965, *"Changeı in the Experiencc - Halanca Score an tlıe Roı sc/ıach at DİIfferent Agcs in the Life Spaıı"* Journal of Gcneüc Psychology, 106, 279-286.

Ames, L. B., and J„ Learncd, 1946, *"Amaginary Companioııs and Related plıenomeııa,'"* Jo-ffurnai of Genetic Psychology, 69, 147-167

Ames, L.B , J, Learncd, R,W. Metraux, and R N. Waikcr, 1952, *Child Roıscllıach Respon-ses, Devebpmcntal Trends fi om Two to Ten Years..* N.Y,: Hoeber.

Ammons, R,B. 1950. *"ReactİIons in a Pıojective Dol! - Play Iıterview of White Maks Two to Six Years of Age to Differences in Skin Color and FacİIai Features"* .Journal of Genetic Psychology, 76, 323-341.

Anastasi, A , and F,A. Cordova, 195.3, *"Some Effects of BillİIngıialimı upon the hıtelligence Test Performence of Pttcrto Rican Childreıı in Ne w York City,"* Journal of Educatso-nal Psychology, 44, 1—19.

Anderson, H,H.

1937a, *"Domination and Iıtcgıation İn the Social Behavior of Yotııg Childreıı in an Experimental Play Situation"* Genetic Psychology Monographs, 19, 343-408. 1937b, *"An Expcıimeıital Stııdy of Dominative and sntegrative Behavior in Childreıı of Prcschool Age,"* Journal of Social Psychology, 8, ,335-345.

Anderson, H,H., nad G L. Anderson.

1951, eds., *An Introductİoıı to Pıojective Teclımques and Otheı Devices for Unders-tanting the Dynamics of Human Behavior.* N.Y.: Prentice - Hail, 1954, *"Social Developmeni"* in Manuaİ of Child Psychology, 2nd cd., edited by L. Carmichael, pp. 1162-1215, N.Y: Wiley.

Anderson, H.H , GX, Anderson, Al, Rabİn, AS. Elonen, TM Abel and R Diaz - Guer-rero, 1960, *"Cultııre Companents as a Significant Factor in Child Developtnent*: *Sym-positım"* American Journai of Orthopsychiatry, 31, 481-520.

Anderson, H.H, and HM, Breıver, 1945, *Stıidies of Teacheıs' Classroom Petsoıialities; I. Dominative and Soa'ally Integıative Behavior of Kindeıgaıten Teacheıs.* Applied Psychology Monogıaphs, No. *6.* Stanford, Caüförnia: Stanford University

Anderson, H.H , J.E, Bretver, and M.F. Reed, 1946, *Stıtdies of "Teacheı s' Classroom Peıso-nalifies: III. Follow-ıip Stttdics of the Effects bj'Dominative and Integıative Coıitacts on Childıeıi's Behavioı.* Applied Psychology Monographs. No. 11. Stanford, Cali-fotnİa: Stanford University Press.

Angeliıio, H., J Dolîins, and EV. Meclî, 1956, *"Trends İn tlıe Feaıs and fVonİes of Sclıool Childreıı as Related to Soch - economic Stalus and age,"* Journal of Genetic Psychology, 89, 263-276.

Appel, M, H , 1942, *"Aggtessive Behavioı of Ntıiseıy Sclıool Childreıı and Adıılt Procedures in Dealiıig with Sı/ch Behavioı,"* Journal of Experimental Education, 11, 185-199.

Arıion, Y., 1961, *"Hahorim vchayeladim begil haneuıim bakibuts,"* (Parents and Adolescent Crüldren in the Kibbutz) Olakim, 15, 28-36.

Aserinsky, E., and N. Kleitman,

1953, *"Regularly Occuning Peıiods of Eye Motility, and Concoıniiaıt Plıenomeıia, Dnriıig Sleep,"* Science, 118, 273-274,

1955, ".-I *Motility Cycle in Sleeping Infants as Manifestcd h\ Otulcıı and Fıo',s Pody Aclivity"* joumai of AppSicd Physiology, 8 11-18

Ashlcy - Montngu, M F

1953, ed., *The Meaning af Love..* N..Y : Julian Press.

1962, *Prenala! İnfluemes..* Springfieid. Illinois: Charles C Thomas

Ausubeİ, DP , 1958. *Theoıy and Probuns oj Cliihld Devclopment.* N.Y : Grime and Strat-ton

Austıhcl, DP, E E Baitlıazar, I Roseııtlıal, I. S Blackmnn. S H , Schppuııt anü I \Velku-

witz. 1954, *''Peneived Pareni Atıilıides as Determinant s ofChildıcns Ego Stntıtıtre"*

Child Developmenl, 25, 173-183 AMİine, V..M , 1947, *P/ay Theıapy The Innei Dynamicı: of Childhooı!.* Boston: Hoıighton

Mifflin. Badı, G.R.

1945, *Yoıing Children's P/ay Fantasies* Psyclıologieai Monographs, 59, No 2. Evan-

ton, 111 : American Psyclıologieai Associaîion.

1952, *"Sonıe Diadic Fıtnclions of Childhooı! Me/nories"* Journal oi Psychology, 33. 87-88.

Baker, H.V , 1942, *Childen's Contribntions in Elementaıy School General Discınsioıı Child*

Develapınent Monographs, No. 29. N Y : Tcachers Collcge Columbia Unİvcısiiy. Baîthvin, AL., 1967, *Theories of Child Develapınent* N Y : Wi]ey. Baldıvin, AL , J Kaİhorn, and F İL Brcese

1945, *Patterns of Pareni Behavioı..* Psychological Monographs, 58, No 3. Evanston,

III : American Psychological Associalion

İ 949, *The Appraisal of Pareni Behavioı,* Psychological Monogıaphs, 63, No 4 **Baldv.in, .1** M , 1925. *Meıttal Developmenl in the Child and the Raca* London: Maemîllan.

Bandura, A, and R.H. \VaItcrs, 1963, *"Aggresiion"* Child Psychology,.. The 62nd Year-

book of tİıc National Socİety lor the Study of Education Chicago: The univetsîly

of Chicago Press, 364-415. Barker, B., İ96Î, *"SotialCiass Dijferences in Edıicalional life Chances,"* Tcachers Coliege

Record, Columbia University, İÜ2-113 Barker, R.G. and H F„ Wriglıt, 1954, *Midwe\t and Us Childıeır.* Evansîon, Iliinois: iiow

Pcterson.. **Barker, R** , **T. Denıbo, and K. Leıviıı,** 194i, *Studies in Topological and Vectoı Psyıhology*

II. Frustratİon and Regression. University of Iowa Studies in Child \Velfare, IS,

No. 1. iowa City: University of îowa Press. **Bartlett, F.** C , 1932, *Reınembering.. A Study in E.\peı jmental and Soial Psychology* N Y :

Macmilian

Bayley, N

i 933a, *'The California Fiıst Year Mental Scale.* University of CalİfornİA Syliabus Se-ries, No 243, Berkeley: University of California Press

1933b, *"Meıttal Growth Dıiring the First Thıec Year s,"* Gentic Psychology Monographs, 14, 7-92.

1935, *The Develapınent of Motor Abilities Dıiring the Fiı st Three Yeaı s..* Monographs of the Society foı Research in Chİid Dcvclopmenl, No. !. Washington, D C.: National Research CounciL

i 954, *"Some IncreasİNg Pareni - Child SimİİaritİIes Dttting the Gro\vth of Children"* Jouınal of Educational PsyciıoİIogy, 45, 1-21..

1958, *An Iıtfant Scale of Mental Deveiopment.* Rcvised mimeographed form Labo-ratory of Psychology, National Instilute of Mental Health.

1964, *"Consistency of Maternal and Child Behcıviors in the Berkeley Growth Stttdy,"* Vita Humana, 7, 73-95,

Bcadle, G\V., 1964, *"The New Geıietlcs The Th cad of Life,"* İn BnJannica Book of the Year, 1964. Chicago: Encyciopeciia Britannica, 44-72,

Beasley, W.C , 193,3, " *Vintal PtusuİT in* 109 *IVIıİte and* 142 *Negro Newborn Infants,"* Chdü De.e'opment, 4. 10-120.

Beck, S,J., *Intradmtion to the Roıschach Method A Manual of Petsonality Stttdy** Research Monograph of the American Örthopsychiatric AssociatİOn, No. 1, Menasha, \Visconsin: American Örthopsychiatric AssociatİOn,

Behrens, M, L, 1954, *"Child Rearing and the Chaıactei Stıiıctıire of the Molher,"* ChiİD Deveiopment, 25, 225-238.

Bellak, *t,* and S,S. Bellak, 1949, *Clıildrerfs Apperceptiorı Test,* rev. ed„ ages 3-10, C.PS. Co , POJ Box 42, Gtacie StatİOn, N/Y.C.

Benezct, L P,, 1935, *"The Story of An Experiırıent,"* Journal of the National AssociatİOn,

24, 241-244: 301-303

Berezin, D , 1959, *"An Intjıiıiy Into the Tempeıamental DİFFerences of hıfarıts Noteci by The-*

ir Boarding Mothers in Adoption StudİEs," unpublishcd Doctot of EducatİOn disse

tation, îeachcts College, Columbia Univcrsity. Berger, E,, 1952, *"Relatiorı Between Expressed Acceptaiıce of Şelf and Otlıers,"* Journal of

Abnormal and Socia! Psychology, 47, 778-782, Berko, J., 1958, *"The Child's Learning of English Morphology"* 4, 150-177. Bcrko, J,, and R„ Brotın, 1960, *"Pvycholinguistic Research Methods,"* Handbook of rese-

arch Methods in Child Deveiopment, cdited by P.H, Mussen, 517-557. N, V.: Wiiey„ Berkomtz, *h*, 1964, *The Deveiopment of Motiven and Valttei in tlıe Child* N.Y„: Basic

Books, Berlyne, DE, 1958, *"The bıflıience of the Albedo and Complexity of StİInıtli on Visttal Fi-*

xation in tlıe Human Infaııt," BritİSh Journal of Psychology, 49, 315-318. Bcmnrd, *$.,* 1964, *"Prediction From Fetal Measıires,"* Child Deveiopment, 35,1243-1248. Bernstcm, B., 1959, *"A Public Language.. Some SocİologİCal Implications of a Lingıiistic*

Form," British Journal of SocİOiogy, December, 311-327,

Bibirng, G.L , T.R Dtyyer, D,S,, Huntington, and A,F. Vaienstein, 1961, *"A Stıidy of tlıe Psychological Processes İn Pregnaney and of tlıe Eeaıliest Mothei - Child RelatİOns-lıip"* Psychoanalutic Study of the Child, 16. N. Y,: International UniversitİEs Press, 9-72.

Biehler, R F„, 1954, *"Companion C'IıoİCe Behaviot in the Rindrgarien,* "Child Deveiopment,

25, 45-51.

Bills, *U* E., EX„ Vance, and O.S. MeLean, 1951, *"An Index of Adjustment and Values,"* Journal of Consulting Psychology, 15, 257-261,

BİrnS, B. M,, 1965, "*Individıtal DİfferenceS in Human Neoııates' Responses to StiınulatİOn,"*

Child Deveiopment, 30 (1), 249-256,

Birns, B M , M. Blank, ant! **il** Bridger, 1965, *"The Effecliveeııess of Yaıiom Soothitıg Teclı-niqıte\ on Ilıtman Neanates"* N.Y : Department of Psychiatry, Alberl Einsten Colle-ge of Medicinc, Ycshiva Univcrsity. Paper Prcsentcd in part at the mecîing ol ıhc Socicty for Research in Child Developmcnt in Minneapolis, Minnesota. 1965, *"The Effectivetws\ of Vananı Soothing Tcehnitıııcs on Hıtman Neonates"* N Y : Department ol Psychiatry. Albert Einstein Coliege of" M edicine, Ycshiva Univcrsity. Paper Presented in part at the meeting of the Society Tor Research in Child Developmcnt İn Minneapolis, Minnesota.

1965, *"The Effectiveıcss of Vaıiotıs Soothing Techniıjııes on Ilıtman Neonates"* Psy-chosomaüc Medicine (in press)

Birns, B. M , M Blank, W H. Bridger, and S K.. Escalona, i 965. *"Behavioral Inhibilion in Neonatos Prodııeed by Aııditory Stimıtli,"* Child Devciopmenl, 36 (3), 639-645

Bîrns, BM., and WH. Bridger.

1963, *"NeonatcK' Behavioral and Aıitonomic Responsa to Stresi Dııring Sootlıing,'* Rccent Advanccs in Biological Psychiatry, 5, Pienum Press.

1965, *"E.\periencea and Tenıperament in Hıtman Nconcıtes"* Early Expcrience and Behavior (İn Press).

Blatz, W.E., **and** D A **MillİcImmp,** 1937, *"The Mentaî Gıowth of the Dionne Quintnpfa,"* Universily of Toronto Studies, Child Developmcnt ScrİeS, No 12 in Blatz W C , et al., Collected Studies of the Dionne Quintup3c!s. Toronto: Univcrsity of Toronto Press..

Blatz, W .E-, D.A, MiİİiclıamP, and MAV Ciıarîcs, 1937, *"The Eaıly Social Dcvetopment of the Dionne Qıiintttplet'>,"* Univcrsity oi Toronto Studies, Ciiikl Developmcnt Se-rics, No İ3, in Blatz, VV.C , et al, Collected Studies of the Dionne QuintİplelS Toronto: Univcrsity of Toronto Press, 52, 441-442.

Blau, T.H , **and L.R. BİaU,** 1955, *"The Sııckiııgs Reffex The Effects of Long Feeding* n. *Slıoıt Feeding on the Behavior of a Humarı Inant,"*[1] Journal of Abnormal and Social Psychoiogy, 5!, 123-125.

Blauvelt, Hele» H , 1962, *"Capacity of a Hıtman Nconate Refh'.K to Signai Fitline Respon-se by Presem Actioıı,"* Child Developmcnt, 33, 21-28.

Bloom, B , 1964, *Stability andChange in Hitman Chareçtertetks,* R.Y.: John WİIcy

Blum, L **H.,** 1950, *"Some Pıyclıologicat and Educational Aspects of Pediatric Pıatice A Study of fVell ■ Baby Clinics"* Genetic Psychoiogy Monographs, 41, 3-97.

Blum, L.H., H.H. Davidson, and ND Ficldsteel, 1954, *A Ronchach \Vorkbook*, N Y : International UniversİticsPress

Bonney, M E, **and E L Nicfıolson,** 1958, *"Compaıative Sehool Adjmtıılents of Elemen tary School Pıipih W itli and U'ithoıt Pıachool Traintng"* Child Developmcnt, 29, 125-133.

Bossard, J.H.S., and E.S. Boll, 1957, *"Child Behavior and te Empathic Complex,"* Child Developmcnt, 28, 37-42.

Bowerman, CE , and D-.R Irislı, 1962, *"Some Relatiomhîps oj Stepchildıen to TheİrParen-ts"* Marriage and Family Living, 24, (2), 313-121.

Bradway, KP., **and** CAV **Thompson,** 1962, *"Intelligenee at Adulthood- A Twenty - Five Yem Follow-ıtp"* Journal of Educational Psychoiogy, 53, 1-14,

655

Brandeııburg, G..C , 1915, *"The Larıgııage of a Tince Yeat Old Child"* Journal of Genetic

PsychoİIogy, 22, 89-120. Brnndt, R M , 395S, *"The Accmacy of Şelf Fıtimate. A Measııre of Self-Concept Reality,"*

Genetic PsychoİIogy Monographs, 58, 55-100, Bridger, W.H., 196İ, *"Sensory Habituathn and Disclımiııatİon in tlıc Human Neona/e,"*

American Jotunal of PsychİIat;, 991-996,. Bridger, W,H , and B B. Birns, 1963, *"Ncoııate's Behtıvioral Aıttonomic Respomes to St-*

ıcss Dıılıing SoothİIng" Reccnt Advances in Biological Psychîatry, 5, *1-6.* Bridger, W,H., BM. Birns, and M Blank, 1965, *"A Compaıiosoıı of Behavioral Ratings*

and Heaıt Rate Meamrenıents in Human Neonates" PsychosomatİIc Medicine, XX-

VII (2), 123-334 Brodbeck, A J,, and O.C, Trıvin, 1946, *"The Speech Behavioı of Infanls mtlıotıt Families,"*

Chüd Development, 17, 145-156.

Broderick, CB, and S.E. Foveler, 1961, "Afeti' *Patieım of Relathııshîps Between the Sexes*

among Preadoîescents," Marriagc anci Family LİvİIng, 23, 27-30. Bronfenbremıer, U.

1960 *Freıtdian Theoties of Identifkaiiov and Theit Derhatives,"* Child Development, 33, 15-40.

1961 *"The Clıangiıg AmeıİIcan Child.. A Speculaiive Analysis"* Journal of Social Is-sues, 17 (1), 6-17.

1963 *"Devclopmental Theory in T'ransition,"* in H„W.. Stcvenson, ed., Chüd Phyc-ftoiogy, NSSE

Yearbook, Chicago: University of Chicago Press,

1964 *"FreudİAn Theoties of Identification and Theit Deıivatives,"* in CB, Stendler, Readings İn Child Behavioı and Development, 2nd edition, pp. 102-121, N.Y.: Haıcourt, Brace VVorkl.

Bronson, W., *"Central Ot ientation: A Sttuly of Behavioı Organization ftom Chihlhood to Adolesceıisi!,"* Chüd Development, 37, 125-155.

Brook, J, 1967, *"Children's Conception of Language"* in press, Journal of Genetic PsychoİOgy.

BroH'iı, A. W., aııd R.G , Hunt, 196!, *"Relatiom Betwecn Nıısery School Attendance and Tcaclıeıs^ Ratings of Soıne Atpects of ClıİklıetIs Adjııstıılcıt in Kindergarten,* Child Development, 32, 5S5-596.

Broun, D G

1956 *The İT Scalefoı ChİIdren.* Missoula, Montana: Psychological Test Speciaüsts.

1957 *"Mascıdıılity - Femininity Development in ChİIdren,"* Journal of Consulting PsychoİOgy, 21, 197-202.

Brmvn, R., and J. Berko, 1960, *"IVonl Association aııd the AcquİsitİoIı of Gıammar1"* Child

Development, 33, 1-14..

Brucb, H,

1947, *"Psychological Aspects of Obesity"* PsychİAtry, 10, 373-38L 1952, Don'y Be Afratd of Your Chiid N,Y.: Faırar, Straus Young,

Bruck, M., 1957, *"A Stttdy of Age Diffeıences and Sex Differeıices in the Relatioıship Bet-*

\veen Şelf - Coıtcept and Gtacle - Poiıit Average" unpuslİsİıed doctorai disseılation, Michigan State University,

Bruncr, JS , 1960, *The Process of Fdıicatioı:* Cambndge: Haıvand University Press.

656

Bitliler, C

1930, *The Fint Ycar of Life.* N.Y,: John Day.

1933, *"The Socitıl Belıavior of Children,"* in A Handbook of Child Psychology, 2nd

reviscd cdition, cdited by C. Murchison, pp. 374-416.. Worcester, Masachusctt:

Clark Universily Press.

1952, *"The Diagnostic Problem in Chüûhood Schizophrenia"* ÎNcrvous Chiid, İ0,

60-62. BtİIılcr, C, and H. Hester, 1928, *"Das eıste Vcrstandnis von Amdnıck im enlen Lcberıs-*

jahr, Zsch, f. Psychol, 107, 50-61.. Bühler, K , 1924, *Ki e geistigc EntwİckhmG des Kindes,* 4th edition. Jena: Gustav Fischcr, Burchinal, L..G , 3964, *"Clıaracteristics of Adolescents From Unbroken, and Reconstittıted*

Families" Journal of Marriagc and the Family, 26 (1), 44-51.. Burchinal, L„G,, and J.E Rossman, 1963, *"Relatiom among Matcnıal Emphyment Indices*

and Dcvclopmcntal Clıaracteristics of Children," Marriagc and Family LivİNg, 23,

334-340.

Bur liriğimin, D

1952, *Tiviın- A Stıidy of Thrce Pairs of Identical Twim-* N.Y,: International Univcr-sitics Press

Burnlıam, M,P,, 1940, *"Iınaginative Bchavior of Yoıllıg Children as Revealed in TheİR Lan-gıiage"* unpublishcd Doctor of Philosophy dı'ssertation, Teachcr CoİIege, Colum-bia Univcrsity..

Burt, C

1919, *"The Developmeıt of Reasoning in Children,'"* Journal of £xperimental Pcda-goy, 5, 68-77: 121-127..

1940, *"The Incideıice ofNeıirotİc Symptotm aınong Evacuaied School Children"* British Journal of Educational Psychology, 10, S-İ5.,

1966, *"The Human Perspectire"* Perspcntives in Bioiogy and MedİCine, 9 (3), 317-332 Burton, R.V, E-E. Maecoby, and W.. AlIinsmİtlı, 1961, *"Antccedents of Baistaıice to Tenı-patation in Fam- Ycar - Old Children,"* Child Developmcnt, 32, 689-710.

Burtt, H.E.

3932, *"An Experimental Stıidy of Eearly Childhood Memory,"* Journal of GcnetİC Psychology, 40, 287-295.

1937, *"A Fıirther Stıidy of Eaıiy Childhood Memory,"*■Journal of Genetic Psychology, 50, 187-192.

1941, *"An Experimental Stıidy of Eearly Childhood Memory: Final Report"* Journal of Genetic Psychology, 58, 435-439.

CaİIle, R.K., 1933, *Rcsistant Bchavior of Pıechool Children..* Child Developmcnt Monog-raphs. No. II NY.; Teachers Colîege Columbia Univcrsity.

Calıhvell, B.M , 1962, *"The Usefıiüness of the Critical Periad TIypothesis İn the Stıidy of FİIliative Bchavior"* Merrill - Paimer Quarterly of Behavior and Developmcnt, 8, 4, 229-242.

