

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

Prof. Dr. Banu YAZGAN İNANÇ

Prof. Dr. Meral KILIÇ ATICI

Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

GELİŞİM PSİKOLOJİSİ I

Bebeklik, Çocukluk ve Ergenlik

14. BASKI



Prof. Dr. Banu YAZGAN İNANÇ

Prof. Dr. Meral KILIÇ ATICI

Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

GELİŞİM

PSİKOLOJİSİ I

Bebeklik, Çocukluk ve Ergenlik

15. BASKI





Prof. Dr. Banu YAZGAN İNANÇ, Prof. Dr. Meral KILIÇ ATICI
Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

GELİŞİM PSİKOLOJİSİ I Bebeklik, Çocukluk ve Ergenlik

ISBN 978-605-241-410-1

DOI 10.14527/9786052414101

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

● 2019, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevidir**. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** ve **Pegemindeks.net** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilir.

4. Baskı: Ekim 2008, Ankara

15. Baskı: Ağustos 2019, Ankara

Yayın-Proje: Şehriban Türüldür

Dizgi-Grafik Tasarım: Pegem Akademi

Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Vadi Grup Basım A.Ş.

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 2284 Sokak No:105

Yenimahalle/ANKARA

(0312 394 55 91)

Yayıncı Sertifika No: 36306

Matbaa Sertifika No: 26687

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA

Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51

Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08

Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60

İnternet: www.pegem.net

E-ileti: pegem@pegem.net

WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

*Babam Selahattin Yazgan'ın ve
Annem Muazzez Yazgan'ın anılarına
B.Y.İnanç*

*Babam Hayri Bilgin ve
Annem Makbule Bilgin'in anılarına
M.Bilgin*

*Babam Memduh Kılıç ve
Annem Gülbeyaz Kılıç'ın anısına
M.K.Atıcı*

ÖN SÖZ

İnsan gelişimi fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel olmak üzere başlıca dört temel alandan oluşmaktadır. İnsan gelişimini inceleyen farklı araştırmacılar doğal olarak bu dört alandan birini incelemeye odaklanabilirler. Örneğin, bazı araştırmacılar gelişimin fiziksel yönünü incelerken, diğer bazı araştırmacılar da bilişsel ve sosyal yönünü incelemeye ağırlık verebilirler. Gelişimin farklı yönleriyle ilgili tüm bu inceleme ve araştırma sonuçları bir araya getirildiğinde bütünüyle insan gelişimini anlamak mümkün olmaktadır. Buna göre bir bebeğin ya da ergenin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel olarak nasıl bir gelişim gösterebileceği anlaşılabilir. Ancak bu gelişim özelliklerinin bireysel farklılıklar ve kültürel etkenler göz önünde bulundurularak ele alınmasında yarar vardır. Bir başka deyişle, fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim özellikleri açısından belirli bir yaşta belirli özelliklere sahip olma bakımından bireysel farklılıklar söz konusu olabilir.

Gelişim psikolojisi, çocuğu bir bütün olarak ele alır ve çocuğun gelişim dönemlerini ayrı ayrı inceleyerek bütünsel bir değerlendirmeye varmaya çalışır. Gelişmekte olan bireyin anlaşılabilmesi için gelişimin her bir yönünün ayrıntılı şekilde incelenmesi gerekir.

Kitapta bu çerçeve göz önüne alınarak gelişimin farklı yönlerine göre bir düzenleme yapılmıştır. Gelişim dönemleri, bebeklik, çocukluk ve ergenlik olarak gruplanmıştır. Her dönemin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim özellikleri birbiriyle ilişkili ve bir bütün olarak ele alınmıştır.

Kitapta 5 kısım ve 17 bölüm bulunmaktadır. 1., 4., 11., 14. ve 16. bölümler Banu Yazgan İnanç; 2., 3., 9., 10., 13., ve 17. bölümler Meral Kılıç Atıcı; 5., 6., 7., 8., 12. ve 15. bölümler Mehmet Bilgin tarafından yazılmıştır.