Cameron, CL , 1966, *Early Memories as Recordcd by Seventh, Ninth and Eleventh Grade Boys and GİRh,* N.Y.: Teachers College, Columbia University, Doctor of Education Project Report.

Cannon, \V,B,, 1929, *Bodily Chongcs in Paint, Hıtngeı, Feaı and liagc,* 2rid edition, N,Y,: Appleton - Century,

Cantril, H., 1946, *"Identification with SacİAl and Economic Alass"* in T'wenticth Century

PsychoİIogy, edited by P,.L; Harriman, pp, 146-152. N.Y.: Philosophical LİbtaıY.. Çaplan, H., R. Bibaceand MS. Rabinovitclı, 1963, *"Paranatal Sttess,Cognitive OrganİZaw*

tîon and Ego FttnctİIon, A Controlled Foîlow-Up S'ttıdy oj Chiidren Born Prcmatıırely"

Journal of Child Psychiatry, 2, 434-450. Carîson, R., 1963, *"Identification and PersonalİIty Stntctiıe in Preadolescents,"* Journal of Abnormal and Social PsychoİIogy, 67, 566-573. **Carmichael.fL** , 1954, *"The Onset and Early Development of BehavİIor,"* in ManuaİI of Ciıild

Phychology, 2nd edition, pp.. 60-185, N.Y.: Wiiey„ Casier, L., 1961, *Matertıal DepıİIvation; A Cıitica! Reviesv of the Literatıire,"* Monographs

of the Society föı Research in Child Development, 26 (2), 3-64. Castenada, A., B.R McCandless and D S. Palermo

1956a, *"The Childreıîs Fotin of the Maniest An.\İety Scale,"* Child Development, 27, 317-326.

1956b, *"Complex 'Learning and Perfornıance as a FttnctİIon of An.riety in Chiidren an*

Task Difficıtlty" Child Development, 27, 327-332

Cattell, R.B.

1963, *"The Inteıaction of Heredilary and Enviıvınental Infiıtences,"* The British Jo-uınai of Statistical PsychoİIogy XVI (2), 191-210.

1965, *"Methodologica! and Conceptttal Advanccs İn Evalttating HeredİItary and EnvİI-lontnetıtal Infiıtences and tlıeİıı Inteıaction,"* in Methods and Goais in Human Beha vİIor Genetics, edited by S:G. Vandcrberg, p, 95, N,Y„: Academîc Press,

Champney, H , 1941, *"The Measıtrement of of Parent Behavioı,"* Child Development, 12, 131-166..

Clıarry, J. B., *"Cliildlıood and Teen - Age Memoties in Mentally II and Norma! Cropttps,"* unpubüshed Dostor of PhHosophy Dissertation, Tcachcrs ColIIege, Columbia Uni-versity.

CİIıess, S., A, Tfıomas and HG Birclı,

1966 *Yottr Child Is A Pason.* N.Y.: Viking Press.

1967 *"Behavior Problem? RevİIsited- Findings of an AnteıospectİIve Stttdy,"* îournal American Academy Child Psychiatry, 6, 321-331»

Chittenden, G.E., 1942, *An E.vperiınental Stttdy İn Measttrtng and Modiying Asseıtive Behavioı in Yoıtııg Chiidren.. Monogrph of Society for Research İn Child Development,* 7, No. 1, Washington, D,C: National Research Council

Clark, K.B., 1963, *Prejndice and Yottr Ciıild* Boston: Beacon Press.

Clark, K. B , and M K. Clark..

1940, *"Skin Coloı as a Factor in Racial Identification of Ncgro Pıeschool Chiidren,"'* .Journal of Social Psychoİogy, 11, 159-169. 1947, *"Racial Identification and Pıeferenee in Negro Chiidren"* in Reading in Sofial Psychoİogy, edîtei by G. Swanson, I. Nevvcomb, and E. Hartley, pp, 169-78, N..Y. Hoİt.

Clausen, J.A , **and** J.R. **VVilİiams,** 1963, *"Sociological Coııelales of Child Behavioı,"* ChİİId Psychoİogy: The 62nd Yearbook of the National Society for the Study of Educati-on. Chicago, Illinois: Univeısİty of Chicago Press, 62-107.

Clemcnls, E.M..IÎ.., 1953, *"Chnnges in the Mean Siattıre and İVeiglıt of Btitish Children över the Pası Seveıuy Yean,"* Brilish Medicaİ Journal, No, 4841, Oct, 17, 892-902,

Clİfford, E., 1962, *"Expressed Attitades in Pregnancy of Unwed İVomcıt and Married Pr'ı-migravida and Mıdiİgravida"* Child Development, 33 (4), 945-951.

COH1IİH,G E

1929, *Anatomy and the Problem of Behavioı,* KY-: Macmillan,

1936, *"Integration and Motivation of Behavior as Prohlems of Growth,"* Journal of

Gcnetic Psychology, 48, 3-19. Colıerı, A.1, 1966, *"Hami Preference and Devclopmental Stat us ofRahies"* Journal GcnclİIc

Psychology, 108, 337-345.. Coleman, ,1 S , 1961, *The Adolcscent Sociely- The Social Life of the Teenager and it s Im-*

pact on Education. N.Y : Free Press. Coleman, R, W., E. Krîs, and S. Proveıicc, 1953, *"The Stıtdy of' Variaıiom oj" Early Parental*

Attittıdes," in The Psychoanalylic Study of the Child, Xol. 8, pp. 20-47 N.Y.: International Universities Pıess. Combs, AW, niid D.. Snygg, 1959, *Individual Behavior.. A Perceptual Approach to Behavi-*

ar, 2nd cdiîîon. N.Y : Harper.. Combs, A W. Sçe also Syngg, D, 1949: Taylor C, 1952, Coıın, ,1 H , 1940, *"Childı* CT'Y *Reactions to the Discovery of Genital Differences"* American

Journal or Orthopsychîatry, 10, 747-755 Connor, R.F., II.F Greene and J„ V/aîtcrs, 1958, *"Agrecment oj Family Member Conçep-*

tiom of 'Good' Pareni and Child Roles" Social Forces 36(4), 353-358.. Coopersnıitlı, S , 1959, *"A Method of Deternüning Types of Şelf- Esteem"* Journal of Ab-

normal aıuİ Social Psychology, 59, 87-94.

Corn, F..S , 1962, *"Fantasy Aggression in Children as Stttdies by the Doll Play Techniepte,"* Child Development, 33, 235-250.

Cofx, F N , 1953, *"Sociomctric Stattts and Individual Adjustmcnt Before and Aftcr Play*

Thevapy" Journal of Abnormaî and Social Psychology, 48, 354-356.. Crandall, V.J.., a mi A. Preston, 1955, *"Patterm and Leveh of Maternal Behavior,'"* Child

Development, 26, 267-277 Cruîckslıank, VV.M.., and G.O. Johnson, eds,., 1967, *Education of Exceptional Children and*

Yoıılı. Englewood Cliffs, N J : Prenlice - Hail CıınnİnglıamR , 1947, *"Ho\v to Coııctrıct a Sociogıam"* Horacc Mann - Lincoln Insülu-

te of School Esperimentaiion, Bureau ol Pubiications, Teachers College, Coîumbîa

Universily

CunnİnglıaIII, R., A. El/.İ, JA, Hail, M Farrell and M, Robberts, 1951, *Understatıdırıg Group Behavior of Boy s and Girh* N.Y : Burcau of Pubiications, Teachers College, ColumbİIa Univeısity.

Curry, RX., Î962, *"Effca of Socioeconomic Statıts on the Scholauic Achievetnent of'Sixth Grade Children;'* BriîÎsh Journal of Educational Psychology, 32, 46-49.

Damamı, V T , 1941, "*Devebpmentai Chaııgeı in Attitudes* «s *One Factor Determimng E-nergy Otıtputxin a Motor Perforınance,"* CiiİIld Development, 12, 241-246.

Darcy, N.T., 1946, *"The Effect af KdİngıtalistnIIpon the Meamrement of the Intelligence of Children of Preschool Age,"* Journal ol Educational Psychology, 37, 21-44,

DavİdsonK.S , 1959, *"Interviews oj Parents of High Aıı.xioııs and Low Anxioııs Children,"* Child Development, 30, 34-351.

DavİdsonK.S-, S.B. Sarason, F. Ligltttlıall, R R„ Waitc and I. Saranoff, 1958, *"Differences Betıvee/ı Mothets* and Fathers, Ratings of Low Anxioııs and High Anxioııs Children"*

Child DevelopmEnt, 29, 155-160.

Davis, A,

1944, "' *Socialization and AdoİescentPeıconality,"* National Society for the Study of EducatİOn, Adolescence, Fort - thitd Yearbook, Part I, pp. 198-216. Chicago: Uni-versity of Chicago Press.

Davis, A, and K. Eeils *Test of General Intelligencc ot Pıoblem Solving Ability* Yonkers, KY.: World Book Co.

Davis, CM.

1928, *"Şelf- Selecthn of Diet by Newly Weaned Infanis"* American Journal of Dİ-seases of Children, 46, 743-750.

1931, "5e//- *Sele'ction of Diets: An Experiment \vith* Infants," The 'Irained Nurse and Hospital Review, 86, 629-634.

1933, *"A Practical Application of Some Lessons of the Şelf- Selection of Diet Study io the Feeding of Children İn Hospital"* American Journal of Diseases of Children, 46, 743-750.

Davis, E A.

1932, *"The Form and Fımction of Children''s Qtıestiom;·ⁱ* Child Development, 3, 57-74,

1937, *The Development of Linguistic Skills in 7wins, Singletom with Sibli/ıgs, and Önly Children from Age Fhe to Ten Years.* Institute of Child We!fare Monograph Series, No. 14. Minneapolis: University of Minnesota Press,

Davitz, J.R.

1952, *"The Effects of Previotıs Tra'tnİng on PostfrıistratİOn Behavior"* Journal of Ab-

normai and Social Psychology, XLVIf, 309-315.

1958, *"Corıtıibtttions of Research wİth Children to a Tlıeory of Malad'instınent"* Child

Development, 29, 3-7.

1964, *The Communication Of Emotional Meaning,* N.Y.: McGraw - HHK

Dawson, G.E., 1900, *"Childteıîs Interest in the Bible"* Journal of GeneEİc Psychology, 7, 151-178.

Day, E.J.

1932a, "7Vıe *Development of Language in Tn'ins; I,* A *Comparison ofTwins and Sing~ le Children,"* Child Development, 3, 179-199.

1932b, *"The Development of Language in Twins; İL The Development oj Twin.s~ The-ir Resemblances and Differences"* Child Development, 3, 298-316.

Debus, R.L., 1953, *"Aggressivc Behavîor in Yaıtng Children"* Forum of Education, 11, 95-105.

DeMartino, M.K, 1955, *"A Revİew vf the Literatüre on Childreıfs Dreams,"* Psychiatric QuarterİY SuppİEment, 29, 90^101.

Deraent, W., 1960, *"The Bffect of Dream DeprivatİOn,"* Science, 131 (3415), 1705-1707.

Dement, W , and N. Klciiman

1957n, *"Cyclic Variations in EEG Dıırıııg Slccp and Their Relation to Eyc Movcments,*

Body Motility, and Dreaming," ElecIİencephalogıaphy and Cİİnicai Neurophysu-

ology, 9, 683-690..

İ957b, *"The Relation af Eve Movcments Dıırıııg Sleep to Dr cam Activity An Objcc-*

tive Mcthod far thc Stttdy of Dreaıning," Journal of Esperim enin i Psychology, 53,

339-346.

Dement, W, sıııd E A. Wolpcrt.

I95Sa, *RehtionshİPs ta the Manifcst Contcct of Dreatm Occıırring on thc Same Nig-ht",* Journal of^crvous and McnSal Discasc, 126 (6) 568-578-

İ 958b, *"The Relation ofEye Movcments, Body Motility and External Stimuliio Dream Coih tent,"* Journal of Ex peri men ta I Psychology, 55 (6), 543-553..

Dennenberg, V..H-, 1963, *"Early Experiencc and Emotiona!Development,"* Scicntific American Reprints, No., 478, 1-6. San Fransisco: Frceman..

Dennis, W.

1938, *"İnfant Development Under Conditioıts of Restricted Practt'ce and of Minimum SocİAl Stiınutation, A Preliınitıary Report,"* Journal of Geneiic Psychology, 53, 349-157.

1942, *PiageCs Qusstions Applied to a Çhild of Known Environment*'," Journal of GenetİC Psychology, 60, 307-320,

1949, *"Historkal Beginnings ofChild Psychology,"* Psychological Bulletin, 46, 224-235.

1951, ed„, *Readings in Child Psychology.* N..Y,: Prcniice - Hail-1958, *"Early Graphic Evidencc of Dextrality in Man,"* Perceptual and Motor Skills, 8, 147-349,,

3960, *"Cattse of Retardatîoıı Among Institıitional Children, Iran"* Journal of Genetİc Psychology, 96, 47-59.

Demıîs, W, and P Najarinn, 1957, *Infant Development Under Envİronmcntal Handicap.*

Psychological Monographs, 71, No, 7. Washington. D..C: American Psychologİcl

Association,. Despert, ,I.L

1944, *"Urinary Control and Entırais"* Psychosomatic Medicine, 6, 294-307.

1946, *"Anxiety, Phohias and Fears in Yaung Children with Special Reference to Prc-*

ııatal, Natal, and Postnatal Faciors," Nervous Child, 5, 8-24.

Dcuicıı, M.P., 1960, *Miııbrity Group and Class Stattıs m Related (o Social and Pcrsonality Factorsin Scholastic Achicvemcnt.* Monograph No- 2,Ithaca, N.Y.: Socicty for Applied Antlıropology. Dcutsch, H., 1944-1945, *The Psychology of IVomen* (2 vols). N.Y.: Grunc and Stratton-Dîmitrovslty, L , 1964, *"The Ability to Idcntify the Emotiona! Meaning of Vocaı Expresû-ons at Successive Age Lcvels"* in The Communication of Emotional Meaning, ediled hy J.R. Davitz, pp. 69-86 N.Y„: McGra\v - HiIL

Ding, G.F.., and A..TÜ Jersîld, 1932, 'VI *Stttdy of thc Larıghing and SnliIİng of Presclıool Children,"* Journaİ of Gcnetic Psycholigy, 40, 452-472.

Dixon, J.C , 1957, *"Development of Şelf Rccognition,"* Journai of Genetİc Psychology, 93, 251-256,

661

Dobzlıansky, T., 1962, *Mankind Evotving.* Ncw Havcn: Yaİe University Press.

Dolger, L., and J. Ginandcs, 1946, *"Childıeıîs Attitıtde Towovd Discipline av Related to Socîoecanomic Status"* Journal of Experi mental Education, 15, 161-165.

Donaldson, R.S., and S„G. Kohl, 1965, *"Perinaial Mortality in Twins by Sex"* American Journal of Pubüc Health, 55, No. 9.

Douvan, E.

1956, *"Social Status and Sııccess Stıiving"* Journaİ of Abnormal and Social Psycho-logy, March, *219-223.,*

1960, *"Sex Differences in Adolescent Chaıacter Processes,"* MerrİIİ - Palmer Quar-terly, 6, 203-211.

Driscoll, G.P., 1952, *Driscoll Playkit,* N.Y.: Psychologİcal Corporation

Dublin, L.T., 1965, *Factbook On Man,* N/Y: Macmilian.

Dudycha, G J., and M,M. Dudycha.

1933a, *"Some Factors and Characteıistics in ChİldlıOod MemoıIes"* Chiid DcveİOp-ment, 4, 265-278-

1933b, *lıAdolescents> MemoıIes of Preschool Experiences"* Journal of Genetic Psy-chology, 42, 468-480,

Dukes, W.F., and W. Beyan, 1952, *"AcceıIıtıâlhn and Response Variability in the Percep-tion of Personally Related Objects"* Journal of Personality, XX.

Dunlap, JJVT, 1958, *"The Education oj Childrcn with High Mental Ability,"* in Education of Exceptional Childrcn and Youth, edited by W.M , Cruiclcshank and G.O.. Johnson, pp. 147-188. Engicvvood ClİffS, NX: Prentice- Hali.

Dunninngton, M,J,, 1957, *"Behavioral Differenccs of Sociometric Status GroıIps in a Nur-sery Schooi;** Child Development, 28, 103-11L

Durkin, D», 1959, *"CiıildrcıI's Acceptance of Reciprocity as a JıIstice - Principle,"* Child Development, 30, 289-296,,

Eaton, M.T., 1494, *A Survey of the AchİevemeIt in Social Studies of* 10, 220 *Sixth - Grade PttbIls in* 464 *Schools İn IndIana,* BuiIetİn 20, No,. 3, BİoomingtOn, IndIana: School of Education, UnIveıIsİty of IndIana, Bureau of Cooperative Research and Field Service.

Edwards, N., 1967,*"RelationshIp Between IndIces of NeonatalPhysicalCondition at One and Five MİnutesAfiet BİrthandMentalandMotorFtınctioningatAgeFoıır,"* unpubtİs-hed Doctor of Education dissertation, in press, Genetic PsychOlOgy MonogtaphS,

Eells, K,.W-, 1951, *IntelligenceandCtdtttralDifferences-A StndyofCulturalofCıdtuıalLeaıningand Problem - Solving..* Chicago: University of Chicago Press.

Eicuoru, D.M„

1959, 'Tifo ~ *GenemtionSimitarİüesinfVeightjHeightDuringtheFirstFiveYears" Reported at the Twenty -fifth Anniversary Mecting, Society far Rese'arch in Child Development,* National Institutc of Health, Bcthesda, Maryland, March, 1959, 1965, *"Development PsychophysİOlogy- PrccîsandProphecy,"* Paper presented at Symposium on Developmental PsychophysioİOgy, Biennial MeetİNg of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, March 24. 1965, Multigraphed,. Berkeley: InstİTute of Human Development, University of Ca-İİfornia.

Eissler, R S , A. Frenci, H lîartmann, and M Kris, cds, 1965, *The PtychoanalyticStucly of ıhc Child.* N.Y : International Universilies Press.

EîkİNd, D

1961, *"Tim ChikPs Conceplion of His ReligioıIs DeuominaiIon I. TlıcJewiıh Child,''*

Journal of Genctic Psychology, 99, 209-225

]962,"77(e *C/ıiUPs Conceplion of ili s ReiİgiottI Denonıinatioır. II i hû CatiıolicCiiiid."*

Journal of Genctic Psychology, 101, 1S5-193.

3963, *"The ChilcTs Conceplion of His Relİgioıts Denomiıiatioır IH The Protestan!*

Child," Journal of Genctic Psychology, 103, 291-304-

Emmenclt, W , 1961, *"Family Role Concepts ofChildren Age-i Six ta Ten,"* Child Devclop-ment, 32, 609-624,

EmmerİcfI, W., 1966, *"Contonutiy and SiabUity in Early Social Developmcnt'• // Teacher Ratings,",* Child Dcvelopmenl, 37, 17-27.

Engcn, T , L P ttpsit and H. Kaye, 1963, *"Olfactory Rapomes and Adaptation in the Hamail Naonate"* Journal of Comparativc Physıology and Psychology, 56 (1), 73-77,

Englîslı, H.B , !929, *"Three Cases of the ConditİOned Fecir Respoıne"* Journal of Abnormal and Social Psychology, 24, 221-225,

Ephron, H S.., and P. CarrİngtOn, 1967, *"Ego Fıınctioning İn Rapid Eye Movemcnt Sleep: IınplicatiotiK for Dıcam Theovy"* Science and PsychoanalysİS, XI, 75-102

EpsteİN, R , 1963, *"Social Class Membersltip and Early Clıildhood Mcınovies"* Child Dcve-lopmcnt, 34, 503-50S

Erikson, EH

İ 940, *"Stıdiei in the Inteıpıetation of P tay"* Genctic Psychology Monogramphs,

22, 557-671.

1950, *"Eight Ages of Man,"* Childhood and Society N..Y : Norton pp. 247-274.

EscaloıuI, S.

1945, *"FeedİNg DİıtıırbaIıces in Very Young Çhildren"* American Joumai of Ort-

hospsychialry, i 5, 76-80..

1963, *"PcıtternI of Infantilc Expcricncc and the Developmental Process,"* in The Psy-choanalytic Study of the Child, pp.. 197-244, edited by R.S, Essler. N Y.: International Universitics Press.

Estvan, F.J., 1952, *"The Rehıtionship of Social Stattıs, Intelligencc, and Sex of Ten-and Eleyen- Ycar-Old ChildIen to an Awarenass of PoveIty"* Genctic Psychology Monog-raphs, 46, 3-60

Eysenelc, H.J., 1956, *"The InheIitance of E.vtıavenion- Introversion"* Açla Psychologüca, 12, 95-110

EzeltİcI, L,F,, 1931, *"Changas in EgocentIicity of NIırsey SchoolChihhen,"* Chiid Develop-ment, 2, 74-75

Fanız, R.L,

Falek, A., 1959 *"Handadness. A fa mi ly Study,"* American Journal of Humad Gene-tics 11,52-62.

1961, *"The Origin of Fotin Perception,"* Scicnlific American, CCIV, 66-72. 1963, *"Pattan Vision in Newbom Infants,"* Science, 140, 296-297.

Farnsıvortlı, P R., cd,, 1967, *Annual Review of Psychology,* Paİo Alto, Caîifornİa: Annual Revic\vs, Inc,

Fauquier, W., 1940, *"The Attittıdes of Aggressive and Stıbmissivc Soys Toward AtltletİCs,"*

Child Development, II, 115-125.. Feldman, D„A., G, Pascal, and C.H. Swenson, 1954, *"Direction of Aggression asa Prog-*

nostic Variabîe in Mentol Illness" Journal of Consulting Psychology, 18, 167-170.

Feldman, WM, 1920, *The Ptinciples of Ante - Nata! and Post - Natal Child PhysİOlogy, Püre and Applied* N.Y.: Longmans, Green

Fcnichel, O., 1945, *The Psychoanalytic Theory ofNeıırosİs.* N.Y.: Norton.

Feshback, S. **and** N. Feshback, 1963, *"Influence ofthe Stinudus Object on the Complenıen-*

tary and Supplementary Projection of Fear" Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, 498-502,.

Fey, W.F„, 1955, *"Acceptance of Others and Its Relation to Acceptance of Şelf and Othcrs:*

A Revalttation" Journal of Abnormal and Social Psychology, 274-276. **Fiedlcr, F.E.,** 1954, *"Asstımed Simîlarity Measures As Pıedictors of'Team Effectiveness,"*

Journal of Abnormal and Social Psychology, 49, 381-388. Fiedler, F.E., W.G. YVarrington and F.G. BlaisdeİI, 1952, *"Unconscious Attittıdes as Cor-*

relates of SocİOmetric C'hoice in a Social Group" Journal of Abnormal and Social

Psychology 47, 790-796.

Fisher, C, 1965, *"Dreamîng and Sexua!ity,·'* MultİiifHed by the InstİIute of Psychiatry, Department of Psychology N.Y.: Mt. Sinai Gospital.

Fisher, €., and W.C Dcmenr, 1963, *"Stıidies in the Psychopathology ofSleep and Dreams"* American Journal of Psychiatric AssociatİIon, 119 (12) 1160-1163,

Fisııer, C, J. Gross **and** J. Zuch, İ965, *"A Cycie of Penile Brection Sycnchronoııs with Dre-amîng (REM) Sleep"* Archives of General Psychiatry, 12,29-45.

Fisiıer, MS., 1934, *Langııage Patfeıns of Preschool Children,* ChİId Development Monog-raphs, No. 15. N.Y.: Teachers College, Coîumbia UnİversIty,

Fite, M D.

1940, *"Aggressive Behavior İn Yoııng Children and ChUdreıi's Attittıdes Toward Agg~ ression"* Genetic Psychology Monographs, 22, J51-319.

Fitz - Simons, MJ., 1934, *Some Patent - ChildRelationships As Shown inClinİcalCase Stııdies.* ContributİOns to Education, N. 643, N.Y.: Bureau of Publications Teachers College, ColumbİIa UnİVersity.

Fiapan, D-, 1965, *"ChUdreıi's Understanding of Social Interaction"* unpublished Doctor of Philosophy dissertation, Coîumbia UnİVersity,.

Flavell, J.H., 1963, *The Developmental Psychology of Jeaıı Piaget,* Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Fiory, C.D.

1936a, *"Osseoıts Development in the Hand as an Iıtdex of Skel tal Development"*

Monographs of the Society for. Rcsearach İn Child Development, I, No. 3.. 1936b, *"The Physical Growth of Mentally Deficient Boys"* Monographs of the Society for Research in Child Development, I, No. 6.

Forbes, H.S., and HB. Forbes, 1927, *"Fetal Sense Reaction Hearing"* Journal of Compa-rative Psychology, 7, 353-355.

Foshay, A.W., and K.D. Wann, et al., 1954, *Childreıis Social Values* An Action Research Study. N.Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Coîumbia UnİVersity.

Foster, J.C., and J.E. Andcrson, 1936, *"Unpleasant Dreams in Chiklhood"* ChİId Development, 7, 77-84.

66<£

Fosler, J..C, FL. Goııdenouglı anıl J.E Antk'rsmı.

1928, "rAc5/t't'p«/l'fw/wC/if/(/;vi(," Journal orGcncıic Psvehology, 35, 20İ-2İS. 1930, *The Sleep of Yoanı; Childıen.* İnsütule of ChİkI \Vcifaic Monograph Series, Cireulas No 4. MİnneapolIs: Universuy of Minnesota Press.

Fostı?r, S , 1927, ".-i *Stııdy of Personelli t y \lake-Up* and Sociai Sertiın; of Fifıy lcaloıı\ Ch ihlıvn" Menıal Hygi.'ne li, 53-77.

Foulkes, D , 1954, *"Thaorie\ of Drcanı Foıiiiatioıı anıl Heceni* S;//(/,vv *of .Siecp Conscions-ness"* Psychologieaİ İkıilcliıı, 62 (4), 236-247

Foulkes, W D., İ962, *"Dream Repom- Eroin Differenl S tat; a of Sleep,"* Journal of Abnor-maî and Sociai Psychology, 65, 14-25..

Franco, D , 1965, *"The ChİId's Peıceplion of t hû fenciler' as Coınpareıi to his İ'eıicptioıı -of'the AIother,'* " Journal of Gcnctic Psychology, 107, 133-141.

Frank, G II , İ965, *"Tho. Role of tlıc Family iv. ıha Dcvelopment of Pıythvpathology,'¹'* Psy-chological Bulleiin, 64 *O),* 191-205.

Frank, L K.

1939, *"Projactive Me'.hods for iiıe Stııdy of Personaliıy,'"'* Journal *o\'* Psychology, Ü, 389-4İ3,

Frank, L.K , R Harrtsoıı, E. HeUerslıerg, K Maclıover ant! *M.* SteİÜer, 1953, *Peı sanalı iy Dcvelopment in Adoleıcent Givh. Monogıaphs of the Saciety far Reseaıılı in Chihl Dcvelopment,* 16, No 53 New Orleans: Chüd Developmeni PubücatİIons ol' ihe So ciely für Research in Chüd Dcvelopment

Frecdman, D., 1965, *"an Ethiohgkal Approaüı lo the GencticaiStııdy of IIuman Behavioı,"* in Mcthods and Goals in Humarı Beluıvior Gcnetics, edited by S G. Vandenberg, pp. 141-161 R.Y.: Academic Press..

Freetlman, DG.

196i, *"The Infant's I'eaı of S ti düğeri aıul the Fhifht Resptmse."'* Joıiınal of Chikl Psy-chology and Psychiatry, 2. 242-248.

Î966, *Lonşjitııdinal Studics in the Soc'ial ISehrior of* 7'ırmv Birth Through Î-İve Years Paper prcscntcci at tlıe American Psychologieaİ AssoeiaiiorTs 74th Annııal Conven-lion. N..Y, Sept. 2-6.

Frcnkel - BurswİK, E..

1951, *"Pattertıs of Sociai and CoguMu? Outlook in Childıeıı aıul Parem s,""* American Journal of Orlhopsyclıİatry, 21, 543-558.

Freud, A . 1965, *"Safeguaıdinş; the Fnıoıiona! Health oj ouı Ciiihhcn - An hupıiıy into the Concept of the Rejectin? Mtıtlıeı*," Chüd VV'elfare, 34, 1-4

Freud, A, and D Burlingham, 1944.. *Înfanls \vilhoiit* Familics.. NY.: International Uni-versitics Press

Freud, A-, and S **Damı,** 195!, *"An EspcıİınentinGroup Uphıivjins"* TİK' Psyclıoanaiylic Stucly of Ihe Chikl, Vol.. 6 pp.. 127-168.. N.Y.: International Universiiy Press.

Freud, S.

1925a, *"Characteı and Eıoticitnı"* in ColİectedPapers, Vol. II tondan: Hogarth. 1925b, *"The Relationslıip of the Poet to Daydreatning,*^ in Coliecied Papeıs, Vol., IV.. L.ondon : Hogarth..

1930, *Thu'c Contribıttiaın- to the Thcovy of Se.x Nervous an Mental DİteasesMonog-*

laplı Seıics, No. 7 NY : Ncrvous and McnUil DİscasePublishing Co

19.3.3, *New Introdtıctory Lectıılcs on Psycpo - Anıysis,* Iranslated by W„Î.H, Sproot,

N.Y,: Norton,

19.36, *The Pıoblem of Anxiety* N.Y : Norton.

19.38a, *A General Introdııction to Psychoanalym,* N..Y : Garden City.

1938b, *The Basic İVritings oj Sîgmıınr/Frenci,* cdited by A,A. BrilİI, N.Y,: Modern

Lîbıary.

1938c, *"IVit and its Relation to the Uncomciom"* in The Basic Writingsol Sigmund

Freud, üanslatcd and cdited by A.A, BrİIl, pp. 63-80,3, N.Y,: Modern Library,

1950, *The Interpıetation of Dreams,* trnaslated by A,A. Briil. N..Y.: Modern Library.

Freudenberg, E,, 1921, *"Der Moıosche Uınklanıınelı ıtııgsı e/lex and das* B/ *tıdzinkische Nac-kenzeichen ah Ref!ex and das Buıdzinkische Nackenzeiclten ah Reflexe das Sattg-litıgsalters"* Müchen mcd. Wchnuschr, 68, 1646-1647

Fried, Y , 1960, *"ilahi tapı hıtt Hapsikhomotoı il s/tel yaldey kibıits"* (Psychomotor development of kibbutz children) Ofakim, 14, 303-312.

Ftiedman, P , 1964, *"The Relathnship BcHveen 'Primary Reaction Patterns[1] İn Eaıly In-faney and Behavioı in Early Chiklhood"* unpublished Doctor of Education disserta-tion, Teacheıs College, ColumbİIa University

Fries, M,E , 1947, *"The ChİIld's Ego Development and the TraİIning of Adults in HhEnvİ-ronment,"* in The Fsychoanalytic Stııdy of the Child, Vol. 2, pp, 85-112 NY,: International UniversitİIcs Press,

Froıntn, E, 1955, *The Satıe Sociely,* N.Y.: Rinchart,

Fuller, J.L.

1964, *"Fi om Gene? o Behavioı al Traits,"* in Genetics Today: Proceedings of the XI

International Congıcss of Genetics, the Hahue, The Netherlands, Septembet, 1963, N.Y.: Pergamon Press, 789-794.

1965, *Quoted in New York Times,* Friday, August 31, p, 26.

1965 *"Sıiggestions from Aniinal Stttdies far Hıınıan Behavior Genetics,'"* in Methods and Goals İn Hıiman BchavİIor Genetics, edited by S G. Vandenberg, pp, 245-253. N.Y,.: Academîc Press.

1966 *Genotypc and Eaıly Social Deprivation.* Papet presented at Symposîum on Genetics and Social Bchavior, N. Y , American Psyehological Associaüon's 74th Annual Conventîon,

Fuller, J.L-, and W.R. Thompson, 1960, *Behavioı Genetics.* N.Y : Wiley.

Gailaghcr, J.J., and T, Croıvdcr, 1957, *"The Adjusttmnt of Gifted Children in the Regıt/ar Classroom"* Exceptional Children, 23, 306-312, 317-319,

Gardner, D.B , GR Hatvkes and L G, Burchinal, 1961, *"Noncontinııoııs MotherİIıg İn Iıı-faney and Development in Later Childhoocl"* ChMd Deveiopment, 32, 225-234.

Gates, A L, 1928, *"The Natme and Limit of Impı oveınent Dtıe to TıaİIning"* National Society for. the Study of Education, Nature and Nurture. Tvventy - seventh Yearbook, Part I, pp. 441-460, BİoomİIngton, IlİinoİS: Public School Publishing Co,

Gates, A I., and A W. Scott, 1931, *"Chaıacteristics and Rclations of Motor Speed and Dex-tcıity Among Yoııng Children*," Journai of Genetic lychology, 39, 423-545,

Gaics, G S

1923, *"An E'A-perimcntal Stııdy of ılıc Growth of Sotial Peucption,"* .Journal o\' Ethı-eational Psychoiogy, 14, 449-462

1925 ''/! *Preliıninaıy Stııdy of ti Tat for Social Peıccption"* Journal of Educatioııal Psychoiogy, 16, 452-457..

1926 *"An Obscvvathnal Stııdy of Aııger.""* .loıımal of Esperi men t al Psychoiogy. M, 325-336

Gavrîn, T B.„ and 1 ■ S Sacks, İ 963, *"(ııowlh Potential of Pıvıchool A ged Chihken in Imti-tıitional Çare A Positive Approach to a Nûgativc Candiıiıoıı"* American .Journal of Orthopsychiatry, 3 (33), 399-408.

Gellcrt, E , *l')67,"ChİI/dıen'\, Lateralizations of Ilıtman figuıe-;. Analy\i\ of cı Devehpmen-tal Ti-anviiioıı,*' The Journal of Psycholly, 67, 107-126

Gerslıamn, H , 1950, *"The Problem of Aııxiety,"* American .Journal of PsychoanaİIysis, 10, 89-91.

Gesell, A.

İ906, •"*lealousy,"* Amcficaıı Journai of Psychoiogy. 17, 437-496

1928 *Infancy and lİuman Gunvth,* N Y.: Macmillan

1929 *"The îndividıuıl in Infancy"* in The Foundations of Esperimenlai Psychoiogy, edited by C MurchİIson, pp. 628-660..

\Voreester, Massaclnıseıts: Clark Universily Press..

Gesell, A , anıl CS Amntruda, 1945, *The Emhryology of Beha\ioı,* N Y : Harper

Gesell, AL, C..S Amatruda, B.M Casler anıl M Tlıompson. 1939, *Biogıaphia of Chihl Devvhpmcnt*', N Y.: Harpeı.

Î959, *"Bİogıaplıia of Child Development thc Mentol Grouth Ctııver oj* S4 *Infants andCh'üdren a Ten Yeav Stııdy,"* in LongİtudinaI Studics of Cliiid Personality: Abst-ıac(s VVilh îndex, edited by A,A. Stone and O.. Cochrane, p 115. Commomvcalth Fiınd.

Geseiî, A. L , and L.B Anıes, *"Early Evidence of indhhhıality in thc 11 uman Infant" in* LongİtudinaI Studies of Child Personality: Abstracts \vilh fndex, edited by A.A. Stone and O.. Cochrane. p 116, Commomvealth Fund

Gesell. A, and F.L. Ily

1937, *Feeding Behavior of Infant-t,* Phiiadelphia: Lippincott 1943, *lııfant and Child in tha Cııl/nıe of Today.* N.Y : Harper

Gesell, A.., and H. Tlıompson

1929, *"Leaming and Gıowth İn Identical Infant Twin\ An E.ypeıiint'ıifa! Stııdy by the Method of Co-Tnin Omtrol"* GenetİcPsychoiogy Monogıaphs. 6, 1-J24.. 1934, *Infant Behavioı.* N.Y : McGrau- Hill,

194!, *"Twint\ T and Ç fi om Infancy fo Adolcsicnce A Biogenetit Stııdy of lııdnidııal Diffenmcc-i by the Method of Co-Twin Omtrol,"* Genelle Psychoiogy Monographs, 24, 3-122.

Getzels, .I.W , and 1\W. Jaekson, 1960, *"The Stııdy ofGiftednes-;- A Mıdıidimcnsiomıl Approach"* Tiıe Gifted Sludcnt, Coopeıativc Research Monographs, No 2, Washington, D.C.: U.S. OSiicc of Education, 1-18.

Gibsoıı, E .T., 1963, *"Perccptual Devclopment,'"* Child Psychoiogy: National Socicty İor thc Study of Education Chicago: Univcısity of Chicago Press, 144-195.

Gibson, E.J., and R D. \Valk, 1960, *"The VisııalCliff"* Scientific American, CCH, 64-71, Gips, C, 1956, " *ffoiv IHııess Expeticnces aıe Inlcrpretcd by Flospitalired Children ,"ı\npub-*

iished Doctor of Edııcation dtssertation, N.Y.: Teaceers ColİIege, Coiumbîa Univet-

sily. '

Gie;⁝.son, *,f*, H A., 1961, *An Intıadtıctİon to Dcscriptive Linguistics,* rcvised cdition N,Y,:

Hoît; Rinehart and Wİnston. Goff, 'R„M, 1949, *Problems and Emotional Difficulties of Negro C/ıihlu'n,* ContribıUions

to Education, No, 960. N/Y.: Buıcau of Publications, Tcachers ColİIege, ColumbİIa

Universjty,

Golan, S., 1961, *Sttygot hakibuts (Problems of t hû Kibbıttz).* Merhavia, IsracI: Sifnyat Poalim.

Goldberg MİI,

1960, *"Studies in Uıideıacliircrcınent Aıiıoiıg the Academically Talented,"* in FreeİIng the Capacity to Lcarn, edited by A. Frazoer, pp„ 56-73, Washington, D.C.: Associa-tion for SupcrvİIsion -and Curriculum Developrnent.

1965, *Research on the Talented Talented Youth Pıoject:.* Horace Mann - LİIncoin Institute of School Expcrimentation. N.Y..: Buıcau of publications, Teachers ColİIege, Columbia University„

Goldberg, MI„ L.G, Gotkiri, and A.J Tanııebaum, 1959, *Ctdtnral, Social and Personal Factovs Infltıencing Talent Frtdt'ton..* Mimeographed report., Horace Mann - Lincoln Institute of School Esperimentalion, Tcachers Coliegc, ColumbİIa Unfversity,

Goldberger, A,, 1964, *FoUow-ttp notes on the children fi om Bulldog Bank.* March. Goldfarb, W.

1945, *"Psychological Pı irattan in Infancy and Sttbseguent Adjttstttıent"* American

Journal of Orthopsychiatry, 15, 247-255,

1955, *"Emotional and Intellectttal consegııences oj Psychologic DcprİVation in Infancy:*

A Revalttation" in Psychopathology of Ciıildhaod, edited by P. Hock and J, Zubin,

pp. 105-119. N.Y.: Grune and Stralton. Goldhammcr, H., and A, MarshalI, 1953, *Psycfıosis and Civilization.* Glencoe, Illinois:

Free Press. **Goldman, J.R.,** 1964, *"The Effects of Handling and Shocking in Infancy ttpoıı Adtdt Bcha-*

viot in the Albino Rat," Journal of <3enetic Psychoîogy, 104, 301-310, Goodcnouglı, D.R., A. Slmpiro, M, Holden, and L„ Steınschriber, 1959, *"A Compaıison of*

'Dreamefs'' and "Non'Dreamcrs'' ■ *Eye Movements, Electroencyphalograms, and the*

Recall of Dreaıns Abnormal and Social Psychoîogy, 59, 295.

Goodcnouglı, FX.

1931 *Anger in Young Children, InctİIute of Child IVelfaıe Monograph SeıIes,* No, 9. Minneapolis: UniversİIty of Minnesota Press.

1932 *"Expressîon of the Emotions in a Blt'nd - DeafClıIld"* Journal of Abnormal and Social Psychoîogy, 27, 328-333.

1940, "Atıf *Evidence on Environmeıtal Inftuence on Intclligence"* National Society lor the Study of Education. Intclligence: Its Nature and Nurture, Thirty-nİngt Ye-arbook, Part I, 307-365. Bloomington, Illinois: Public School Pııblishing Co.

Goodcnouglı, FX, **and** D.B„ HarrİIs, 1950, *"Studies in the Psychoîogy of Children's Dıa-*

nings II, 1928-1949," Psychological Bulletin, 47, 369-433.

Goodman, M.E

1952, *Raee Aivarem'ss in Yoııng Clnldıen* Cambridge, Mıissachuseüs: Addison -

\Vesley

1964, *JÎace A\\'cıienı>ss in Young Clnldıen..* N.Y : Macmjllan.

Go.slin. D. A . 1962. *"Aı atı ney of Şelf l'eıicptioıı tuttl Soıial Actcptaıite"* SocÎomcgry, 25 (3), 283-296.

Goüusıiıatı, 1.1... 1963, "*Ileıitahility of PenonaUty ■ A Demonstrntion,"* Psyerjulogical Mü-nographs. 77 (9), \Vholc 572, 1-21

Gomicy, E..S , 1957, *''The Sex Edicatioıı of TÎfieen Hnıuhed T\vclre - Ycar Old Boy;," un*-published Doctor of Education dÎsserialÎon, Teachcrs Coüege, Columbia Univcısily

Gough, H.G ,DB, Harris, W.E Martin and M. Ed>vnrds, 1950, *"Chikhens Etlime Alti-tıtdes I Relationship to Ceıtain Peı\ona!î!y Fen t ar s"* Child Developmonl, 21, 83-91.

Gtanl, V.AV , 1948, ".-I *Mcjoı Pıohkın oj Ilıtman £>exıtcılıı\\"'* İoıımal oi'Sociai Psychology, 28, 79-101

Grc-een. Eli

1933a, *"Frieıuiships and Qııaıwh Among Presc/ıool Childıen,"* Child Developnıcııt,

4, 237-252.

Child Dcvelopment, 4. 237-252.

1933b, *"Gıoup Play and Qııaıie!iııg Among Presehool Childıen,"* Child Developmonl,

4, 302-307

Greenberg, P .1.., 1932, *"Çoınpetition in Childıen An Expeıinwntal Stııdy,"* American Journal of Psychology, 44, 221-248

Crculiclı, W.W , **i**951, *"The Growth and Developmentul Statıts of Gnanıanian School Ch-ildren in* 1947," American Journal ol' Physical Antropolog}', N,S , 9. 55-70

Griffiilıs, R.

1935, *İmagiımlion in Eaırly Childhoad* London: Kegun, Paui. 1954, *The Ahilitıes of Bahics..* N.Y.: McGraw-Hiil

GrİffiflIs, W..F Stringcr, 1952, *"The Effect-, of inletme Slinmlalion Expeı ieıiced Din ing ln-faıicy on Achıll Behavior in The Rat,"* Journal of Comparativc and Physiologieal Psychology, 45, 301-306

Grinder, R E

1961, "A'L-'H[1] *Technicjites foı Research in Childıen's"'* Tempalalion lÎehavioıy[1] Child Dcvelopment, 32, 679-683.

1964, *"Relalions Between Behavioral andCognitive DimensÎons oj Consıicnee in M iddia Childhoodr* Child Developmcnl, 35, 881-891

Grossman, H , 1966, *"Behavior Diıected Against Ofhers as a Prognostic Indkatoı of Patlıo-logy,"* unpublished Doctoı ol Phiiosophy disscrtaüon, Teachcrs CoÎlege, Columbia University

Cuilford, .İP., 1959, *"Tince Faces of Inteltect"* American Psychologisl, 14, 469-479..

Gunıp, P V., and -ES Kouıiin, 196i, *"Millimi Inflıiences in Childreıfs Concepts oj Miscon-dıtct;** Child Dcvelopment, 32, 711-720.