Birinci kısımda gelişim psikolojisine farklı bakış açıları, gelişimde tartışılan konular ve araştırma yöntemleriyle ilgili bilgiler yer almaktadır. İkinci kısımda gelişim kuramları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Üçüncü kısım gelişimle ilgili temel kavramlar, ilkeler ve etkenlerle ilgili olup, dördüncü kısımda bebeklik ve çocukluk döneminin, beşinci kısımda ise ergenlik döneminin gelişim özellikleri çeşitli yönleriyle ele alınmıştır.

Kitapta daha önce alanda yayınlanmış kitaplardan farklı olarak bazı konulara daha geniş olarak yer verilmiştir. Örneğin, üçüncü bölümdeki gelişim psikolojisinde araştırma yöntemleri ve dokuzuncu bölümdeki Vygotsky ile ilgili bilgiler alanda yayınlanmış olan diğer kitaplara göre daha ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Bu kitap öncelikle psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dallarında okuyan öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır. Ancak gelişim psikolojisini lisans programlarında ders olarak alan psikoloji, anaokulu öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve felsefe grubu öğretmenliği bölüm öğrencileri de kitaptan yararlanabilirler. Bu alanlarda tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğrenciler için de kitap kaynak kitap olma özelliği taşımaktadır.

Bu kitabın bazı bölümlerinin yazımında yardımcı olan Yrd. Doç. Dr.Ercüment Yerlikaya'ya çok teşekkür ederiz. Ayrıca bu kitabı yazmak için gerekli olan birikimlerimize kaynak olan öğrencilerimize de teşekkür ederiz.

Kitabın yayın ve dağıtımını üstlenen Pegem Yayıncılığa ve çalışanlarına teşekkür ederiz.

Bizlere yoğun çalışmalarımız sırasında anlayış gösteren eş ve çocuklarımıza sonsuz minnet borçluyuz. Onların desteği olmaksızın bu kitap ortaya çıkmazdı.

Banu Yazgan İnanc

Mehmet Bilgin

Meral Kılıç Atıcı

Eylül, 2017

İÇİNDEKİLER

Ön Söz.....	v
İçindekiler	vii
Şekiller ve Tablolar Listesi	xvii

1. KISIM

GELİŞİM

1. BÖLÜM

Çocuk Gelişimine Farklı Bakış Açıları

Tarihsel Bakış Açıları	5
Evrimsel Bakış Açısı.....	6
Normatif Yaklaşımlar	7

2. BÖLÜM

Gelişim Psikolojisinde Tartışılan Konular

Gelişimi Betimleme ve Gelişim Sürecini Anlama	12
Gelişimde Kalıtım ve Çevre Etkisi	13
Bireyin Etken veya Edilgen Olması.....	14
Gelişimde Süreklilik ve Süreksizlik.....	15
İlk Yaşantılar ve Sonraki Yaşantıların Gelişime Etkisi.....	16
Bireysel Özelliklerin ve Ortamın Gelişime Etkisi	17
Kültürel Etkiler ve Evrensel İlkeler.....	17
Bilginin Uygulanması ve Araştırma.....	18

3. BÖLÜM

Gelişim Psikolojisinde Araştırma Yöntemleri

Bilimsel Yöntemin Aşamaları	23
Veri Toplama Teknikleri	23
Doğal Gözlem	23
Görüşme	25
Anket ve Soru Listeleri.....	28
Vaka Çalışmaları.....	28
Standart Testler	29
DeneySEL Yöntemler	30
Kolerasyon Çalışmaları.....	31
Araştırma Desenleri.....	32
Örnekleme.....	34

2. KISIM

GELİŞİM KURAMLARI

4. BÖLÜM

Gelişim Kuramları

Psikanalitik Kuramlar	41
Freud: Psikanalitik Kuram.....	41
Erikson: Psikososyal Kuram.....	44
Öğrenme Kuramları.....	46
Davranışçılar	46
Pavlov: Klasik Koşullanma.....	46
Skinner: Edimsel Koşullanma.....	47
Bandura: Sosyal Öğrenme Kuramı.....	48
Öğrenme Kuramlarının Değerlendirilmesi	49
Hümanist Kuramlar	49
Buhler: Gelişimsel Dönem Kuramı.....	50