Hadtilcd, J.A , 1954, *Dıecıtm and Nighlınaıes* London: Penguin Books,

Hagganl, E K , 1954, *"Soıial Statııs and Intelligence.. An E.xpeı inıental Stııdy ofCertain*

Cultııal Determinantı of Meastıred Intellıgcncc," Gcnetic Psyclıoiogicaİ Monog-

raphs, 141-186. Hagman, RR, 1932, *"A Stııdy of Fears of Children of Prcschool Age,"* Journal of Experi~

mcntal Educatîon. i- 110-130. Hail, C.S.

1938, *"The Iıı/ıeı Hatice of Emotionality,"* Sigma Xi Quartcrly, 26, 17-27,

1959, *The Meaning of Dreaıns.* N.Y.: Del!..

Hail, C.S , and B Domhoff.

1962a, *"Aggresıion İn Dreatm"* prcprint, Instilutc of Dream Research. Coral Gab-

les, Florİda.

1962b, *"Frieııdlıııess in Dreams,"* prcprint, Instîtute of Dream Research. Coral Gab-

ies, Fioıida.

1962c, *"Frieııds and EnemİeS in Dreams,"* pıeprint, Instîtute of Dream Research,

Coral Gablcs, Fiorida,

Hali, C.S , and S. J. Klein, 1942, *"Individııal Dİfferences in Aggressiveııess in Rats"* Journal of Comparative Psychology, ,33, 371-383.

Hal!, GS., 1891, *"The Conteııts of Childreıi's Mimh on Enteıİııf Sclıool"* Journal of Gene-tic Psychology, 1, 139-17,3,

Haller, A O,, and S. Thonıas, 1962, *"Peısonality Coırclaîes of the Socheconomtc Statııs*

of Adolescent Males," Sociomctry, 25 (4), 398-404 Hallmvell, A.T., 1940, *"Agreısion İn Saulteattx,"* Psychiatry, 3,-395-407.

Hafpern, F.C., 1953, *A ClİnicaI Approach to Chüdreıi's Rorschachs* N.Y.: Grune and St-ı at ton,

Halverson, H.M..

1931, *"An £\-pcı İnıental Stııdy of Pıehension in Irıfaııts by Mcaııs of Systemat'tc Ci-nİına Recotds,"* Genetic Psychology Monogıaphs, 10, 107-286. 1940, *"Gcnital and Sphiııcteı Behavioı of the Ma/e Infant,"* fouınal of GenctİC Psychology, 56, 95-İ36. Hamacnek, DE

1960, *"A Stııdy oj the Relationslu'p Bet\veeııCeı tain Measıııes of Gro\vth and the Şelf - Images of Eleıııentart School Children,"* Unpublished Doctor of Philosophy disserta-tîon, UnİversiIy of MİchîgaIn.

1965, editör, *The Şelf İn Growth, Teaching and Leaıning.* Selected Readings. Engle-wood ClİffS, N.J.: Prenticc Hail.

Hamilton, E., 1955, *"Etnotioııal Aspects of Pregııany: An Intensive Stııdy of Foıırieen Normal Primiparae,"* unpublished Doctor of Philosophy disseıtatîon, Teacher CoİIege, Coiumbia Universİty„

Hamiiton, W. J.., J D. Boyd and H.W. Mossman, 1962, *Hnman Embıyology.:. Prental De-velopment of Form and Function,* Baltimore: \ViIliams and Wİİkins

Hardcman, M , 1967, *"Childreıi's Moral Reasoniıg,"* in press, Joumai of Genetic Psychology.

Hardirı, G , 1962, *"Bhlogy and Individııal Dİfferences,'"* in Chİld Psychology, NŞSE Year-book LXI: Individualizing Intruction. Chicago, Illinois: Univetsity of Chicago Press,

Hardın», .î , B. Kıılııer. H Proshansky and i Clıein, 195), *Pufııdicc and Etlime Reladoın."* in Handbook of Social Psychology, ediied by G. Lindzey, Vol 2.. pp 1021-1061, Cambrklge, Massacluısells: Aıkiison - \Vesicy

Harlov-, H F , 1958, ■*'Tim Natıtre of Love,"* American Psychologist, 13. 673-685.

Hnr!o\v, H F . and M K Harlmv, 1962, *"Soıinl Ocpıivafioıı in Monhey^"* Scicnsîfic American, 207 (5i, 136-146

Harlım', H.F.. M K. Harlmv. and R Meyer. 1950. *"Leaming Motivatcdhy a Manipıılatıon Düve"* Journal of Esperimcnial Psychokıgy, 40. 228-234

Harris, D İİ

1950, *"How Childıen Lamı Inteıeıt\; Moli\ci and Attitudc\,"* National Soeicty lor

ıhc Stııdy ol Edııcation Learning and Instruction, Forly-Nİnth Yearbook., Pai'l I.

pp 129-155.. Chicago: Naiiomıi Socicty for ıhc Sttuiy ol' Education

1952, *"hıtelk'ciive Punclion. Childıen,"* in Progress in Clinical Psyehoiogy, ediied

by D. Bro\vci' and L E Abı, Xo! I pp. 26-45 N V : Gıunc and Slratlon.

1957, editör and contribuloı, *The Concept of Pe\c>Iüpnwnt,* Minneapolis: Univcrsİty

of Minnesota Press

1963, *Children's Dımvitıg* as *Meaııne? of Inlellectııal Malın ity,* N Y : I-Iarcourt, Bra-

ce VVorkl.

Harrfs, D.B , H.G Goııyh and W.E Martin, 1950, *"Childıen s Etlinle AtUtmles 11, Relati-onship to Parenin! Belief\ Concerning Child Traitıing"* Cbİld Devclopment, 21, 169-181

Harris, D..B , and E..S. Harris, 1946, ".-1 *Stııdy of Fela! Movements in Rclation to Motlıeı's Activity,"* Human Bioiogy, 18, 211-237.

Harrison, G A , R J Morton and J S.. VV'eiııer, 1959, *"The Growth in IVdght and TailLeııgth of Inbreci and llybıid Alice Rcaıed al T\vo Different Teınpeıatııes,"* Philos.. Trans, (Scries B), 242, 479-5 i 6..

Harrison, G A., ■} M Taıincr, et al , İ964, *Human Bioiogy.* Oxford: Clarendon Press.

Harroıver, M U , 1934, *'Social Stattın and the Mı» al Devclopment of ıhe Clıihl,"* Briiİslı .Journal of Educationai Psyehology, !, 75-95

Hart ley, R.E., 1962, *"Children's Perceptiom and Expres\\iom> of Sex Pıefece."'* Child Devclopment, 33, 221-227.

Hartley, RE , and R.M Goldenson, 1963, *The lomplete Book of Childıen^ Play.* N Y : Crou'CİİI.

Hartley, RE, L.K Frank and R.M, Goldenson.

1952a, *Undeı-itandİng ClıİIdrens Play* N.Y : Columbîa Univcrsİty Press.,

1952b, *Nen' Expericnce\ for Childıen* Planncd Play Gıoups, Mîniaturc LiJe Toys

and Puppels NY,: Cokımbia Univcrsİty Press

Hartslıorne, H„ and M.A May, 1928, *Stıidies in Ihc Nadire of Charaçta* Vol. î: Sludies in Deceiı, NY,: MacmiİÎan

Hartııp,,W.\V , and E. A, Zook, 1960, "Sev - *Role Prefeıente in Thıee and Pow - Year -Oltl Children"* Journal of ConcuHing Psychoîogy, 24, 420-426

HattenİIbrd, K W., 1932, 'Vf *Sttuiy of the Qıieitions of Yoııng Childıen Conceıning Sex: A Plıase of an Experiınental Appıoach to Patent Edıuation,"* Journai of Social Psychology, 3, 37-65

671

Hattıvicii, B. W,, 1936, *"The Infinence of Ntıiseıy School Attcndaıice tıpon the Behavior and Peı lonaHty of the Pıeclıoal Child,'"* Journal ol Expcıimcntal Education, 5, 180-190..

Hathvick, F.A See Alscimlcr, R.H., 1943.

Havîghtırst, R. J., and A, Davis, 1955, *"A Compat İton of the Chicago and Hat var d Stıidies oj SociaİI Class Diffcrenceı İn Child Reaıing,"* American Sociological Rcvicw, 20, 438-442.

Heallı, H,W,, and L.VV. Gregory, İ946, *"Problcnts oj Noımal College Stıidents and tlıeir Familics"* School anel Society, 63, 355-358.

Heinstein, MI, 1963, *"Behavîoral Cöırelates of Breast - Bottlc Rcgîmcs ımder VaıyİIng Patent - Infant Relatiomhips"* Monographs of the Society for Research in ChiİId , Development, 28 (4, Whole No. 88).

Henry, A F , 1957, *"Sibliıig Strıicttıre and Peı ception of the DiscİIpliımry Rcles af Patente"* Sociometry, 20, 67-74

I-Icrbert, .1,, and J. Swayze, 1964, *IVireless Obseıvaticıı.* N.Y.: Horace Mann - Lincoln Insitute of School Expcrimentalion, Bureaıı of Pubücations, Teacheıs College, Co-lumbia University.

Herrick, V.E., 1945, *"'Teacheıs'[1] Classroom Peısonalitics,"* Elcmentary School Journal, 46,

[1] 126-129. Hess, EH , 1959, *"Impriıtitıs,'"* Science, 130, 133-141. Hctzer, H , 1959, *"Der Körper in der Selbstdaıstellung von Kinder İm Jahre* 1926 *ımd im*

Jahrel957" (The Body in Şelf- Dcsctuptions of Children in 1926 and *1957),* Zeit-

sehrift fiir Experimcn(ale und Angc\vandtc Psychology, 6, 15-21. Hill, D.S., 1930, *"Personijication oj hleah by Ut ban Children,"* Journal of SociaİI Psycho-

' İogy, 1, 379-392. HİInkiey, R.G , and L. Hcrmann, 1951, *Group Treatment in Psychotherapy: A* Report of

Esperiencc, MinneapoİÎs: University of Minnesota Press. Hocıı, P.H., nıifl J.ZunÎn, ette., 1950, *Anxiety,* N.Y,: Grune and Stıatlon. Hochbcrg, J., and V. Broolts, 1962, *"Pictoıial Recognitioıı* nv *an Unlearned Abiliîy. A St-*

ııdy oj One ChiUPs Perforıiiance," American Joumai of Psychology, 75 (4), 624-

628 HolIingsİıead, A., 1949, *Elmto\vıis Yoııth.* N.Y.: WİÎcy. Hoilingworilı, H.L., 1942, *Children Above* 180 IQ: Origin and Development. Yonkcrs, H-

Y: World Book Co. HolIigwort!t, H.L., and V. Weîscher, 1939, *"Penisten! Alplıabetical Synth&sis"* American

Journal of Psychology, 52, 361-366.

Holüngıvortlı, L.S.

1926, *Gifted Children* Tlıeir Nature and Ntıttue N.Y.: Macmiilan.

1939, *"İVhat IVe Know aboıt the Eeaıly Selection and Traiıiîng of Leadeı■?,"* Teacheıs

Coilege Rccord, 40, 575-592..

Holmcs, F.B.

1935, *"An Expeıinıental Sttıdy of the Featsof Yoıtng* C/n7i//c;/,"inChildrenn[1]ssFears, edîted by. A.T.. Jersild and F.B, Holmes, pp, 167-296. Child Development Monographs, No. 20, N.Y..: Teacheıs Coîlege, Columbia Univeısity,.

i 936, *"An Expeıiinental lıivestigation of a Method of Overconüng Childreıfs Fears,"* Chikl Dcvctopment, 7, 6-30.

HokİIıger, K J , Î929, *"The Relative Bffect of Nature and Nur titre lıifliıences on Twin Dif-fercnces,"* Journal of Educatîonal Psychology, 20, 241-248,

Honzlk, Mİ».

1957, *" Devehpmenial Studies af Pareni - Chikl Resemblance in Intelligcnce"* Chikl Developmenf, 28, 215-228,

İ964, *"Persoıiality Comtetency and Chaıige.: Sonıe Coınments on Papers by Boylcy, Macfarlane, Atoss and Kağan, and Murphy"* Vita Humana, 7.. 139-142,

Honzik, M.P , J-W- Macfarlane, and L. AHcn, 1948, *"The StabMty of Mentol Test Perfor-manca Between Twoand* IS *Years,"* Journal of Expcrimcntal Education, 17, 309-324.

Hooker, D , 1952, *The Pıenatal Origin of Behavior,.* Lawrcnce, Kansas: University of Kan-sas Press.

Horney, K

1937, *The Nemotic Penonality of O ur Time.* RY.: Norton-1939, *New \Vayi* in Psychoanalysİs. N.Y,.: Norton. 1945, *Our biner Conflicts.* N.Y.: Norton-1950, *Nctırosis and Human Growth* RY,: Norton,

HonmİfZ, E., İ935, *"Spacial Localization of the Şelf"* Journal of Social Psychology, 6, 379-387-

Horomtz, U-

1939, *"Racial Aspects of Şelf-Identification"* Journal of Psychology, 7, 91-99.

Hovlarıd, C.I, and I L. .larıis, cds , 1959, *PenoııalİTy and Persttasibilîty** New Haven: Yalc University Press-

Hııll, V , B Krippene, and F. Porter, 1966, *Manitowoc Story: A Team Approach to a School Healty Stııdy,* Fond du Lac, \Visconsin: Wisconsin State Board of Health..

Hımt, H.F., and L-S, OtİS, *\955,"Iiestrkted Experience and"TİInidity'' İn the; Hat"* Ameri can Psychologist, 10, 432.

HurlocU, E B , and M İîurstein, 1932, *"The Imaginary Playmatc: A Qttcstionıiaire Stııdy"* Journal of Genctic Psychology, 41, 380-392,

Huschka, M,, 1942, *"The CIıikTt Response to Coercive Bo\vel Tıainiı,"* Psychosomatic Me-dicinc, 4, 301-308.

Hıttt'ıiloclıer, J., 1964, *"Childıen·s Langtıage: \Vord - Pltrase Relatioınhip"* Science, 143 (3603), 264-265..

İngrahanı, R.C, anıl R. Videbeclc, 1965, *Comparisön of Observedand RecallBehavior,* Group Psychology Branch Office of Naval Research, Technical Report No- 15. Febru-ary.

Irwin, O..C.

1932, *"Iıfaıt Respomes to Vertical Movements,"* Clıild Development, 3, 167-169., 1947a, *"Infant Speech: Consonantal Souıuh According to Pkıce of Articvlation,"* Journal of Speech Disordcrs, 12, 397-401..

1947b, *"Infant Speech' Comonantal Souıich According to Place of Articulation,"* Journal of Speech Disorders, 12, 502M02.

Isaacs, S.

İ933, *Social Development in Young Children,* N.Y.: Harcourt, Brace. 1936, *The Nuısery Yeaıs.* N.Y., Vanguard Press.

Jack, LM , 1934, *"An Experimental Stıtdy of Ascendant Behavior in Preschool Children"* Behavior of the Preschool Child, edited by L.M. Jack, et a!., pp. 7-65. UnİVersity of Iowa Studies in ChİId Welf'are, 9, No. 3, Iowa CİTy: UnİVersity of Iowa Press.

Jackson, P,W,, 1956, *"Verbal Solutions to Patent - Cfıild Problem*"* Child Development, 27, 339-349.

James, W., 1890, *Pıinciples of Psyclıology,* 2. VoL RY.: Holt.

Jarneson, S H , 194i, *"Adjustment Probleme of UnİVersity Girls Arising from the Urge for*

Recognition and New Experiences," Journal of Social Psyclıology, 144, 129-144. Jnyaswal, S.R,

1955, *"Adıdt Recall of Eaıly Memoıies,"* Utttata Bhratİ, luly, 69-74.

1955a, *"Eaıly C'hİldltood and Adıdt PetsonalİIty,"* Manası, 1,12-15.

1955b, *"Ascendance - SubmissİIon in the Preschool Child and in his Adıdt PetsonalİIty,,"*

Dissertation Abstracts, 15

Jenkins, L.M., 1930, *A CompatatİIve Stıtdy of Motor Achievemeıits of Children at Fiye, Sîx, and Seven Yeaıs of Age,* ContributİIons to Education, No. 414. N Y.: *Bureau of Pıtb~ Ucatioııs,* Teachers CoİIege, CoİIumbia UnİIversity.

Jensen, K., 1932, *"Differeıiüal Reaclhns to Taste and Temperameıit StimıilİI in Nen'born Infants,"* Genetic Psychology Monographs, 12, 361-479.

Jersild, A.T.

1932, *Training and Growth in the Development of Children.* ChİIld Development Monographs, No, 10: N.Y.: Teachers CoİIege, Columbia Universitü. 1952, *in Searc/ı of Şelf* N.Y.: Bureau of Pubiications, Teachers CoİIege, Columbia UnİIversity.

1954 *"Eınotional Development,"* İn Manual of Chikl Psyclıology, Edited by L. Car-mİchael,'2nd cdition. N.Y.: Wiîey.

1955 *IVheıı Teaclıeıs Face Thetmelves.* N. Y,: Bureau of Pubiications, Teachers Col-İege, Columbia UnİIversity..

Jersild, A.T , and S.F. Bienstoek, 1935, *Development of Rhythm in Yo'ttng Children,,* Child

Development Monographs, No. 22. M.Y.: Teachers CoİIege, Columbia UnİIversity. Jersild, A..T., and M,D. Fite, 1939, *The Iıifhtence of Nur sery Schooi Experience on Child-reıi's Social Adjustment*.* Chüd Development Monographs, No. 25. N.Y.: Teachers CoİIege, Columbia UnİIversity.

Jersild, AT, and K. Helfant, 1953, *Education foı Şelf- Undrstaıidi/ıg..* N.Y.: Bureau of Pubiications. Teachers CoİIege, CoiumbİIa UnİIversity.

Jersild, A T., E.A, Lazar and A.M. Brodkin, 1962, *The Meaning of Psychotherapy in the Teacher''s Life and fVork,* Horace Mann - Lincoln Institute of Schooi Experimenta-tion. RY.: Teachers CoİIege, Columbia UnİIversity.

Jersild, AT., RV. Markey, and CX. Jersild, 1933, *Children's Feats,Dreams, Liken, Disli-kes, Plcasant and Unpleasant Memories.* Chüd Development Monographs, Bo. 12. N.Y.: Teachers CoİIege,, Columbia UnİIversity.

Jersild, A.T , and R RİItzman, 1938, *"Aspccts of Larıguage Development.: I. The Growth of*

Logıtacity and Vocabulary" Child Development, 9, 243-259,

Jersild, AT, anıl R,J Tasdi, 1949, *Children's Intcrcsts.* N..Y : Buıcau of Publicalions, Teachers Coilege, Columbia Universily

Jersild, A.T., E..S. Woodynrd and C.F. del Solar, 1949, *Joys and Probleım of Child liearing,* NY.: Bureau of Publications, Teachers College, Coiıımbia University.

Jersild, A.T., Sî. Goldman and J. Loftus, 1941, *".-t Vomparative Stndy of the IVorrİes of Children in Twj SCI'IODI Situations."* Journal of Experimenlal Education, 9, 323-326.

Jersild, AT, and F.15. Holmes.

1935a, *Children's Fears* Clıiki Deveîopment Monographs, No. 20, NY.: Teachers

Coilege, Columbia Universily.

1935b, *"Methods of OvercoınİŋŋChildren''s Fears,"* Journaî of Psychology, İ, 75-104..

Jersild, A,T , and F V. Markcy, 1935, *Conflıcts Bet\veen Pıeuhooi Children,* Child Deveîopment Monographs No. 21, N..Y : Teachers Collcge, Columbia University.

Jersild, A T., and W.S. Tlıomas, 1931.. *"The Infltıcnce of Adrenal E,\tract on Bclıarior and Mental Eff/ciency"* American Journal of Psychoiigy, 43, 447-456..

JeryİŋŋIs, F.M.., 195S, *"The Meaning of a Posithe Şelf-Concept"* unpublished Doclor of Philosophy Disscrtation, Teachers College. Columbia University.

Joltıı, Enid M.., 1941, *m'A Slıidy of the Ejfects of Evacıiation and Air - Raids on Chihhen of Pıeschool Age"* British Journal of EducatİŋŋIonal Psychology, 13, II, 173-182. İ95S, *"The Education of Mentally Ihmdicapped Children"* pp. 1S9-226, and *"Gıti-dance far Exceptional Children"* pp. 611-647, *in Education of Exceptional Children,"* pp. 6İ1-647, *in Education of E,xceptioııal Children and Yottth,* edited y. M,. Cruicks-hank and G.O. Johnson. Englewood CİŋŋIifis, Nj„: Prcntice - Hail.

Jones, H-E., 1949, *Motor Performance and Growih,* Bcrkcley, California: University of California Press.

Jones, E , and M.C.. Jones, 1928, *"Fcar",* Childhood Education, 5, 136-143.

Jones, M C.

1924, *"The Eliminalion of Children''s Fears,''* Journal of Expcrimental Psychology, 7,

383-390

1957, *"The Laier Caıeers of Boy-, \Vho IVere Eerly - Or Lale - Maturırıg,"* Child

Deveîopment, 28, 113-128

İ960, *''A Compariwn of the Aıtitudes and Interests of Ninth - Grade Siıtdents Över*

Two Decades," Journal of EducatİonaI Psychology, 51, 175-186.

Jones, T. D.., 1939, *The Deveîopment of Ceıtain Motor Skilh and P/ay AciİvîthS in Yoımg Children.* Child Deveîopment Monographs, No. 26, N Y-: Teachers College, Columbia University.

JusfİN, F , 1932, ",-1 *Genetk Stndy of Laughter Provoking Sthnuli"* Chiid Deveîopment, 3, 114-136.

Kadîs, A-, 1957, *"Early Childhood Recollections As Aids in Group Psychotherapy"* Journal of Individual Psychology, 13, 182-187..

Kaffman, M , 1961, " *Evalnation of Eıuotional Dtsturbance in* 403 *Israeli Kııbbutz Children"* American Journal of PsychİatRy, 117, 732-738.

Kağan, J,

1956, *"The Child's Perception oj the Pareni,"* Journal of Abnormal and Social Psychology, 53, 257-258.

1961, *"ChiUPs SymbolİC Conceptualization oj Pareni s,"* ChİİI d Devciopment, 32, 625-636

1964a, *"American LongİtudinaI Research on Psychological Developmeni,"* Clıild De-

velopment, 35, 1-32.

1964b, *"Acgıısition and Significance of Child Devciopment,* 35, 1-32.

1964b, *"AcquİsiiIon and SigıiIicance of Sex TypîNg and Sex Role IdentİTy," in Review*

of Clıild Developmerıt Reseaıch, edited by, M,L. Hoff'man, pp. 137-167, N.Y.: Rus-

sei Sage Foundation.

1964c, *Devchpmental Studies of Reflcction and Analysis* Cambridge: Harvaıd Uni-vcrsİty Press.

1964d, *"Impuhive and Reflective Clıildren,"* in LearnİNg and the EducationaI process,

edited by, J,D Ktumbolz pp, 133-361,. Chicago: Rand McNally Kağan, J., 1965, *"Refle.xion - fmpıdsivity and Readiııg AhiVtty in Primaıy Grade Clıildren"*

Child Developmeni, 36, 609-628. Kağan, J„ and J. Lemlun, 1960, *"The C/ıild's Differentııal PcıceptİOn of Parenta! Altıihu-*

tes," Journal of Abnormal and Sociai PsychoİOgy, 61, 440-447. **Kağan,** J„, **and** M.. LewÎs, 1965, *"Studies of Aitention in the Hnman Infant,"* Merrili - PaİI-

mer QuaîterIy, 11 (2), 95-127..

Kağan, J,, and HA. Moss, 1962, *Birtlt To Maturiiy: A Stıtdy in Psychological Devciopment.* N.Y.: Wiley.

Kağan, J, H.A. Moss and I E. Sigel, 1963, *"Psycholahical Significance of Styles of Con-ceptıalizatiorı,"* in Basic Cognitivc Process in Children, edited by J.C Wrİght, 'and J, Kağan, Monographs of the Society for Research in Child Devciopment, 28, No, 2

Kağan, J,„ **L,W. Sontag, C.T, Baker and V.L. Nelson,** 1958, *"Personality and IQ Clıaııge;'* Journal of'Abnormal and Sociai Psychoİogy, 56, 261-266.

Kağan, J,, L. Pearson and L. Welch, 1966, *"Conceptıtal Impulsivity and Inductivc Reaso-nitıg,"* Chüd Devciopment, 37, 583-594.

Kalman, F.J.

1953 *Heredity in Health and Mental Disordcı.* N.Y.: Norton..

1954 *"Genelle Pıinciples in Manic - Depressive Psychosis"* in Deprcssion, edited by PH. Hoch and J.. Zubin. N.Y,: Grune and Stratton,

1962, *editör, Expanditıg Goals of Genetics İn PsychiaUy.* N.Y.: Grune and Stratton, Kallraan, F,/., and L..F. Jarvik, 1959, *"fndividual Differences İn Constitıition and GeneiİC*

Background" in Handbook of Aging and the Individuaİ, edited by J.E. Bİrren, pp. 216-263. Chicago: Üniversity of Chicago Press. Knntrotv, R.W., 19.37, *An Investigation of Conditioned Feeding Responses and Concomitant Adaptive Behaviot in Yoıtng Infants. Univetsity of Iowa Studies in Child IVelfare,* 13, No. 3. Io\va City: Univetsity of Iowa Press.

Karelitz, S , V.R. FisİchelIi, .T. Costa, R. Karelitz and L, Roseafeld, 1964, *"Relatioıı ofCı-ying Activity in E'early Inancy to Speeclı and Intellectual Devciopment af Age Tlıree*

Years," Child Devciopment, 3, 769-777.

Katahn, M.., 1966, *"InteractİIon of Anxieiy and Ability in Complex LearnİIng SİIuations,* Journal of Personality and Sociai Psychoİogy, 3, 475-479,.

KawİI, A and B. Pasamanick, 1959, *Pıcnatal and Paranatai Factoıs in the Developnıen of childhooıl Reading Disordets, Monograpgs of the Society far Research in Clıild Deve-loment,* 24, No. 4,. Lafayette. Ind.: Ciid Devciopment Publicaüons.

676

Kaıvıı, E , and G Hoefer, 1931, *C hompmative Study of Nur say Scltool* vt a Non - Nur-sery Sclıool Group. Chicago: Universty of Chicago Press,

Keisler, E U , 1953, *"A DistİInction Bctween Social Acceptance and Presdge Aınong Adohs-cettts,"* Child Dcvclopmcnt, 24, 275-283,

Kcister, M. E.

1937, *"The Bchaviov oj Yoııng Chihhen in Fat'lıırc: An Expeıiinenta! Attempt to Dii-cover and to Modify Undcrsirabte Rcspoınes of Preschool Chihirctı to Faİlure,"* Studi-es ıı Preschool Education University of Iowa Stııdies in Child Welfare, 14, No. 346, Io\va Ciiy: University of Iowa Press.

Kendcrdine, M, 193], *"larıglıter in ihc Pre-School Child"* Child Dcvclopmenı, 2, 228-230

KcrİİngcR, F.N., 1953, *"Bchavîoı and Personelli ty in Jopan: A Cıt'liaııe ofTlıeee Stııdies of Japanese Pcrsonality"* Social Forces 31, 250-258

Kessen, \Vr, and A-M.. Leulzemlorff, 1963, *"The Effcct of Non-NutrİtIve Suckîng on AİOve-ment in tlte 1 fit man Newborıı,"* Journal of Comparative Psysiol gy and Psychology, 56 (1), 69-72.

Khoıı, A..R, 1961, *"Şelf- Evaluation as Related to Evaîuatiom by Parentı and Pecrs at Pre-adolescence and Adolescence"* Dissertation Abstracts, 22 (5), 1716-1717.

Kidd, A., and J. Rivoire, eds,, 1966, *Pcrceptııa! Dcvelopınent in Children,* N..Y..: International Universitics Press

Kierkegaard, S

1949, *EİtlıerOı-,* transiated by W.. Lowric, Princcton, N,.L: Princeton University Press,

195İ, *Sicknaî Unto Dcath, transiated by W Lomie.* Princcton, N .1 : Princeton University Pıess,

Kinsey, A C , W.B Pomoroy and C.E Martin.

1948, *Sexnal Behaviov in t/ıe Hıtınan Mala,* Philadciphia: Saundcrs. 1953, *Sexııal Behavior İn ıhe Hıiman Femah.* Philadciphia: Saundcrs.

Kleitman, N.

1960, *"Patterıi'; of Dıeaming,"* Scjentific American Reprints, San Francisco: Fice-

man. KHcncbcrg, O

1935, *Negro Intelligcnce and SetcctİVe MigratİOıu* N,Y.: CoIumbİa University Press,

1938, *"The IntellİgenCC of Migrants"* American Sociological Rcview, 3, 218-224. Kingcnsmitlı, S.W , 1953, *"Child AıtimİSnr What tlıe Child Meam by 'A!ive\"* Child Dcvc lopmcnt, 24, 51-61.

ICIopfcr, B.; İ956, *Dcvelopınent in t/ıe Ronchach TeclmİqııC..* Yonkcrs, N..Y : World Boolc Co.

Klopfcr, B . and D„ McG, Kelley, 1946, *The Ronchach Technique,* N.Y.: VVorld Book Co. Kııohlocıı, H.,andB Pasamanîclc, *1966,"Praspcctive Stııdies on tlıe Epidcınîology o fRepto-*

duetive Castıa/ty Methods, Findings and Sonic Impticatîom" Merrill - Palmer Qu-

arterly, 12, 27-42. Knop, C , 1946, *"The Dynamics of Newly Born BahİeS"* Journal of FediatrİCs, 29, 721-728.

Kodı, HX.

1935, *"Atı Analysis of Certain Fatma of So-Called 'Netvotts Habits'' İn Yoıing Child-ren,"* Journal of Genetic Psychology, 46, 139-170.

1944,"A Sttıdy of Sonıe Factoıs Conditioniıg the Social Distance Between the Sexes," lournai of Social Psycoiogy, 20, 79-107.

Kohlberg, L,, 1963, *"Moral Developmeıt and Identification,"* in Child Psychology: The Sixty - second Yearbook of the National Society for the Study of EducatİOn, edited by H,W. Stevenson, pp, 277-332, Chicago: Univcrsity of Chicago Press.

Komarovsky, M., 1946, *"Cultıtral Coiitradictions and Sex Roles,"* American Journal of So-ciology, 52, 184~1S9„

Koppitz, E.M., 1957, *" Relationships Between Sonıe Background Factoıs and Children's Interpersonal Atütudes,"* Journal of Genetic Psychology, *91,* 119-129. 1956, *"A LongittıdİnaI Sttıdy of Children,"* Mîrneographed by the New York Board of Education. 1965, *JoiınıeY Through SchooL* Mimeogtaphed by Hunter Coliege, New York,

Krogman, W„W., 1962, *"Now Yom Children Grow,"* Saturday EvenİNg Post, JuîY 14-21,

50-53. **Krugman, M..,** 1940, *Oıtt of the Itıkwellç The Rorschacfı Method,"* Character and Perso-

naüty, 9, 91-110. Kufileri, R,G., and N. B, Houlüıan, 1965, *"Adolescent Heteıosexual Iıterests İn* 1 942 *and* 19-

63," Child Development, 36 (4), 1049-1052.

Kuo,ZY., 1960, *"StıdİeS on the Bask Factors İn Anitıal Fighting VII. biter - species Coe-xistence in Animals,"* Journal Genetic Psychology, 97, 221-225.

Lacan, J„, 1953, *"Some Reflectioıs on the Ego"* International Joıunal of PsychoanaİysİS, 34, 11-17.

Lafore, G.G., 1945, *Practices of Parents in Dealing \vith* PreschoolChildren, Child Development Monographs, No, 31. N.Y.: Teachers Coliege, Columbia UnİVersity,.

Laing, A., 1939, *"The Sense of Humor in ChiîdhOOd and Adolescence"* BrİtîSh Journal of Educational Psychology, 9, 20L

Lakin, M,, 1957, *Personality Factors in Mothers of Excessively Crying (ColİCky) Infants.* Monographs of the Society for Research İp Child Development, 22, No. 1, Washington, D.C.: National Research Councü.

Landis, C, A,T. LandİS, M.M. Bolles, et al, 1940, *Sex in Development.* N.Y.: Hoeber.

Landis, J.T., 1960, *"The Tıaııma of Children ÎVhert Parents Divorce,"* Maniage and Family Living, 22, 7-13.

Lansky, L.M, V.J. CrandalI, J, Kağan and C.T.. Baker, 1961, *"Sex Differences in Aggres-sion and it s Correlates in Mid-Class Adolescents,"* Child Development, 32, 45-58.

Lansky, L.M, and G. McKay, 1963, *"ScxRole Preferences of Kindergarten Boys and Girls: Some Contradictoıy Resul/s,"* PsychoİogicaI Reports, 13, 415-421.

Lapouse, R,, and M.A, Monk.

1958 *"An Epidemologic Study of Behavior Charactetİstİcs in Children,"* American Journal of Public Health, 48, 1134-1144.

1959 *"Fears and Worries in a Rrepresentatiye Sampling of Children,''''* American Journal of Orthopsychiatry, 29, 803-818.

678

Lasko, J K., 1954, *"Payeni Üchmior Tov.cn* d Fim and Second Childıcn,"' Genmetjc Psyc-

hoiogy Monogmphs, 49, 97-137 Larıglılin, E , 1954, *"The Pecr Stattı*, of Si.ytlı and Seveııtlı Gradc Chihhcn* N Y..: Bureau of

Publications, Tcachers Coüege, Colıımbîa University Lazar, E A , 1963, *Childte/Cs Perception% of Otlıcı Childreıı's Fecir s Doctor of PhiIoKopIıy*

disserîation.. Tcachers ColU'gc, C'olumbİa UnİveısİıY. Lecky, P , 1945, *Şelf- ConsİsteıicY* A Iheory of Personaiiiy N.Y : Islanıl Press. Lee, E.S , 195!, *",\'cgrı? Intelligancc and Sclecthe Migratioır A Philadelphia Test of the*

Klincbcrg Hypotltcsis," American SoeioİogieaI Revicvv, i 6. 227-233. Le Masters, E E , 1957, ''*Parenthoodas Cıisis,"* Marriage and Family LivİIng, İ9, 352-355. Lenneberg, E.H , F.G.. Rebeîslty and T..A NİchoîS, 1965, *"TIıc Vocalizations of lııfanfi Boru*

lo Deaf and Hcaring Param" Human Dcvclopment, S, 23-37. Lerncr, E, I. B Murplıy, LJ. Stonc, E Beyer and E AV.. Brmvn, İ941, *Mclhoch for thc*

Stndy of Peısonality İn Yonng Chihhcn Monographs of thc Socicty for Raearch in

Child Dcvclopment, 6, No 30.. \Vasbington, D.C.: National Research Counci!.. Lcuba, C, 1933, ",-(/: *Experimcntal Stndy of Rivaîy in Youttg Childrcn,"* Journal of Com-

paraüvc Psychology, 16, 367-378.. LevenflıaI, A S , anıl L P., Lîpsîtt, *1964," Adaptation, Pitch Discrinnnation and Soıtnd Loca-'*

lization in the Neonate" Child Dcvclopment, 35, 759-767.

Leviii, H., and E, Wardeiî, i 962, *'77/*? *Research Uses of Doll Play"* PsychologicaİI Bulleün, 59, 27-56.

Levine,,} , 3964, *"Progtes et Problem* da la consciencc de soi ehez Venfant d'age scolairc"*

PsychologicaİI Abstract, 38 (648). Levine, S

1956 *"A Furthcr Stndy of fnfantile Handling and Adtdt Avoidance Learning"* Journal of Personality, 25 (1), 70-80..

1957 *"fnfantile lisperience and Rcsistance lo Physiobgic! StrcsK",* Science 126, (3 270), 405..

1960, *"Stimulalioıı in Infancy,"* Scİcnüfic American, May, 1-8.

Levine, S., M. Alpert, and GAV. Le\vis, 1958, *"Differentia! Maiuratİon of an Adrenal Rcs-*

pome to Cold Stres? in Rats Mcınİptdated in Infancy, Thc Journal of Conıparative and

Phyıiologkal Psychology, 5İ (6), 774-777. Levy, D.M.

1928, *"Fingenttckingcmg Acccsory Movements in Early Infancy"* American Journal

of PsychİIalry, 7, 881-918,

1937, *"Thumb or Pinger Sııckingfronı thc Psychiatric Angle, Child Dcvclopment,* 8, 99-i 01..

1940, *"Control Sitıtation Sttıdies of Chihhcn s Responses to the Diffeıence in Genita-*

licı" American Journal of Orihopsychiatry, 10, 775-763. Levy, J , and R. Monroe, 1938, *Thc Happy Family,* N Y.: Knopf Lewis, M.J , Kağan, and i-L Campcll, 1965, *Sttıdies of Atıention J Thc fnfant* Ycilow Sp-

rings, Ohio: Fcls Research Institute Lewis, M., J, Kağan and J.. Kalafat, 1965, *Patterns of Fixaiion in the Infant, Paper readat*

Meeting of the Socicty for Research in Child Dcvclopment, Minneapolis, Minnesota, March 25.

679

Lewîs, S^J., 1937, *"The Effect oj"Thıımps and Finger Sucking on the Primaty Tecth and Den-*

taİ Arches" Child Development, 8, 93-98. Lipsitt, L.P.

1964, *"Eaming İn the Fitst Year of Life,"* in Advances in Child Development and

BehavİIor in First Year of Life, edited by L.P. Lipsitt and CC. Spiker, pp. 147-195,

N.Y.: Academic Press.

1966, *"LearnİIng Processes of Newborııs"* MerriİI - PaİIraer Quarterly, 12, 45-68..

Lipsitt, L.P., T, Engen **and** H, Kaye, 1963, *"DevelopmentaîChanges in the Olfactory Thres~*

hold of the Neonate," Chiid Development, 34, (2), 371-376.

Lipsitt, L.P., **and** H, Kaye, 1965, *"Changes in Neonatal Response to Optimizingand Non - optimizing Sıicking SUmutatİon"* PsyclıonomİIc Science, 2, 221-222..

Lipsitt, L,P., and CC Spiker, cditors, 1964, *Advances in Child Development and Belıaviot in First Year of Life,* N„ Y„: Acaemic Press,

Lîu, C.H., 1950, *ThelnfluenceofCulguralBackgrouttdonthe Moral Judgnıent of Children,"* unpublished Doctor of Philosophy Dissertation, Teachers Collcge, ColumbİIa University,

Liveiy, E.L., Dinitz and W.C Reckless, 1962, *"SelfConcept as a Predictoı of Iııvenite De-*

linquency" American Journal of OrthopsychİatRy, 32 (1), 159-168. Lorge, L, 1945, *"Schooling Makas a DİfferenceR"* Teachers College Record,46, 483-492, Lorge, I, and R,L, Tlıorndike, 1964, *Lorge • Thorndike Intelligence Tests..* Boston: Hoıigh-

ton - Mifflin. Lubchenco, LX>,, F.A, Horner, L H Recd, LE, Hix, Jr., D. Metcalf, R Colug, H.C. Elii-

ott, and M, Bourg, 1963, *"Semtelae of Prematüre Birth,"* American Journal of Dise-

ases of Children, 106 (1), 103-115, **Luria, A.R.,** 1959, *"The DirectİveR Function of Speech in Deveıopment and DissolutİonR,"*

Word, 15, 341-352.

Luria, AR., and F.î. Yüdoviclı, 1959, *Speech and the Development of MentalProcesses in the Child,* Translated by O. Kovacs and T. Simon. London: Staples,

Macauley, E., **and** S.H. VVatkins, 1926, *"An Investigation Into the Development oj the Moral Conceptions of Children,"* Parts 1 and 2, The Forum of Education IV, 13-33,92-108,

Maccoby, E.E., P.K. **Gibbs, et** al., 1954, *"Methods of Child - Rearing in Two SocİalCIasses,"* in Reading in Child Development, edited by.. W,E. Martin and CB. Stendler, pp„ 380-396, NX: Harcourt, Brace.

Macfarlane, XW., 1964, *"Prespetives on Personality Consistency and Change from the GuİdanceR Study,"* Vita Humana, 7, 115-126.

Macfarlane, J., L AHen and M.P. Honzik, 1954, *A Developmentaî Study of the Behavioı Problems of Normal Children Between Öıventy- One Months and Fourteen Yeaıs,* Ber-

keley: University of CaüfornİaR Press.

Machover, K.

1949, *Personality Proiection in the Drawing of the Human Figüre* A, Method of Personality Investigation, SprİngfˈieldR, Illinois: CC. Thomas.

Markey, F,V.

Î935j *Imaginative Behavior in Preschool Children.* Child Development Monographs, No. 18. N.Y.: Teacheıs College, Coiumbia University.

Mrakley, ÜR., 1958, *"S'o-.ial C/a\s Dıjfeıcn(C\ in Motluıs' Attiıiu!c\ Toward C/ıifd Raı-ri/tg,"* unpublislıcd Doctor oi" Phiiosoplıy disserl;uion, Teaeher College, Coiumbia UnivcsİtyR.

Marquis, D P.

1931, *'Can Conditional* A't'v/'o/Ju'V *İSe Fstablishcd in the* AVsı-Ddnı *j itfanı'""'* .louma! ol' Geneüc Psyehology, 39, -179-492.

1941, *'Leamıng in the \:e->nate The M r.iifnation of llc'aaviov Unda Three Fccding Schedınes,"* Journal of Experimenta! Psychology, 29. 263--2S2.

Martin, W.E., i 964, *"Singıtlnrity and Stability of Prof i it", of Social Uclır.vioı,""* in Readiııgs in Chikİ Behavior and Development, edtled by C.B.. Stendler, pp 448-466, N..Y..; Hareourt, Braee.

Martin, \V..E, and C.B.. Stendler, 1954, *Readıngs in Child Üculopmcnt* N Y : Haıcoun, Brace,

Masters, VV H., and V E Johnson, 1966, *Ilımımı Sexnal Rc-ponse* Boston: fitile, Bro\vn **Matsumoto, M** , H.T **Smîtlı,** 1961, *''Japanese and American Child)en"s Pcneption of Pa-rcntı,"* Journai of Genetie Psychology, 98, S3--Ü8

Maudry, M , **and** M. **Nektıîa,** 1939, *"Social Rclatioııs Ih'tm'cn Chihhcıı of the Stııne Age Dıır'mg the First Tm>)caıs of Life,"* Journal ol' Genetie Psy'holoüy, 54, î93-215

Maurer, A.. İ965. *"H'Iıat Chiidrcn Fcm,"* Journal of Genetie Psychoiogy, 106, 265-277..

May, R , 1950, *The Meaning of Anxiety,* N Y.: Ronak! Press.

May, R , E. Angel and M..F. EUcnbcrger. eds., Î958, *Existenar.* A Ne\v Dimension on Psy~

chiatıy and Psychoiogy NY: Basic Books McCanılless, B..R... C B BİIons, H.L. Gennett, 1961, *"Peeı Popıdarity and Dependcnse on*

Aıluln in Pıeschoo! - Age Socialization'' Child Development, 32, 511-5!!*, McCandless, B..R.., and A. Castancda, 1956a, *'\Anxicty* in ChJldıcn, Sıhool Achievcment

ant! Intvlfigeııa\" Chilü Development. 27. 379-382

McCancİIess, B.R., A CastsmMla and Iî S Palermo, 1956b, ' *4>ıxicty in Cb.ildıen andSoci-al Statıısf"* Child Development, 2u. 385-391

McCarthy, D

1930, 7e *Langttage Deselopmenı of tlıc Prescliool Child.* Jnsıitute of Child VVeli'are Monograph Series, No. 4. Minneapolis: Universily of Minnesota Press

1952 *"Oıganismic İmci pı emtian of l nfant İ'oLtılizations:"* ClıiiJ Development, 23, 273-280,

1953 *"Some PoKsible Ü.xplanations of Sex Differcntcs in Langtıtıge Development and Disurders"* Joutnai ot Psychology, 35, 155-160.