Maslow: Gereksinimler Hiyerarşisi Kuramı	50
Rogers: Bireysel Gelişim Kuramı.....	51
Bilişsel Kuramlar.....	52
Piaget: Bilişsel Gelişim Kuramı.....	52
Bilgiyi İşleme Kuramı.....	53
Etolojik Kuram (Lorenz)	54

3. KISIM

TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER VE GELİŞİM DÖNEMLERİ

5. BÖLÜM

Temel Kavramlar, İlkeler ve Gelişim Dönemleri

Gelişimle İlgili Temel Kavramlar.....	61
Gelişim İlkeleri	63
Gelişimi Etkileyen Etmenler	64
Doğum Öncesi Etmenler.....	64
Doğuma Bağlı Etmenler	64
Doğum Sonrası Etmenler.....	64
Çevre	67
Doğum Öncesi Çevre ve Etkileri.....	67
Çevre ve Kalıtım İlişkisi.....	68
Çevre ve Kalıtımın Kişilik ve Mizaç Üzerindeki Etkisi.....	69
Doğum ve Yeni Doğan.....	70
Gelişim Dönemleri.....	71

4. KISIM**BEBEK VE ÇOCUK GELİŞİMİ****6. BÖLÜM****Bedensel Gelişim**

0-3 Yaş Arası Bedensel Gelişim	79
3-6 Yaş Arası Bedensel Gelişim	82
7-11 Yaş Arası Bedensel Gelişim	83
Beden Oranlarınınardaki Değişim	83
Bedensel Gelişimle İlgili Etkenler	86
Beslenme.....	86
Uyku.....	87
Tuvalet Alışkanlığı.....	88
Diş Çıkartma.....	89

7. BÖLÜM**Devinsel Gelişim**

0-3 Yaş Arası Devinsel Gelişim.....	93
3-6 Yaş Arası Devinsel Gelişim.....	100
7-11 Yaş Arası Devinsel Gelişim.....	101

8. BÖLÜM**Cinsel Gelişim**

Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim	105
Bebeklik	106
Yeni Yürüyen Bebekler.....	106
Okul Öncesi Çocuk.....	107
Babanın Cinsel Gelişimdeki Rolü	107
Çocuklara Cinsel Eğitim Verirken Dikkat Edilecek Noktalar	108
Cinsel Sorular ve Bunlara Verilebilecek Yanıtlar.....	111
Cinsel Oyunlar.....	111
Masturbasyon.....	112
Ben Nereden Geldim?.....	113

9.BÖLÜM

Bilişsel Gelişim

Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı	117
Duyu-Devinim Dönem	119
Nesne Sürekliliği	120
Taklit.....	121
İşlem Öncesi Dönem.....	122
Sembolik Oyun	123
Büyüsel ve Doğaüstü Düşünce	123
Özekden Özele Akıl Yürütme	124
Yanlış Bağdaştırma	124
Benmerkezcilik	124
Canlandırmacılık.....	124
Canlı Cansız Ayırımı.....	125
Odaklanma.....	125
Korunum	126
Sınıflama	126
Tersine Dönüştürebilme	126
Somut İşlem Dönemi	127
Soyut İşlem Dönemi.....	130
Soyut Düşüncenin Kişilik ve Davranış Üzerindeki Etkileri.....	132
Soyut Düşüncenin Gelişimini Etkileyen Faktörler	135
Yaş.....	135
Olgunlaşma ve Zeka.....	136
Kültürler Arası Çalışmalar	136
Piaget'in Kuramına Yöneltilen Eleştiriler	137
Piaget'in Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları	138
Vygotsky'nin Dil ve Bilişsel Gelişim Kuramı	140
Bilgiyi İşleme Kuramı.....	145
Uyarıcı.....	145

Alışma	145
Algıda Seçicilik	146
Bellek.....	146
Zeka.....	148
Bebeklerde Zeka Ölçümü.....	150
Gelişimsel Puan ve Gelişim Ölçekleri	150
Zihinsel Engel	151
Okul	153
Başarılı Okullar	153
Öğrenme Güçlükleri	154
Öğretimsel Yaklaşımlar	155
Sınıftaki Davranışlar	155