1960, *Affiictive Aspecf> of Langıiage l.eanüıtg* Pıesidentiaİ Addres.-. belore Division of Dcvelopmcntai Psychology. American Psyehologiad Associaiîon September

McEhaney, M,E. 1958, *"Foıır Types of Fantasy Aggression in tlıc Rcponse<. of' Rehelli-oıts' aıt^SııbıniWı\e' Chiidrcn to the Driscall Playkit, Strıırtıaed by Paremal - Demand and Nentıcl Süıılıom Stıess"* unpublisged Doctor of Phiiosophy disseılation Teac-hers Collcge, Coiumbia Uhiversity.

McFarland, MB, 1938, *RelaionshİPs Benvecn Yoııng Sisleri As Revealed in Tlıcıı Ovcıt Respomes.* Child Development Monographs, No. 23 M.Y : Teachers College, Coiumbia Universiiy

681

McGraıv, M B

1935, Gıowth: /(*Stııdy of Johıuıy and fimmy* N, V.: Applcton - Century,.

1937, *"The Moıe Reflcx,"* American Journai of Diseases of Children, 54, 240-251

1939 *"Later Developmcııt o/Chikhcn Spccially Trainecl DmİNg Infancy Jimmy and Johımy al School Age,"* Child Developmcııt, 10, 1-19,

1940 *"Netttral Matın ation as Excmptifieei in Achievemeııt oj Bladdcı Contıol"* Journal of Pedialrics, *16,* 580-590,.

McCuirc, C.

1953, *"Family and Age - Matcs in Personality Foımatioıı,"* Marriagc and Family Living, İ5, 17-23.

McKînnort, K.M., 1942, *Consistency and C'haııge in Behavioı Manifes/alions* N.Y.: Burcau of PublicatİOn, Teachers Coliegc, Columbia UnİvcrsIty

McMahon, B., and J M. Sowa, 1959, 3961, *"PhysİCal Damage lo llıe Fettıs"* in Causes of Mcntal Disordors: A Review of EpidcmİOlogical Knovvledge, pp, 51-110 N.Y,: MİIbank Memoriaî Fund.

McNcil, EB

1956, *"Social Class and The Expres$ion of Emotioıı"* MichİGan Academy of Science,

Arts And Letters, 41, 341-348,

1959, *"Psychology And Aggression,"* Journal of Confiict Resolution, 3, No. 3..

McNemar, Q.

193.3, *"Twiıı Rescınblarıces in Motoı Ski/Is, and llıe Effect of Practice Thcreoıı"* Pe-dagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology, 42, 70-89.

1964, *"Lost: Oıır Intelligcnce ? İVhy? American Psychohgist,* 19, 871-882.

Mead, G.H , 1934, *Mînd, Şelf and Society.* Chicago: University of Chicago Press,

Mcdinnus, G..R

1961, *"Q-Sort Descıiptioıts oj Fivc-Year-Old Children by Their Parents"* Child De-vclopment, 32, 473-489.

1965 *Readings in llıe Psychology oj Pareni* - Child Relations. N.Y,: Wiley„

1966 *"Behaviora! and CognitİVc Meastıres oj Conscicnce Developmcııt,"* Journal of Genetic Psychology, 109, İ47-J50.

Meili, R

1956, *LongitıtdİııaI Stııdies oj Child Development"* Office of Navai Research,

Loncion: American Embassy.

1957, *"Anfange Der Karakterentmckhıng,'"* Beitrange Zuı Genctische Characterologic Hans Hubeı, Bern and StuttgatL

Meissner, W„W, 1965, *"Functional and Adaptive Aspccts of Cellular Regulatoıy Mecha-nims,"* Psychological BulletİN, 64 (3), 206,-216.

Mengert, I.G , 19.31, *"A Prelinıinaıy Stııdy oj llıe Rcactions oj Tn'o-Year-Old children lo Eaclı Otheı IVIIeıı Paircd İn a Semi - Contralled Situation,"* Journal of Genetic Psy'-chology, 39, 393-398,

Miller, P.E , 1966, "77le *Effccts of Age and Training on Children's Abîlity to Understand Cenahı,Basic Coiicepts"* unpublished Docto of PhÜosophy dissertation, Teachers College, Columbia University

Miller, R V , İ956, *"'Smcia! Stattıs and Sociaempathic Differences Amanı; Mcnfally Sııpeıi-or, Menraüy Typkal and Mentally Retarded Children,"* Excepüonal Children, 23, (3).]14-119

Miller, W , and S.. Erviıı, 1964, *"The Devehpment of Gramnıaı in Child Language"* in The Acquistion of Langunge, ediled by U. Be!hıgi and R Bro'.vn, pp 9™34 Monograp-hs of the Socieiy for Research İn ChİkI Deveiopmem, Vo. 29 No, I.

MitclıeİI, C, 1943, *"Do l'irtues and* i *kes Change'.'"* Sciıool and SocİcıY. 57, 11-112

Moore, S, **and** R tjptiegraff, 1964, *"Socioınetıic Statıısof Pıesthool Chiidıen Related to Age, Scx, Nartnrance - Giving and Dependenvy."'* Child Deveiopmem, 35, 519-524

Moreno, XI

1934, *Who* S/m// *Suıvive?* \V:;shinglon D..C : Nervous and Mental Diseasc publis-hing Co

1954, *"OUt and New Trendi in Sociometry; Tıırniııg Poiıts in Sınall Group Research,"* fnlernationai Social Science Buketin, 17, 179-493,

Morris, D **P**.., E Soroker **and** G.. **Buriiss,** 1954, *"Follow-up Sttıdies of Shy, \Yithdıawn Childıcn: l Evaluation of Laler Adjustmenı,"* American Joumaİ of OrthopsychİIalry, 24, 743-754.

Moıvrer, O H , 195S, *"lleaıing and Spcaking An Anatysi-, of Language leaıning."* Jour-nai of Speech and HearİIng DisabİIhies, 23, Î43-151

Moyer, K..E , aiirf B. Von Haller Gilmer, 1955, *"Attatthn Spaıv, of Chitdren for Expeıi-mentally Dcsigned Toys,'"* Journal of Gonetic PsyclıoİIogy, 87-187-201

Mumt, N..L , 1965, *The Evohılion and Growth of Hınnan Dehavior* Boston: Hoımhlon Miff-lin

Murplıy, G

1945, "77ii.' *Eıeeing of Iıuelligençe,"* Psychological Bulletin, 42, 1-19 1958, Humarı Polentialitics N Y : Basic Books

Murphy, *X* iî.

1937, *bocial Bei\a\ior and Child PenonalİIt)* N.Y.: Columbia Univei'.siiy Press.

İ964, *''Factors in Contiıutiıy and Clıange in ıhe Devehpment of Adapıatioıia! Siyle in*

Chihhenr Viia Humana, 7, 96-114 **Murphy, L.B., and R, Horoıvitz,** i 938, *"Pıojeclive Methads in ıhe Psyılıohgka! Siudy of*

Children" Journaî of Experimentnl Educaiion, 7, 133-140.. Mıirray, H A , 1937, *Themalic Apprcciation TeM* Cambridgc, Massaclnıseits: I-Ianvard

Psychological ClinİIc. **Musssn,** PH, 1960, *Handbook of Research Metlunh on Child Devehpment,* NY,: John

Wiley. Mussen, PJ-I , and M.C .Joncs

1957 *"Şelf- Convepfions, Motivation\ and Attitude\ of La t e and Early - Matıiriıg Boy?,"* Child Deveiopmem, 2S, 243-256

1958 *"Şelf- Conceptions, Motivations and ıntvıpeısoııal Atlitııdv, of Early - and Lale Matmings Girh"* Child Deveiopmem, 29, 491-501

Namechc, G , M. Waring and D RİIcks, î 964, *"Early Indkaioı s of Oıitıome in Scltirophre-nia,"* Journal of Narvous and Mentai Diseascs, 139, 232-240

Natterson, J..M.., anı! A.C Kıiudson, 1960, *"Ohseıvotions Coıtauning Teaı of Dcath in Ea-tally III Chitdren and Theiı Moihcn,"* Psychosomaüc Medicine, 22, 456-465.

Ncel, J.V , 1960, *"The Gcnetic Potential,"* in TEıc Nalion's Childrcn, Vol 2, edited by E Ginzberg, pp 1-23. N.V,: Cokımbia Univcrsity Press.

Neisser, E.G , 1951, *Brothers and Sisler?* N,Y.: Harper

Neıvnıan, H.H., F..N, Frceman. and K.J. Holzingcr, 19.37, Twins: *A Slıtdynf Heredity and Bmronnıent Chicago..* Univcrsty of Chicago Press.

Newton, NR, 1951, *"The Relationship Bctween Infant Fecdİng and Later Behavior,* Journal of Pcdiatrics, 38, 28-40.

NiclsoJs, R.C , 1965, *"Tlıe National Met it National Meri t Twİn Stttdy," in Methods and Go-ahin Humarı Behauor Geııetİcs,* edîted by S..G Vandenberg, pp. 231-243. N.Y. : Acadenıic Press.

Nye, F.I., 1959, *"Emphyment Stattıs oj Motheıs and Adjustmeıtt oj Adolescent Childıen,"* Marriage and Family Uving, 23, 240-244.

Oakes, M.E , 1947, *Children's Explanations of Natttrat Phcııomena.* Contributions to Edu-cations. No 926 N,Y,: Bureau of Publieations, Teachers College, Cokımbia, Uni-versity.

Olson, W.C, 1959, *ClıiİdDevelopment,* second edition, Boston: Heatfı.

Olson, W,C. and BO, Hughes, 1940, *"SubscQucnt Growth of Childrcn Wiih and İVithont Nuıseıy - Schooİ Experience,"'* Natioıiai Socicty for the Study of Edııcaîion. Intelü-gence: Its Nature and Nurture, Thirty-ninth Ycarbook, Part II, 237-244, BIoo-mington, Illinois: Public Sclıool Publishing Co.

Oımvake, L , *l9W,"Factors Infltıencing he Sense oj Htımor"* Journal of Sociai Psychology, 10, 95-104.

Orîansky, II , 1949, *"Infant Çare and Peısonatity"* PsycİıoîogicaI Bulletin, 46, 1-48, Oslcr, S F., and MW. Fİvel, İ9Ğ1, *"Concept Attainment I The Role of Age and Intelligen-*

ce in Concept Attainment by Indıictİon," Journal of ExpcrimentaI Psychology, 62,

1-8.

Ourilı. L , and K..B, Brtnvn, S961, *"Inadequate Mothering and Disttırbance in the Neonatal Pcriod,"* Child Development, 32, 287-295.

Page, E I., 1959, *"Haptic Percepthn A Consideration of One of the InvcstİgationsojPia~ get and Inhelder"* Educational Rcvicw, lî, 115— î24..

Palermo, D.S, A. Castaneda and B.R. McCandkss, 1956, *"The Relationship of Anxiety in Childıen to Performance in a Complex Learning Task," Child* Development, 27, 333-337.

Par ten, M.B., 19.32, *"Sociai Paı ticipation Among Pı eschool Children,"* Journal of Abnor-mal and Sociai Psychology, 27, 243-269.

Pasamanıck, B, F.K. Consfantinou and A.M Lİlienfeld, 1956, *"Pregnancy Expeı ieııce and the Development of Childhood Speech Dİsoıders,"* American Medical Association louınal of Diseascs of Childrcn, 91, 11,3-118.

Pasamaıiiclc, B.., and A, Ivaıvi, 1956, "/(*Study of the Association oj Prenatal and Paranatal Factoıs with the Development oj Tks İn Clntdreıı,*^ Journal of Pediatrics 48, 596-601.

Pasamanıck, B., and H. Knoblneh, 1966, *"Refrospectivc Studies on the Epidcmiohgy of Rcprodıtctivc Castıalty Old and Ncwt "Meıiîll - Palmeı Qııarteı/y, 12,* 7-23.

634.

l'iisamaniclv. 11, iuv.1 A M. I.iliotı&lıl.

1955a, *"Tı'ıe Asioıiation of Mateınol ana Fcto! lüıcloı* v *niılı ılıe* De.velopme.nt ofC'c-lebral Pahy and Epiicpsy." American Journal of übstetrics and Gynecology. 70, 93-101.

1955b. "*Avso'.iatioıı of Mateınal nnd Eda! Eaclors \vitiı ılıe Developmem of Mcntııl Di'fit h'ncyT-s Ahnoınmlities in the Pıcnauıi cuıd Puranıual iʾeınni\f* .İournaİ of A meri cm Ivîedical Associaüon, 1959. 155-161),

Pusunumick, lî , M *E* Roget's anıl A M Ulienfehi, 195u, *" Preımancy ExpcvicıiLe and ılıe Devclopmenı oj töehaviaı Dlsoıtfeı in Clıildıen."* American Journal a i" Psychiatry, 112, 613-618.

Pattie, F A . a mi S Cm net t, 1952. *Unp!eu\an;;w>s of Eaıly Mamule \ and Mulodjııslmaıt*

ofChildıeıı" Journal oi Peısonaliiy, 20, 315-321 Pearsoıı, *K.,* 1903, *"On Ilıe İnlıcıiianee of the Mentol anıl M ovul Charaitcv; :n Alan. and*

lt\ Comparison \\ilii ılıe Inlıcriiance of ıi:e Physkal Chcıraıleı," Journaî of tlıc Anlh-

ropological ınstiUıılc, 33, 179-237

Pcok, RF, RJ Mavighursr, R Coopcr, ,7, Lilicnllml ami 15 Monre, 1960, *The Psytiıolo«y oj Citaratter Devclopmenı,* N Y : Wilcy

Penrose, *L* S , 196!. *Keveni AdvantcK in 11 uman Gencin s* London: Cluı reli ili,

Penrose. i. S , J R. Ellis :ıml J D A Deî&mty, 1960, *"Chıomosomal Tıanshcatiott in Moıı-;jo!i',nı and in Ncrmal Jielatiu.'s,"* Laneet, 2, 409-410,

Perkins, H.V.., 1958, *"Teneken' and Peevs" Peıvepıians af Childıenc.\ Self-Cımceptı"*

Child Devclopmenı, 29, 203-230 Perry, D.C., 1961, *"Selj - Atceptance in Relation to Adjustmcnt,"* Dissertation Abstracts.

22 (1), 317-318

Perry, -î B, .ir, 1961, *"The. Moihev Sııbstitııti's oj Employed Mothers An Expiorniovy huptiıy,'"* Marriagc and Family Living, 23. 362-367.

PftL'rson. L'İ.T... 1961, *"Ilıe impaci oj Mateınal Emplovmcnl on the Mothev ~ Daıtghteı Rclalionship,"* Maniayı: and Fnmiiy Living, 23, 355-361.

Phillips, B.N., 1963, *"Açe Clıanş-es in . icmracy of Şelf- Pera-pHoın,"* Child Devclopmenı.

34, 1041-1046. Phillips, BN , F..J KÎHL; and C McGiihe, 1959, *"Siıidic; on Anxicty !.. Anyiety and Per-*

foımaıuc on Psychomelıic T e-, t s i'aıyinı; in Complexi!y," Child Developnıent, 30,

253-259 Phillips, E L., 1951, *"Attitudes To\\aıd Şelf And O t fici* A liıiej Ç)ııcUioımaire Repoıt"*

Journal oi Consulting Psyehoiogy, 15. 79-81

Piaget, J.

1928 *Judi'meni and Rensoning in tlıc Child, nanslatcd hy M Gahain* N.Y.: Harco-url, Bracc

1929 *The ChihEs Conceptiun oj le IVorld,* N Y.: Harcourt, Bracc.

1932a, *The Languagc and Thoııtjht of the Child,* 2nd ed , iranslaled by M. Gabin. N

Y : Harcourt, Bracc.

1932b, *The Moral Jııdı;ınant of the Child.* London: The Fice Press.

1950, *The PKycIıohgy oj lııtelliıjencv* London: Rutİedge and Kağan Poul,

İ953, *"llow Childıen Eoım Malhemotiıal Conıepn,''* Scicntific American, 189,

74-79

685

İ954, *Comtıuction of Reality in the ChİId* N Y.: Basic Books

1959 *The Langııage and Thought of the Chihl,* 3rcl ed., M Y.: Humanities Press..

1960 *The Psychoiogy oj Intelligence,* trans. M., Piercy and D .E. Beriyne. Paterson, N J : Littlcl'ieİcl, Adams.

1962, *Play, Dteanıs and ImİtationinChildhood,* N.Y.: Not ton.

Piaget, ,1, 1962a, *"The RelatİonojAffeciivİty to Intcllİgeneeİnthe Mentol Developmerıt of the Chikl,"* Bullelin Menninğer Clinic, 26, 129-137,

1963 Oftgins of îtıtcîiigencc İn ChiİdrenRY,: Norton.

1964 *"Cognitive Development in ChiİdrenThePiagetPapeıs,"* in Piaget Redisco-vered; A Report of the Conference on Cognitive Studies and CurrİculumDevelopment, edited by R.E. Rippic and V N. RockcasİeIe, pp 6-48. Ithaca: SchooİofEdu-cation, Cotnell Univcısîty.

Piaget, J , andB Inlıelder, 1956, *The Child'sConcepticnojSpace.* N.Y.: Humanities Press. Pilzcr, E , 1952, *" Dittin bed ChiİdrenWhoMakeaGoodSchooİAdftıstmenf,"* Smith Col-lege Studies in Social VVorlc. 22, 19.3-210.

Pinneau, S.R , 1950, *"A CiİtimıeontheArtİclesbyMargaıetRibble"* ChİIdDevelopment, 2], 203-228.

Pistor, F , 1940, *"HowTimeConceptsAreAec/ıiiredbyChildreıı"* Educational Method, 20, 107-112-

Pratt, K.C,

1945, "/I *Stıuly oj the Teaıs' oj Rina! Chîldren,"* Jouinaİ of Genetic Psychoiogy, 67, 179-194.

1954,'"77/e iVtw«ı/e," in Manual of'Child Psychoiogy, 2nd ed , cdited by L. Carmic-hael, pp. 215-291. N.Y.: Wiley.

Pratî, K,C , A K. Nelson and K H. Sun, 1930, *The Behavior oj the Newboın Infaıt.* Colum-bııs: Ohio State Univetsity Press,

Preciıtl, H F îî , 1958, *"The Directed Head Titrning Response and AllİIed Movcmenis of the Hıtman Baby,"* Behavioısr, 8, 212-242.

Preyer, VV„ 1S88, *The Mind of the ChİIld* N.Y.: AppİIeton.

Pringlc, MLK, aııd Gooclı

1965 *"Choseıı ideal Penan Petsonctlity Development and Program in School Sub-jecis"* Human Deveiopment, 8, 161-180.

1966 *"ChİIldıen's Judgment oj fVickednevs. A Loııgitııdinal Pilot Sttıdy"* Human Development, 9, 177-j 90,

Pritclıard, E., and *R* Ojemann, İ941, *"An Approach to the Meastırement oj Insecnrity,''''* Journal of Ex erimentaİ Educatioh, 10, 114-118

Pritclıard, M C, K.M Horan and L.S. HoiH«g\vortfı, 1940, *"The Comse oj Mental Development in SIow Leames Undet an "Experienca Ctınicıtlum,"* National Society for the Study of Education. Intelügence: Its Natuıe and Nurturc, îhirty - nînth Yearbook, Part II, 245-254.. Bloomington, îilinois: Public SchooİI Pubiishing Co.

Probst, C.A , 3931, *"A General Information 7'est for Kindeıgarten C/ıIldren"* ChiİId Development, 2, 81-95.

Prout, CT, and M.A, Wfıite, 1956, *"The SchizophrenIı's Sibliııg,"* Journai of Nervotıs and Mental Disoıders, 123, 162-370.

Parcel!, K, 1952, " *Memat y nmt Psychological Secuıity,"* Jomnal of Abnorma! Social

Psychology. 47. 433-440. Rtıbbiin, M , 1950, " *Sex - Role identijication in Yoııng Clıildı en in Two Diveı se Social Gıo-*

ıtps" Genetie Psychollgy Monographs, 42, S1-158,. lîııbin, A.I.. 1965, *Gıov.iıg Up in the Kiblnttz* N Y..: Spt'inger.. Radge. M., X. Sutlıerlund a mi P. Roscnbi'riî, 1950, *"Racia! Atıiııides of Clıildı en,"* Socio

metry, 13, 154-171

Radke ~ Yarro\v. M, 1963. *The Ehıdve Evidente Presidentia! addras lo the Diviiioıt oj*

Developmenial Psychology, American Psychological Association Annmıl Conventi-

oıı Phüaddphîa, PennsylvanÎa,' Aııgusl, 1963 Ranısey, G..V

İ943, *"The Sc.yııal Developmenî of Boy s,"* American Journal of Psychology, 56, 217-

233..

1953, *"Studies of Dıeaıning,"* Psychological Bulleün, 50 (6), 432-455,

Rapaport, D

İ951, *''States of Conscioııvıess, A Psyvhopatlıological and Psychodynantic* f/Yt-ır," in Probîcms of Consciousness: Tıansactions of ılıc Seeond Confercnce, edited by MA. Abıamson, N.Y : Josiah Macy Foundation.

1960, *"The Sttnctıne of Psyıhoanalytic Theory,*^ Psychological Issucs, *2* (2), Rechtschaffen, A , P. Verdonc and J \Ylıeaton, J963, *"Repon?, of Menfa! Activity Dtıring ■Steep"* Canadian Psychiatric Associaîion Journal, 8, 509-414

Rcchtschaffen, A, G Vogcl and G. Shaidıın, 1963, *"inteııelatedness of Mania! ActivİtyDıiıİng Slcep,"* Archivcs General Psychiairy, 9, 536-547.

Redl, F., and D Winenjan.

\95UChildwii IVJto Hale. Glcncoe, Illinois, Free Press. 1953, *Contıok fıom IVitfıin..* Glencoe, lliinors: Fice Press

Reese, H W., 1962, *"SocİoınetIıc Choices of ılıe Saıne and Opposite* V.v *in La t e Childhood,"* Merrill - Palmcr Quarieriy, S (3), 173-174

Reynolds, M M , 1928, *h'egativisıtt of Preuhool Children Contributions to Edııcation,* No 288, N Y : Bureaıı of Publications, Teachers Coilege, Columbia University..

Reynolds, M M... and H Malay, 1933, *"Sleep of Yoııng* C/j/Vc/m;," Journal of Genctic Psychology, 43, 322-351

Rhcingold, H.L., İ956, *The Modifıiation of Social Responsiveness in Instilitlîona! Babies*

Monographs ol the Sociely for Research in ChiKİ Developmenî, 21, No 2.. Laiayct-

le, îndiana: Child Developmenî Publications.. **Rheingold, H<„L** *,* **and** N. Bay **ley,** 1959, *"The Lata Efjects- of ar. Expeı İmeıual Modifnalion*

oj Motheıiıg," Child Developmenî, 30 (3), 363-372. RİIbble, M.A, 1943, *The Rights of infanls.* N..Y : Columbia University Press **RİIchards, T W., and I-I Nc\vbery,** 1938, *"Stıidies in Tela! Behavior İli. Can Peıjbırnance*

in 7 esi I tenis at Six Montlts Poslnatally be Ptedicted on the Hasis of Felal Acıiviry,"

Child Developmenî, 9, 79-86, RİekcIs, A F„, 1934, *"A Sttıdy of the BehavİoI of Yoıing Clıildıen in Angeıf'* in Jack, et al,

Behavior of the Preschool Child, pp. 159-171 University of Iowa Press

Reissman, F , 1962, *The Cıdtıiially Deprived Child* N.Y.: Harpeı and Row

Rignsj, M..G., 1952, *"Pıaciices of Tcachcı S' in Dealİng with PıeschoolChildren,"* unpublished Doctor of Plıilosopiıy disseıtation, Columbîa Univcısity.

Riviİn, L.G , 1959, *"Creativity and the Sel/ - Attitıida an Sociabİlity of High Schooi S'ttı-*

flcıiti," Journal of Educatîonal Psychology, 50 (4), 147-152, Rcıbbins, L.C , 1963, *"The Accuıacy of Paıaıital Recall oj Aspects of Child Developınetıt*

and of ChildPvactices" Journal of Abnoımal Psychology 66 (3), 261-270. Robins, I. N , and P.O'Ncal, .1958, *"Moıtality Mobility andCritne. Problem Çhildıen Th-*

İıty Ycars Later," Amcıican Sociaİ Rcvİevv, 23, Î62-İ71, Robinsoıı, G.L , *"Family Stıiıcttıie and Se.\ Role Pıefcreıice,'"* unpublished Doctor of Phi-

losophy disseıtation. Teachcrs College, Columbîa Unİvcrsiîy..

Roo, H , 1952, "*P\ycho/ogical Effccls of Havİng a Ceıebral Palsied Child in the Family,"*

unpublished Dostor of Plıilosopiıy dissertation, Teachcrs Colîcge, Colunıbia Unİ-

versîty, Rofftvarg, H.P,WC Deıiseıit and C. Fislıer, Î962, *Observatiom on the Sleep - Dream Pat-*

teının Neonates, Infants, Çhildıen anıl Adtdts. Minıeogıaphcd. N.Y.: Ncw York State

Psychiatric Institute.

Roffttflrg, RP., W.C. Demeni, J N Mtızio aıtd C Fisher, 1962, *"Dıeatıı Imagery Relati-onslu'p to Rapul Eye Move/nents Dıiring Sleep,'''* Archives of General Psychiatry, 7, 235-258.

Rofftyarg, H P., «J.N. Muzio and W. C, Demcıit, 1966, *"Oıitogeıtetic Devclopment of the Hıt-ınan Sleep - Dream Cycle,"* Science, 152, 604-619

Rogers, C.R

1942a, ",-(*Study of thc Mental Health Pıobleına İn Three Representative Elameıitary Schooh"* A Study of Healt and Physical Education in Columbus Public Schools. Monographs of thc Bureau of Educafionaİ Research, No 25, Columbus: OIıio State Unİversity Press, 1942b, Counscüng and Psychothcraphy: Newer Concepts în Practicc. Boston: Houglıton, Mİİfin. 195], Client - Centered Therapy: Its Curıent Practicc, Impücations and Thcory, Boston: Houglıton, Miffin

Rogers, M.E., A.M. Liİıenfeld and B. Pasanıanick, 1955, *"Pıenatal and Paranatal Factors İn the Devclopınent of Childhood Behavİoı Disoıdcıs,"* Açta Psychiatrica et Neurolo-gica Scandinvica, Supplenıentum 102 (Copenhagcn). Mallimore: Johns Hopkins Univcısity, Schooi of Hygiene and Public Healt,

Rorsehach, H., 1937, *Psychodiagnosfik Mcthodik ıınd Ergerıbisse üiıtes ivahrııehınıtngîdiag-nostisehen Experiments,* 3ıd ed. Berlin: Huber.

Rosenzvveig, M.R , 1966, *"Enviionınental Complexity, Ceıebral Clıaııge and Behaviot"* American Psychologist, 21, 32İ-332

Ross, H., 1952, *Fears of Çhildıen,* 5th ed., Chicago: Science Research Associates.,

Ross, M G., 1950, *Religioıts Beliefs of Yoıitlı.* KY.: Association Press.

Rossier, A., 1962, *"The Futttre of the Fıcmatıne Infani"* Developmcntal Medİcine Ciliid Ncurology, 4 (5), 483-487,

Rousselet, J., 196.3, *"QueUjues aspecfi den ambttiom sociolcs de s adok"!cents,'"* Psychoiogî-cai Abstracts, 37 (7897).

Salanı, M.Z., and R.D, Adanıs, 1966, *"New Horhons İn the Neıtrology of Childhood,"* Peıs-peetives in Biology and Medicİne, 9 (3), 384-417,

688

Sarason, S.B, K.S. Davidson, RF. Liglıtimll, RR. Waite and B.K. Ruebuslı, 1960, *Anxiety*

in Elementary School ChildrciL N.Y,: Wiley» Sarbin, T R., 1952, *"A Preface to a Psychological Analysis of ihe Şelf,"* Psychological Re-

vicw, 59, 11-22. Sanıoff, I,, and P.G Zimbardo, 3961, *"Anxiety, Fear and Social holation"* Journal of Ab-

normal and Social Psychology, 62, 356-363.. Scammon, RE-, and I.A, Calkins, 1929, *The Devehpmcnt and Growth of ihe Extemal Dİ-*

meıısions of ihe Humarı Body in the Feial Peıiod Miımeapolis; Unİversity of Minnesota Press., Scarr, S-, 1966, *"Genetic Factors in Activiry Motivation,* Cliild Development, 37, 663-673, Schachter, J., L, Biekman, ,1 S Schachtcr, J Jameson, S, Lİfuchy, T.A. VVilliams, 1965,

Behavioral and Plıysiologîcal Reactivity in Hıtaman Nconates, Multİgraphed. KY.:

Collcge of Physicians and Surgeons,

Sefineler, E..S-, and N Bayley, 3963, *Maternal Behavİor Cln'ld Behavior and their Intercor-re/ations from Infancy Throıtgh Adolescence* Monographs of the Society for Research in Child Development, 28 (). 1-127.

Sclmefer, E..S., and R.Q. Bell, 1955, *"Parental Attiiıde Research Instnıment {PARI},"* unpublished prcliminary d raft, National İnstitutes of Menta! Health, Bethesda, Maryİand.

Schaffer, H.R , 1966, *"Activily Level m a Constİtıttional Determinant of Infantile Rcacti-on to Deprivation,"* Child Development, 37 (3), 595-602.

Sclıaffer,H.R.,and P..E Emerson, 1964, *The Development of Social Attachments in Infancy*-Monographs of the Society for Research in Child Development, 29 (3),

Sclıaltenbrand, G , 1925, *"Normale Bewergıings-tınd lage - Reaktionen bei Kindern,"* De-utseh Zlschr. f. Nervrnh.., 87, 23-59.

Sehmeidler, G R., I. Bruel, S, Gıngsberg and M. Lukonınik, 1965, *"Motivation, Axiety and Street in a Dıffiadt Veıbal Task,"* Psychological Reports, 17 (I), 247-255.

SelıofÎeld, W.S.R„ Hatlıaway, D W Hastings and D.M. Bell, 1954, *"Prognostic Factors in Schhophrenia,"* Journal of Consulting Psychology, 18, 155-166.

Scott, F., and G C, Myers, 1923, *"Children's Empty and Erroneous Coııcepts of the Com-monplace"* JoumaÎ of Ecîucalîonal Research, 8, 327-335

Scott, J.P.

1942, *"Genetic DÎfference% in the Social Behavior of Mice"* Journal of Heredity, 33, 11-15,

1944, *"The Magnifi aiion of Difference? by a Threshold;'* Science, 100, 569-570. 1957, *"The Genetic and Environmental DÎfferentiation of Behavior,"* in The Concept of Development, cdited by D.. Hanis, pp. 59-77. Minneapolis; UnÎversity of Minnesota Press.. Scott, Jp„, and MS. Charles

1953, *"Some Problems of Heredity and Social Behavior,"* JoumaÎ of Genetic Phys-hology, 48, 209-230.,

Î954, *"Genetic Differences İn the Behavior of Dogs- A Case of MagnÎfication by Threshold.-; and by Habit Fonnation,"* JoumaÎ of Genetic Psychology, 84, 3 75-188.

Senrle, L.V., 1949, *"The OrganizatÎon of Heredity Maze - Brightness and Mazc - Dtdl-ness,"* Genetic Psychology Monographs, 39, 279-325.

Sears, P„S,, 1951, *Dol! Play AggressÎon in Not mal Yotıng Chiklren:* Influence of Sex, Age,

Sibiings Status, Father's Absencc. PsychologÎcal Monographs, *65* (6). Washington,

D.C : American Psychoiogical Associaüon. Sears, P.S., and V.S. Sdermaıı, 1964, *in Pıısııit af Şelf - Esteem Case StıdÎes of Eiglıt*

Elementaıy School Childıeıu Belmont, CalÎfornia: Wadsworth. Sears, R.R , E E. Maccoby and il. Levin, 1957, *Paiteım of Chihl Rcaıing,* Evanston, Ilii-

nois: Row, Peterson. Sears, R.R,, and G„W, Wise, 1950, *"Relation of Cup Feeding in hıfancy îo Timini) - Sıickirıg*

and tlıe Oval Dıivc" American Journal of OrtfıopsychÎaüy, 20, Î23-13S. Seaslıore, H,G., and A. Bavclas, 1942, *"A Stıidy of Fıiıstration İn Chitdnn"* "Journal of

Geneüc Psychoiogy, 61, 279-314.. Seldman, J.E., ed , 1958, *Tlıe Child- A Book of Readings.* N. Y.: Rinchart. Ssvall, M,, 1930, *"Two Stmlies in SîbiÎtıg Rivalry. I Somu Causes of Jealoıısy in Yoıtıig Cıı-*

İldıen" Smith Coilege Studics in Social Work, 1, 6-22

Soyall, W.H.., and P..H, Miissen, 1952, *"The Effecls of Feeding, IVeaıüıtg and Schedttling Pıocedıtres onChitdhoad Adjııstınerıt and tlıe Foı mation of Oml Symptoım"* Child Dcvelopmcnt, 23, 185-191.

Slmıy, R.F., 1934, *Finger PaîntİŋG,* Boston: Littic, Brown,

Slıaycoft, M.F., J.T Bailcy, I.B. Orr, C.A Neyrmm, Jr , and S E. Slıcrman, 1963, *Projecr Talenf Studies of a Conıplete Age Group Age* 15, Mimeograph PİttsBurg: Univcr-sity of Pittsvurgh..

Slıcrman, 1YÎ, 1930, *"Afteıllıoon Sleep of Yoıllıg Childveıı- Some Inlıtencitıg Factors"* Journal of Genetic Psychoiogy, 38, 114-126

Slıiields, J,, 1962, *"Monozygotic Tn'im Broııglıt Up Apaıt and Bı oııght öp Toget/ıeı.* N.Y..: Oxford Univetsity Press.

Slıirlcy, M M,

19.3İ, *The Fiıst Two Yeaıs A Stııdy of Twenty - Five Babies,* Vol. I. Postural and

Loconıotor Dcvelopmcnt. Institute of Child Welfarc Monograph Series, No. 6

Minneapolis: Univcrsity ol Minnesota Press.

1933a, *The Fiıst Two Yeaıs- A Stııdy of Timıty - Five Babies,* Vol, II, Inteilcctual

Dcvelopmcnt, Institute of Child Welfare Monograph Series, No 7 Minneapolis:

Univetsity of Minnesota Press.

1933b, *Tlıe Fiıst In-o Yeaıs- A Stııdy of Twenty - Five Babies,* Vol. IIL Persnaiity

Manifestations. Institute of Child Welfare Monograph Series, No.. 8, Minneapolis:

Univcrsity of Minnesota Press.

1938, *" Development ₜof Immatıtıe Babies DuıİIıg tlıe First Two Years"* Clüid Dcvelopmcnt, 9, 347-360.

.1939, *"A BehavİaI Syndrome Charctcteıiz'uıg Prcntatıırely - Banı ChildrenC* Child

Dcvelopmcnt, 10, İI5-İ28.

1941, *"İnıpact of Motlıeı's Peısonaiity on tlıe Yoıtııg Child"* Smith College Studics

in Social \Voik, 12, 15-64.. Shobcn, E,«I,, 1949, *"The Assesmıeıtt of Parental Attitudes in Relation to Child Adjtıstmeııt,'"*

Geneüc Psychoiogy Monographs, 39, 10.3-148, Slmmsky, A,, 1964, *Social OıİaniatioıI and Intellecttıal Appıoaclt,* Rcxographed„ Privately

Communicatcd.

Siegel, A E-, anıl M B Haas, 1963, *"The IVorking Mother: A Review of Research,'* Child

Development, 34 (3), 513-551, Süter, J., 1957, *"Sociocononnc Statıts andConceptıtal Thinking,"* Journal of Abnormal and

Socİaİ Psychology, November, 365-371. Sınman, J.K , 195!. *"Tlıuınb - Sucking and the Ora! Strıtcturc"* Journal of PediatrİcS, 39,

424-430.. Si^{m}pson, RL, 1962, *"Parenfal Inj'/itence, Anticîpatary Sociaüzation and Social Mobility,"*

American Socioîogical R.cview, 27, 517-522. SİmsarianFP., 1948, *" Şelf - Demand FeedİNg of Infants and Young Children in Family*

Settings," Mental Hygicne, 32, 217-225. SİmsarianF.P., and P A McLondon, 1942, *"Feeding Behavior of an Iııfant DıtrİNg the First*

Tıvelre Week\ of Life on a Şelf- Demand Schedıde," Journal of PerİatrİcS, 20, 93-

103.

Singer, J.L , 1961, *"Inagination and IVaittng Ability în Young Children "* Journal oFPerso-nality, 29, 396-413.

Skeels, HM.

1965 *"Effccts of Adoption on Children from Instittıtions,"* Children, U.S. Public Health Service, 12 (1), 33-34.,

1966 *Aduh Stattın of Children with Contrastittg Ecarîy Life Experiences, Monograpııs of the Society for Research in Child Development,* 31 (3),

Skeels, H M, îi. Updcgraff, *B* L, Wellman and H.M.. Wilîiams, İ938, *"4 Stıtdy ofEnvi-ronmental Stimtdation- An Orpanage Pıeschool Project,"* University of Iowa Studİ-es in Child Welfarc, 16 (1)

Skodak, M., and HJvl Skeels, 1949, *"A Final Follow-Vp of One Hımdred Adopted Child-ıcn,"* Journal of Genctic Psychology, 75, 85-İ25.

Stator, E., 1939, //.. *Types, Levels and Inegttlarities of Response to a Nursery School Sitıı-ation of Fuıty Children Observed wîth Special Reirence to the Home Environments-Monograph of the Socicty foy Research in Child Development,* 4 (2) Washington.. D. C.: National Research Councit.

Slavsoıı, S R.

1943, *An Inirodııction to Groııph Therapy,* NY.: Commomveaith Fund.

1947, cd , *The Practice of Group Therapy.* N„Y : International Univcrsities Press.

Smcdslımcl, .1, 1961, *"The AcqıısİtIon of Comervation of Stıbstance and fVeight in Children. III. E.xtinction of Coriaervation of İVeig/ıt Acouired 'Normally'' and by Means of Em-pirical Controld on a Balance Scale"* Scandinavian Journal of Psychology, 2, 71-84.

Snıitl), M.E.

1931, *"A Study of Five Bilingıal Children fronı the Same Family,"*Child Development,

2, 184-187.

3935, *"A Study of the Spceclı of Eight Bilingıal Children of the Same Family,"* Child

Development, 6, 19-25.

1949, *"Measııremcnt of Vocabıdaıies of Young Bilingıal Children in Botlı the Langıt-*

ages Uied," Journal of Genctic Psychology, 74, 305-315.

1952, *"Childhood Menıories Compared n'İtlı those of Adıılt Life,"* Journal of Genctic

Psychology, 80, 151-182.

691

Smitlı, M. K , İ941, *"Measui'emeut of thc Sîze of General English Vocabulary Through ihe Elernentary Gracks and Higlı School"* Genetic Psychology Monographs, 24, 311-345.

Smitıı, JR "I , 1965, *"A Compaıison of Socioenvironnıental Factots in Monozygotic and Di:y~ gotic Twins, TestİIng an Assıımpttaıı,"* İn Mcthads and Goals in Human BchavİorGe-netics, edited by S.G. Vandenverg, pp. 45-61. NY,: Acadepic Press

Smitlı, W.ML, 1952, *"Ratingand Datiıg- A Re-Stttdy"* Marriage and Family Living, 14, 312-317

Syngg, D., and A.W, Comlıs, 1949, *Individua! Behavioı*. N..Y.; Harper. Sontag, L,W,

1944a, *"Differences in ModifiabilİIty of Fetal Behaviot and Plıysiology,"* Psychoso-

matic MedicİIne, 6, 151-154.

1944b, *"rVar and thc Fetal Mateııal Relationship,"* Marriage and Family Living, 6, '

,3-4, *16,*

Sontag, L.W-, CT. Baker and V L. Nelson, 1958, *Mental Growth and Fersonality Deve-lopınent. A LongİItııdinal Study. Monographs of the Society foı Research in Child De-velopment,* 23 (2).. Washington, D.C.: National Research Council.

Sontag, L.W, S.L Pyle and X. Cape, 1935, *"Prena'tal Conditions and the Sfatus of înfants Birth,"* American Journal of Diseases of Children, 50, 337-342.

Sontag, L.W., and *TAV,* Riclıards, 1938, *Siudies in Fetal Behavior: I Fetal Heatt Rate as a*

Behavîoral Indicaiot. Monographs of the Society foı Reseaı eh İn Child Development, 3 (4).. Washington, D.C: National Research Council,

Sontag, L.VV, and R F. \VaIlace.

1934 "*Preliminary Repoıt of the Fels Ftmd. Study of Fetal Zcünty"* American Jo-Journal of Diseases of Children, 48, 1050-1057.

1935 *"The Movement Respome of the Human Fettts to Sound StimttU"* Child Deve-lopmenî, 6, 253-258.

Spearrnan, C.E., 1927, *The Abitities of Man.* N.Y.: Macmiüan.

Spitler, X., 1966, *Educatîoııal Implications of the Theoıies oj Jean Piaget,* Unpublished pa-per„ Teachers Coliege, Columbia University

Spîtz, R A.

1949, *"Aıitoeroticsnı, Some Empiiical Findings and Hypotheses on Three ofits Mani-festations in the First Yeat of Life"* in Psychoanalytic Study of the Child, edited by A. Freud, et al., Vol. 3/4, pp. 85-120. R.Y.: Intrnational Universities Press. 1951, *"The Psyehogenic Diseases İti Infaney. An Attempt at Tehir Etilogic Classifica*-tion," in Psychoanalytic Study of the Child, edited by A. Freud, et al„ XoI. 6, pp, 255-275. N..Y.: International Universities Press.

Spivack, S.S., 1956, *"A Study of a Methodof AppıaİsingŞelf - Acceptance and Şelf - Re-*

jection" Journal of Genetic Psychology, 88, 183-202.

Srole, *t*, T.S. Langcr, S:I, Micliael, M.K. Opler and I A C RennİIe, 1962, *Mcntal Health in the Metropolis*-The Midtov/n Manhattan Study, Xol, 1. N.Y.: McGraw-HİU.

Staines, J.VV., 1958, *"The Şelf - Picture as a Factor in the C/assroom,"* BrİtİIsh Joumni of EducatİIonal Psychology, June.

692

Starkwathcr, EK., 1962, *"A Compmiıoıı of Two Tcclınîgncs for Measming Sociomctiıc Staiııs Among Nıoscıy Sclıool Clnldıen"* Proccediıigs of the Oklahoma Academy of ■ Science, 42, 199-205

Stcndler, C.B„

1949, *Children of Brasstown..* Urbana: Univcrsity of Illinois Press.