10.BÖLÜM

Dil Gelişimi

Dilin Temel Bileşenleri ve Kuralları.....	159
Dil Gelişim Kuramları	160
Biyolojik Kuram.....	161
Öğrenme Kuramı.....	161
Bilişsel Kuram	161
Etkileşim Kuramı.....	162
Dil Gelişim Dönemleri	162
Dil Öncesi Dönem.....	162
İlk Sözcükler.....	163
İki Sözcüklü Anlatımlar	163
Telgraf Konuşma.....	164
Cümleler	164
Sözcük ve Anlamları	164

11. BÖLÜM

Duygusal Gelişim

Bağlılık.....	169
Bağlılığın Anlamı ve Önemi	169
Çoklu Bağlılık İlişkileri.....	170
Özel Bağlılıklar	171
Ayrılık Kaygısı.....	173
Güven ve Güvensizlik Duygusunun Gelişimi.....	174
Duygular, Mizaç ve Benlik	176
Temel Duygular	177
Çocukların Korkuları.....	177
Çocukların Kaygıları.....	178
Saldırganlık.....	180
Kişilik ve Mizaç.....	181
Mizacın Boyutları ve Örüntüleri	182
Benlik Gelişimi, Özerklik, Benlik Kavramı ve Öz Güven.....	183
Öz-Farkındalık.....	183
Özerklik	183
Ayrılma ve Bireyleşme	184
Benlik Kavramı	184
Kendilik Değeri.....	185

12. BÖLÜM

Toplumsal Gelişim

Aile, Çevre ve Toplumsallaşma.....	189
Toplumsal Biliş.....	190
Bebeklik Döneminde Toplumsal Gelişim	192
2 Yaş Çocuklarında Toplumsal Gelişim	195
3 Yaş Çocuklarında Toplumsal Gelişim	195
4-5 Yaş Çocuklarında Toplumsal Gelişim.....	195

İlköğretim Döneminde Toplumsal Gelişim	196
İlkokul Döneminde Kritik Yaşlar	197
Altı Yaş	197
On Yaş	198
Benlik Kavramı ve Benliğin Organizasyonu.....	199
Toplumsallaşma Üzerinde Etkili Olan Etkenler	200
Aile	200
Ailenin Psikolojik Durumu.....	204
Evliliğin Niteliği.....	205
Disiplin	205
Toplumsallaşmada Babanın Rolü.....	207
Kardeş İlişkileri.....	207
Büyükanne ve Büyükbabanın Yeri	208
Boşanma	208
Arkadaşlık.....	211
Çekicilik.....	212
Reddedilme	213
Yalnızlık	214
Çete ve Kulüpler	215
Televizyonun Toplumsal Gelişime Etkisi	215

13. BÖLÜM

Ahlak Gelişimi

Bilişsel Kuramlar	220
Jean Piaget'in Zihinsel Ahlak Gelişimi Kuramı	220
Kohlberg'in Zihinsel Ahlak Gelişimi Kuramı.....	223

5. KISIM

ERGENLİK DÖNEMİ

14. BÖLÜM

Ergenlik Döneminin Anlamı, Kimlik Gelişimi ve Gelişim Görevleri

Ergenliğin Anlamı	231
Ergenlik Dönemi Gelişim Görevleri	231
Ergenlik ve Psikik Dengesizlik	233
Kimlik Gelişimi	234
Özerklik ve Bireysellik	236
Bireyselleşme: Gelişimsel Süreç	236
Kimlik Bulma	238

15. BÖLÜM

Bedensel, Devinsel ve Cinsel Gelişim

Bedensel Büyüme ve Gelişme	241
Devinsel Gelişim	243
Cinsel Gelişim	243
Cinsel Organların Olgunlaşması	247
Menstrüasyon-Adet Görme	248
Erken ve Geç Olgunlaşma	249
Beden Görünümü	250

16. BÖLÜM**Duygusal Gelişim**

Ergenin Duyguları.....	255
Olumlu Duygu Durumları	256
Olumsuz Duygu Durumları.....	256
Korku	256
Fobiler	257
Kaygı.....	258
Öfke	259
Nefret	260
Benlik Kavramı	260
Kendilik Değeri.....	261
İlişkiler	261
Duygusal İyilik Hali	262
Başarı.....	262

17. BÖLÜM**Toplumsal Gelişim**

Ergenin Ailesi İle İlişkileri.....	265
Anne-Baba Ergen Çatışması	266
Ergenlerde Toplumsal İlişkiler.....	268
Arkadaşlık.....	268
Karşı Cinsle İlişkiler	270
Grup Bağlılığı.....	271
Bir Gruba Ait Olma Gereksinimi.....	271
Toplumsal Kabul.....	272
İstenmeyen Davranışlar	272
Çıkma.....	273
KAYNAKLAR.....	275

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	11
Tablo 2	44
Tablo 3	97
Tablo 4	99
Tablo 5	99
Tablo 6	118
Tablo 7	121
Tablo 8	179
Tablo 9	249

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	33
Şekil 2	34
Şekil 3	68
Şekil 4	69
Şekil 5	80
Şekil 6	84
Şekil 7	85
Şekil 8	89
Şekil 9	96
Şekil 10	129
Şekil 11	190
Şekil 12	192
Şekil 13	203
Şekil 14	224
Şekil 15	246
Şekil 16	247
Şekil 17	248
Şekil 18.....	251

1. KISIM

GELİŞİM

1. BÖLÜM

ÇOCUK GELİŞİMİNE FARKLI BAKIŞ AÇILARI



ÇOCUK GELİŞİMİNE FARKLI BAKIŞ AÇILARI

Tarihsel Bakış Açıları

Orta çağda ve onu izleyen yüzyıllarda çocukluk ayrı bir yaşam dönemi olarak kabul edilmiyordu. Çocuklar bağımlı yaşadıkları belirli bir süre sonunda küçük yetişkinler olarak görülüyor ve yetişkinler gibi davranmaları bekleniyordu. Yetişkinler gibi giyiniyor, yetişkinlerle oturup içki içiyor, tarlada ve pazaryerlerinde onlarla birlikte çalışıyorlardı. Hatta evlendiriliyor, iktidara getiriliyor ve suçlu bulunduklarında bir yetişkin gibi asılıyorlardı. Orta çağda yasalar çocuk suçluluğuyla yetişkin suçluluğu arasında bir ayrım yapmıyordu (Borstelmann, 1983).

Söz konusu dönemlerde çocuklar topluma yük olarak kabul ediliyorlardı. Çocukların öldürülmesi, Avrupa'da 1800'lere kadar en çok işlenen suçların başında geliyordu. Bazı ebeveynler de çocuklarını sütannelere veya bakım yurtlarına veriyorlardı. Buralarda yaşama oranı sadece % 45 civarındaydı (Thompson ve Grusec, 1970).

Çocuğun gelişimi ve törel doğası ile ilgili üç temel tarihsel bakış açısı bulunmaktadır:

- Hristiyan bakış açısına göre (orijinal sin) çocuklar kötü huylu olarak doğarlar. Kendilerini kötülüklerden koruyamadıkları için Tanrıya teslim olmaları, kötü huylu olarak doğdukları için de cezalandırılmaları gerekir. Eğiticilerin ve ana-babaların görevi çocukların içindeki kötü ruhu yok etmeye çalışmaktır. Bu da ancak sıkı bir disiplin ve ceza uygulamasıyla gerçekleştirilebilir.
- İkinci görüş John Locke'un (1632-1704) ortaya attığı felsefeyi temel alan, çocukların ahlaksal olarak nötr olduğunu belirten görüştür. Locke, çocukların zihninin boş bir levha (tabula rasa) olduğunu ve doğuştan herhangi bir eğilim taşımadıklarını ifade etmektedir. Düşünre göre çocuklar iyi veya kötü bir yapıya sahip değildirler. Büyüyünce nasıl biri olacakları yaşantılarına bağlıdır. Anne babalar çocuklarının kişiliğini ödül, ceza, tekrarlar ve taklitler yoluyla şekillendirebilirler. Locke, anne-babaların çocuklarını onay ve destekleme yoluyla ödüllendirebileceklerini belirtmektedir. Fiziksel cezalandırmaları onaylamayan Locke bu tür davranışların öz-kontrolü geliştirmediğini, çocuğun korku ve öfke duymasına yol açtığını belirtmiştir. Locke davranışçı yaklaşımın öncüsüdür.
- Üçüncü görüş, Jean Jaques Rousseau (1712-1778) tarafından ortaya atılan 'soylu vahşi' (noble savage) kavramıyla ilgilidir. Rousseau'ya göre çocuklar doğru ve yanlış ayırt edebilen soylu vahşilerdir. Çünkü doğuştan