î%4. *Readings in Cliîld Behminr and Development.* N Y : Harcoıırl, Brace WorkL

Slcplıenson, "W , İ935. *"Convlating Pasom İnstcad* o/7Vm\" Charactcr and Pcrsonaiuy,

4, 17-24 Stern, W., İ926, *Psychology of Eurly Childhaod* N.Y.: Holl Stevenson, H.W., cd , 1963, *Child Psychology,* NSSE Ycarbook. Chicago: Univcrsity of

Chicago Ptess. Slevenson, H YV,, and R,D Odom, i965, *"The Relation of AnxİEty to Children's Pcrforman-*

cc on Leaming and Problem - Solving Tasks" ChİId Dcvelopmcnt, 36 (4), 1003-1012. Slevenson, HAV, and EC Slewart, 1958, ",-! *Dcvehpmental Study of Racia! rhvareness*

in Yoııng Children," Child Dcvelopmcnt, 29, 399-410 Stcwart, A H , IH \Veiland, A R, Lcidcr, CA, Manglmm, T İL Holmes and H S. Riplcy,

1954, *"Excessi\'c Infant Crying (Colic) in Relation to Pareni Bchavior,"* American

Journal of Psychiatry, 110, 687-694. Sfiili, M , and R Comıor, 1962, *" Dcpcndency and Helpfıdncss in Yoııng Children"* Chüd

Düvelopmenl, 33 (I), J5-20 Stolz, L.M , 1960, *"Effects of Malana} Employmcnt on Children- Evidcn ccfronı Research;'* Child Dcvelopmcnt, 31, 749-782. Stone, FB,VN. Rowley and E D, Keller, 1965, *"Clinical Anxiety and the Children''s Ma-*

nifest Aıı,\icty Scalc" Journal of Clinical Psychology, 21 (4), 409-412. Stone, L...I , 1954, 'VI *Critique of'Stııdics of Infant holation,"* Child Dcvelopmcnt, 25, 9-20.

Stott, L II., 1957, *"Persisting Effects of Eaıly Family Expcıienccs Upon Personellity Deve-lopment;'* Merrü - Palmcr School Quarterly, Spring, 3 (3), Dctroit. (Special Issue, Senıinar on Clıîld Devciopment.)

Stott, LH , and R.S. Ball, 1965, *Infant and Pıeschool Mental Tc%tı. Monographs of the Society for Recearclı in Child Dcvelopmcnt,* 39, No. 3.

Strang, R , 3956, *"Giftcd Adolesccnts Vicw Giowing Up"* Exccptional Child, 23, 10-15.

Strayer, L..C , 1930, *"Langıtage and Growth. The Relative Effîcacy of Early and Deffened Vocabularly Training StudİedbY the Methodof Co-Twin Lontro!"* Genetic Psychology Monographs, 8, 209-319,

Sturicvant, AH , and CAV Beadle, İ962, *An Introduction to Genetics.* N.Y,: Dover Publi-cations..

Sullivan, H S.

Conccptiom of Modern Psychiatry.. Washington, D C : \Villiam Alanson \Vhi-te PsychİatricFoundation..

1947 *The Meaning of Anxiety İn Psychiatry and in life.* N Y..: William Alanson YVhi-te Iıstitutc of Psychiatry.

1953, *The Interpeısonal Tlıeory of Psychiatry.* N..Y : Norton.. Sutton - Smilh, B , 1955, *"The Psychology ofChildıen's Games"* (Part I) National Educa-tion (Ncw Zceland), 37, 228-229, 261-263.

Sutton - Smith, B„ 1962, *"Child Tıainiıg and Game Invohement"* Ethonology, 1 (2), 167-185.

Suttön - Smith, B., and P„ Gump, 1955, *"Games and Statııs Expcrience"* Recreation, Apri! 15.

Sutton - Smitft, B., and J. M, Roherts, 1964, *"Rubtics of Competitive Behavior"* Journal of Genetic PsychoİogY, 105, 13-37,

Sutton - Smith, B., B.G. Rosenberg and EF. Eimcr, Jr, 1961, *"Histoıical Changes in the Freed with Chitdren Express Themselves on Peısonality Inveıitoıies,"* Journal of Genetic Psychoİogy, 99, 309-315.

Svendsen, M., 1934, *"ChİI/dıcn's Imaginary Companioıms"* Archives of Neuroİogy and Psychiatry, 32, 985-999.

Svensson, N., 1962, *"Ability Groıtpİng Scholastic Achievement,'"'* Educational Research, 5 (1), 53-56

Symonds, P.M., 1949, *Adolescent Fantasy.* N.Y,.: Coiumbia Univcrsity Press..

Symonds, P,M., and AR. Jensen, 1961, *From Adolescent to AdtdL* N.Y.: Coiumbia Uni-versity Press,

Taba, H-, 1953, *"The MoralBelt'efs of Sixteen - Year - Oldx,"* in The Adolescent: A Book of Readings, ediied by J. Seİdman, pp. 315-318, N.Y.: Dryden.

Tabachnİck, B,R. 1962, *"Some Correlates of Prejııdice To\vards Negroe.ı in Elementary Age Children,"* Journal of Genetic Psychoİogy, 100 (2), 19.3-203.

Taanetıbaum, A.J.

1962, *Adolescent Attitudes Toward Academic Brilliance.* N Y,: Bureau of PubliCatİ-ons, Teachers CoIIege, Coiumbia Universİty.

Tanacr, J.M

1965, *Growth At Adolescence. Spı İngfield.,* Illinois: Charles C. Thomas.

1963, *"The Regıdation of Humarı Growth,"* Child Deveîopment, 34, (4), 817-847, Tart, C,T, 1965, *"Toıvard the Experimental Contvol of Dreaming, A Review of the Litera türe,"* Psychoîogical Bulîetin, 64 (2), 81-91.

Taylor, C, andA.W, Combs, 1952. *"Şelf- Acceptanceand Adjıısttnent,"* Journal of Consulting Psychoİogy, 16, 89-91,

Taylor, J.A., 1953, *"A Perconality Scale of Manifest Anxiety,'* Journal of AbnormaİI and Social Psychoİogy, 48, 285-290.

Telford, C,W., and J.M. Sawrcy, 1967, *The Excepiioııal Individtıal.* Englev/od Cliff's, N.J,: PrentİIce - Hail.

TempHn, M.C., 1958, *"General Information of Kinder gar ten Children: A Comparison with the Pıobst Sttıdy After* 26 *Years,"* Child Deveîopment, 29, 87-96.

Terman, L.M., and M A. Merrül.

1937, *Measuring Intelligence,* Boston: Houghton Miffiin.

1960, *RevisedStanford- Binct Intelligence Sclae.* 3rd ed. Boston: Houghton Miffiin.

Terman, L.M., and M. Öden.

1940, *"Statııs of the California Gİfted Group at the End of Sixieen Ycars," National Society for the Stıtdy of Education.* Intelligence: Its Nature and Nurture. Thİrty-Ninth Ycarbook, Part I, pp. 67-89. Bloomington, Illinois: Public School Publis-hing Co.

1959, *Thc Gifrat Gıonp at Mhl-Lifc Thiıty-Eivc Yan',' TolloK-np of thc Supcrior Child Sttmfoıd Uıiivcrviy Gencıic Stı«/h<; of GaıitiK,* Yol 5. Stanfod: Stanfonj Uni-versity Press..

Tlıenvos, D..G., 1951, *"Thc lıij/ncncc of Semanın: VtnialİIon on tt'ord Diffiuılı.v, nitlr COIIHC-(j'.ıent Effccıs on . i'ocabıılaiy Estintatvs and Ereijucıicy - Difficıılty lariation;,"* un-publislıed Docıor of L-.luoation dissertation. TeaeLcrs Colk-ge. Coİumbia Univcrsity..

Thomas, A., 1966, *Pıogycss Repon ' Priınory Rcacdons in (hildhood Mulııgraphal* NY : New Yorl; Univcrsity ivîcdical Sehool.

ThomıtJ;, A., H.G VHreh, S.. Chess anı! I....C, Rohbîns, 1961, *"ludividıialuy in Rcsponw. oj ChİIchen (o SimİIar EıiYİıomıienral Silualions,"* American Jonrnaİ of Psychiatry, **1**İ7, 793-803.

Thomas, A.S. Ciicss, H.G Sireh, M.İL. Ihrizbg anıl S Kum, 1963, *Bchaviora! Indivıdıta-lity in Eaıly Chih'dıood.* N Y : Ncw York Univeısiiy Press.

Thompson, G.G.

194-1, *The Social cimi T.ıiıofiona! Dcndopmcııt of Pıvsthol ChiUıen Unda Tno Typcs*

of Edtıaılional Pıagrants Psychoîogical Moıiıoaraphs, 56 (258). Evanson. Illinois:

American PsychoiogiCai Associalion

1949, *"Ago T/endı in Social Valacs Durıgg Adolccenl Ycaı* v," American Psychoio-

gisl, 4 (7)

1952, *Chitd Psychology.* N Y.: Houghton Mifflin

Thompson, G.G., amî S..I. YVifryoI, 194S, *"Adalı Rccall of Unplcauınt Expcıienca Dming*

Three Pcriods of Chihlhood," Journal of Gcneiic Psychology, 72, 111-123. Thompson, H.

1954, *"PUyskal Gronth"* in Manual ol'ChİId Psychoiogy, 2nd cıİ , edİıed by L Caı-

michael, pp. 292-334 N.Y : Wiley. Thompson, WR, 1953, *"The Iııhetilancc of BvhavİOf Bchavioral f)iffcvmccs in pifteen*

MOIIKC Struiın." Canaılian Journal of Psychology, 7, 145-155., Thorndike, E..L... E O.. Brej»man, M..V Cohh, *E* S YV'oodyarıİ. ei al , 1927, *Tim \!co\-ıtraneıtt*

of IntetlİgcncC. MY'.: Tcacheıs College CoİumbiaUniversiıy.. Thorndike, R..L

1940, *"Comıamy of thc* / Q " Psy'hologicai Bulleiin, 37, 167-136.

1962, *"Sonte Mvthodohgiaı! hsne\ in thc Stııdy of Crcativity,'"* Proeeedings of fhc

1962 Invilalional Confcrcncc on Tcstinji Probicnis Princcctoıı: Educational IestİNg

Service, 40-54

Thorndike, R.L., and E Uagcn, Î961, *Mcmuıancnt and Evahıatioıı in Psyhdogy anıl Ethı-cation,* N Y..: \Viiey,

Thorıu'ike, Iİ.L , CAY HemmİNi'. G Hikhetlı and M Sian^r, 1940, * *Rclcsl Clıangc İn thc* /.Q. *in Ceı tain Sapcıioı Sclıook"* National Soeiely lor thc Study of Education Inlcliigencc: Ils Nature and Nurture, îiıirty - ninth Y'earbook, Part İT. pp 351-361. Bloomington, Illinois: Public School PublİShing Co.

Tiıorpe, L.P., W VV- Clark and E AY Ticys, 1912-53.. *California Test of Pasonalitv* Los Angeles: California Test Burcau

Thurston, Jf„R , anıl P II. Mussen, 1951, *"Infant Fccıling GıatiJ'ication and Adalı Pct sona-llty"* Journal of Personalily, 19, 449-458,

Ihıırstoııe, L..L., 1938, *Primary Mcııtal AbiliiİEs.* Psychometric Monographs No. I Chicago: University of Chicago Press,

Tillich, P , İ952, *The Couragc To Be. New ilaven* Yale University Press

Tilton, J W , 1949, *"Inteltigence Test Scores a% hıdicative of an Abilüy la Leaın,"* Educa-tional and Psychological Measurcment, 9, 291-296.

Iooranee, E.P., 1962, *Gıdding Cıeative Talent.* Engtevvood CIİffts, N.J.: Prentice Hail.

İrainfınm, G,, G.J. Pilafianand R.M, Kraft, 1945, *"A Case History of Twiııs Bı-east-Fcdon a Self-Dcınaıid Regline"* Journal of PedİatrICS, 27, 97-İ08..

Treni, R.

1953, *"The Coııelates of Şelf - Acceptance Among Negıo Childıeıı"* unpublished Doctor of Educaüon disseriation. Tcachcrs Collcge, Columbia University. İ957, *"The Relationship of An.xiety to Popıtlarity and Rejection Among Iıstitutiona~ Hzed Deünquent Boys,"* Child Dcvelopmcnt, 28, 379-384.

Trosmaıı, H,, 1963, *"Drcam Research and the Psychoanalytic Tlıaory of Dreams"* Archi-ves ol" General Psychiatry, 9 (1), 9-18.

Iryon, CM..

19.39, *Evatuatian of Adolesceni Peısonality by AdolesceıUs. Monographs of the Soci-ety for Research in Child Dcvelopmcnt,* 4 (4),

1944, *"The Adolescerıt Peer Cıdtuıc"* F-orty - ihird Yearbook of the National Socicty for the Study of Educalion, Part I, pp 217-239, Chicago: University of Chicago Press.

Tryon, R C, İ940, *"Gcnetic Differences in Maıc Lcaıning"* National Socicty for the Study of Education, Ihirty-ninth Yearbook, Part I, 11-119-

Tryler, L,E , 1965, *The Psycholagy of Human Differeııces.* N.Y.: Appleton îhree Methods of Screening. Public I-Iealt Monogıaph, No. 7 Washington, D,C:

UJlmann, C,A , 1952, *Identification of Maladjıtsted SclıoolClıİldren. A* Comparison of Go-vcınment Printing Office.

Updegraff, R , and M E Keister, 19.37, *"A Study ofChildren's Reaclioııs io Faihıre and an Expcıimental Attempt to Modify Them"* Child Dcvelopmcnt, 8, 241-248.

Valcntine, C\V,

1930, *"The lımate Bases of Feaı"* Journal of Gcnetic Psychoiogy, 37, 394-420, 1946, *The Psychoiogy of Ecarly Childhood,* 3rd ed. London: Methuen and Co,

Vîindenberg, S..G.

1965a, cd , *Methods and Goah in Httmaıı Bchavior Geııetics.* N.Y.: Academİc Press. 1965b, *Report of paper pıesented qt AAAJ convention* New York Tİmcs, Dcc„ 31, 1965, p. 20.

Van Krevelen, A.., 1962, *"Characteıistics İVhİclı 'Identif the Adolescent to is Peers"* Journal of Social Psychoiogy, 56, 285-289.

Vygotsky, L., 1962, *"The Developments of Scientific Concepts inChihlhood"* in Ihought and Language, edited and transiated by E. Hanfmann and G. Vakar pp. 82-118. N,Y : \Vilcy.

Waldfogcİ, S., 1948, *"The Freıpıemy and Affcctive Characieı of ClıİIdhood MemorİIes"*

Psychological Monographs, 62 (291). \Valk, RD., and EJ. Gibson, 1061, *"A ComparatİIve and Analytk Study of Vîsııal Depth*

Perception" Psychological Monographs, 75, 44, who!e No. 519.

Vv'alîaeıı, İMA. and . Kolum, 1965, *Moda of Thinking in Yomıg Childıen,* N..V.: Holt.

VVallin, P , 1950, *"Cıdltna!' CoıUtadictiom and Sex Role- A Repcat Stııdy,'"* American So-ciolügical Revicw. 15, 288-293

\Valstı, A M . 1956. Sı'//"- *Concepts of llıight Boy; \\İth Learni/ıg OİffıttıIt'tes* N.Y : nurunu ol" Publicauons. Teachures Collcgc. Columbia Univer^ııy.

VValters, *E C* , 1905, " *Pıedictioıt of Postihttul De\e/opımmnt fi om P'cıaİ At fitil),"* Child De-vclopmcnl. 36 (3), 801-808

VValters, İD , Prarce and L Datıiüs, 1957, ', *-iffet: tion and Aggıt>\\he Bchavioı oj Presıhool Childrcn,"* Child Devclopmeni, 28, 15-26

VVasnbıırn, R.Vv , 1929. *"A Stııdy of the Sinilin!,' and Ltıtıghing of lof ant ^ in the First)'ear of Life,"* Genelic Psycho!o«y Monojmıplıs, 6. 397-539..

\Vashburn, "J.C , D N MedcarİS and B Chllds. 196?. -\SV.v *Differences in Sttstepiilniity ta Inj'ection-i."* Pediatrice, 35, 57-6.9

VVuslon, J S., 1966, *"Peıteption of Ohject OıİentationmInfants,"* Merrill - Palmer Quar-terly. 12, 73-93

VVatson, GB., 3 957. *"Sonic Personality Dîfferenca iti Childıen Relatcd to Slrict or Peıtnii-sive Parenin! Dhciplinc"* Journal ol' Psychology, 44. 227-249.

VVatson, .1 li., and Rayııer, R... i920, *"Coııditioned Enıotional Rcactions"* Journal oi Expe-rinıonta! Psychology, 3, 1-14

VVatson, .1 B ,aııdiî R, VVatson, 1928, *PsychologİuılCm e of Infant and Child* N Y..: Norton. VVattenberg, W AV and C. CKfford, 1964. *"Rclation of Şelf- Contepf, to Beginning Adıi-eremetu in Reading,"'* Child Dcvclopment, 35, 461-467

VVeaver, *E* , J955, "//yır *Do Childıen Di\ctm<ı They are ı\egıoes,"* Undeıstandmg ihe Child, 24, 35-41

VVebster. EJ, 1961. *'Feaıtaıu/ U'orst Happenings tu Reported hy Sontlıern Childıen,''* ımoubiished Doctor *oî* Philosophy Dissertation, Teaehers ColİegC, Columbia Uni-versity Mierofilm No 740.

YVesculcr, I>

1949, *\Vcschlei* İnlelligencc Scale foı Childıen Manita!. N.Y..: PsychologİCal Coıpo-lalion.

1950a, *"Cognitıve, Conativc and Non - lıttellective İnlelligencc"* American Psycho-logisl, 5, 78-83.

İ 950b, *"Iıitellettna! Developtnent and Psydıological Matın ity,"* Child Developmeni, 21, 45-50.

1951, "*Etpıivalant Test and Mental Agt's foı the* Iİ7SC," Journal of Concultiny Psychology, 15, 381-384

VVcincr, P„S , 1964, *'Pcı \onality* Coııelata. of Accuıarcy of Şelj - *Appıaisal in Font - Yeaı - Old Childıen"* Genetic Psyclıoiogieal Monograplıs, 70. 329-365

\Vcllman, ü 1,

1937, *"Motor Atlıieveıneat\ oj Presdıool Clıildıeıı,"* ChİldhoodEtlucalion, 13, 3i 1-316

VVennr, C , and .1 B Coulter, 1962, ".-1 *Rfliahiliıy Stııdy of Oevelopmental lli'.toıies"* Child Dcvclopment, 33 (2), 453-462.

YYenger, M.A., 1936, *An lıtvesligation of Conditiotıed Responses in Httınan htfants..* UniversİTy of Iowa StıuİIes in Child V/eîfaıe, 12 (3i8) Iowa City: UniversİTy of Iowa Press..

VVcııkart, A , 1955, *"Sel/- Acceplarıce,"* American Journaİ of Psychoanalyss, 15, İ35-İ43,

YVerncr, E..E. and N. Bayley, 1966, *"The Reliability of Bayley's RevİscdScak of Menta! and Moloı Development Dıtring thc fimi Yeat of Life"* Child Development, 37, 39-50.

VVcnıer, H, and B. Kaplan, 1964, *Symbol Foıınation..* N Y : Wilcy„

\Vcrtheimer, M , 1961, *"Psyclıomotaı CooıdiııalionofAudiioıy and VİsnalSpace at Birth,"* Science, 134, 1692

VVtıite, R,W,

1945, *"Irıteıpretation of hnaginative PıodııctİoıN;"* iri Pers.onalİty and thc Behavior Disorders, cdited by I EvîcV Hunt. Vol, 1. pp. 214-25L N:Y.: Ronald Press. 1959, *"MotivatİonRecansidered- The concept ofCompetence,'"* PsychoİogicalRcvievv, 66, 297-333.

VVlıiting, BB, ed.„ 1963, *Six Ctdtııres,* N.Y.: VVitey.

VVlıiting, J.VV.M., and I.L, Clıild, 1953, *Child 7'ıaİıınıng and PeısonalİtyAıı: A Cıoss - cıdturaî Stııdy.* Ne\v Haven: Yale Universİty Press.

\Viekens, D D , and C Wickcns, 1949, *"A Stndy of Conditioning in the Nconate,"* Journal oi Experinıcntai Psychology, 2G, 94-102.

YVinker, J,B., 1949, *"Age Tretıds and Sex Dtfferences in the IVishes, Identificatioııs, Acti-vities and and Fean of Chihlren,"* Clıild Development, 22, 189-200.

\Visf, R D., and W.E. Broen, 1966, *"The Reiation of the Childten's Maniest Anxiety Sclae to the Concept of Aıı,xiety as Usa d İn thcClİnic"* Journal of Consulting PsychoİogÎsts, 20, 482.

YVİtkin, H.A , 1962, *"Oıiginn of CognİtiveStyte"* in CognİtıonTheory, Research, PromİseEdited by C. Sheercr, pp 172-205. N.Y..: Harpa..

V/ilryol, S.L„ and G.G. Thompson, 1953, 'VI *Critical Review of the Stability of Social Ac-ceptability Scoıes Obtained with the Paıtiai-rank-oıda and the Paired - conıparison Scales,*^ Genetic Psychology Monograplıs, 48, 221-260.

VVitteaberg, *RM*, and J. Berg, 1952, *"The Stranger in the Group"* American Jouınal of Orthopsychiatry, 22, 89-97.

Wolf, TU, 1938, *The Effect of Pmise and Competitkm on the Persisting Behavior of Kin-dergarten Chihhen.* Institute of Chiid Wclfare Monograph Scries, No 15. Minnea-polis: Universİty of Minnesota Press,

WolfcnsteİnM

İ953, *"Ttends in Infant Cart;"* American Jouınal of Orthopsychiatry, 33, 120-130. 1954, Children's Humor: *A PsychologİcalAnalysh.* Gicncoe, Ilİinois: Free Press.

VVoiperl, E.A , and H. Trosman, 1958, *"Sttıdies in Psychophysiohgy of Dreams; T. Expeıi-mentalEvacntion of Scqtteniial Divanı Epimdes,"* A.M,A. Archivcs of Ncurology and Psychiatry, 79 (4), 603-606.

\Voodwortlj, R.S., 1938, *Experimental Psychology.* N.Y.: Holt,