gelen bir ahlak anlayışları vardır. Buna bağlı olarak gelişimleri de doğanın işleyişine uygun ve olumlu yönde olacaktır. Bu nedenle yetişkinlerin yönlendirmesi veya eğitim çocuğun doğal gelişimine müdahale etmek anlamını taşır.

Rousseau bebeklik, çocukluk, geç çocukluk ve yetişkinlik olmak üzere 4 gelişim dönemi belirlemiştir. Ona göre yetişkinler çocuğun gereksinimlerine duyarlı olmalıdırlar. Rousseau olgunlaşma kavramından söz eden ilk yazardır.

Evrimsel Bakış Açısı

Charles Darwin (1809-1882) 1859'da yayınladığı "Türlerin Kökeni (On The Origin of Species)" adlı kitabında insan türünün milyonlarca yıl boyunca doğal seçim (seleksiyon) süreciyle evrimden geçtiğini söyler. Doğal seçim ilkesine göre, bazı türler çevrelerine uyum sağlayabilmelerine yardımcı olan çeşitli özellikleri nedeniyle yaşamda kalarak varlıklarını sürdürürler. Doğal seçim ilkesinin altında yatan görüş, insan türünün daha ilkel türlerden evrim yoluyla ortaya çıkmış olduğudur. Pek çok türün embriyosunun gelişimlerinin belirli dönemlerinde birbirlerine çok benzediğini gözleyen Darwin'e göre bu durum, canlıların ortak atalardan türemiş olmalarının sonucudur.

Çağdaş kuramcılar, insan davranışının uyum sağlamaya yönelik olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, güvenli ortamda büyüyen çocuklar, sözü edilen uyum sağlama davranışına bağlı olarak güvensiz ortamda büyüyen çocuklardan daha farklı kişilik özellikleri geliştirmişlerdir. Yine çocukların irrasyonel/gerçekdışı korkuları olarak adlandırılan düşme korkusu, karanlık korkusu, yalnız kalma korkusu gibi korkular, yaşamak için anneye fiziksel yakınlığın zorunlu olduğu durumlarda anlam kazanmaktadır. Antropologlar, topluma özgü kültürel uygulamaların da toplumun devamı için zorunlu olan kişilikler üretmekte olduğunu belirtmektedirler (Rice, 1997).

Darwin'in gelişim psikolojisine yaptığı katkıları dört grupta toplamak mümkündür (Rice, 1997):

1. Darwin'e göre insanlar, kökenleri ortak olduğu için diğer canlılarla akrabadırlar. İnsan ve diğer canlılar arasında zihinsel işlevler açısından temelde süreklilik vardır.
2. Darwin bireysel farklılıkları vurgulamıştır.
3. Darwin insan davranışını, çevreye uyum tarzı olarak ele almıştır.
4. Darwin bilgi toplamada bilimsel gözlemin önemini vurgulamıştır.

Böylece Darwin, psikolojide kullanılan yöntemlerin kapsamını genişletmiştir.

G.Stanley Hall (1846-1924) Tekrarlama Teorisinde (Recapitulation Theory) çocuğun gelişimini insan türünün evrimine benzeterek 4 gelişim dönemi belirlemiştir (Hall, 1904, Akt. Rice, 1997). Bu dönemler aşağıda yer almaktadır.

1. Bebeklik (4. yaşa kadar vahşi dönem): Çocuk gelişiminin hayvansı dönemini sergilemektedir.
2. Çocukluk (5-7.yaşlar): İnsan tarihinin mağara ve avcılık-toplayıcılık devrine paraleldir. Çocuklar yaşam için gerekli oyunlar oynamakta ve oyuncak silahlar kullanmaktadırlar.
3. Gençlik (8-12. yaşlar): Önergenlik döneminde çocuk, bebeklik dönemindeki davranışlarını tekrarlar, aynı zamanda okuma, yazma, çizme dili kullanma gibi beceriler aracılığıyla uygarlaşmaya da başlamaktadır.
4. Puberte (13-24. yaşlar): Bu dönemde çocuk yetişkinliğe geçiş yapar.

Normatif Yaklaşımlar

G. Stanley Hall, çocukların farklı dönemlerdeki gelişimlerine ilişkin kayıtlar oluşturmaya çalışmış, büyümeleri ve davranışları ile ilgili olarak onlardan her yaş için neler bekleneceğini araştırmıştır. Hall, çocuklara anketler vererek onların ilgileri, oyunları, arkadaşlıkları, korkuları gibi pek çok konuda bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Hall'un bilgi toplama yolları ve örneklem seçimi bilimsel ölçütleri karşılamadığından bu araştırmaların sonuçlarını özetlemek ve günlük yaşama uygulamak pek mümkün olmamıştır. Bununla birlikte Hall'un normatif yaklaşımı daha ileri normatif araştırmalar için yol gösterici olma özelliği taşımıştır.

Hall'un öğrencisi Arnold Gesell (1880-1961), meslek yaşamının büyük bir bölümünde bebek ve çocukları gözlemiş, onlara ilişkin normatif bilgiler toplamıştır. Yazılarında çocukların tipik motor becerilerini, sosyal davranışlarını ve kişilik özelliklerini ayrıntılı olarak betimlemiştir. Böylelikle ebeveyn ve uzmanların çocuktan her yaşta neler beklemeleri gerektiğini göstermeye çalışmıştır.

Gesell'in biyolojik odaklı kuramı, olgunlaşmanın genler tarafından yönlendirildiği, bunun da davranışsal ve gelişimsel temelleri belirlediği görüşüne dayanır. Gesell'e göre kültür ve çevrenin etkisi olgunlaşmanın önüne geçemez. Bireysel farklılıkları belirleyen de genlerdir. Bununla birlikte gelişim sürecinin pek çok ilkesiyle bu süreci oluşturan eğilim ve sıralamalar evrensel özellikler göstermektedir.

Lewis Terman eğitimde normatif yaklaşımın önemli kuramcılarındandır. Çocuklar için oluşturulan ilk zeka testini yayınlayan Terman, teste Stanford-Binet zeka

testi adını vermiştir. Test, Binet tarafından Paris'te zeka özürlü çocukların tanınması için geliştirilmiş olan testin zeka testi olarak düzenlenmiş şeklidir.

Üstün yetenekli çocuklarla ilgili ilk boylamsal (aynı kişilerin farklı yıllarda incelenmesine dayanan) çalışmayı da gerçekleştiren Terman, IQ'su ortalama 150 ve daha yukarı olan 1500 çocuğu 1921'den başlayarak yetişkinlik yıllarına kadar incelemiş, zeka ile sosyal uyum, duygusal denge (stabilite), meslek başarısı, uyumlu evlilik, sağlık durumu ve diğer özellikler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Genel bir sonuç olarak zihinsel açıdan üstün olan çocukların diğer yönlerden de üstün oldukları görülmüştür. Terman'ın çalışmaları zekanın ölçümü konusunda yararlı olmuş çalışmalardır (Terman ve Oden, 1959, Akt. Rice, 1997).

2. BÖLÜM

GELİŞİM PSİKOLOJİSİNDE TARTIŞILAN KONULAR



GELİŞİM PSİKOLOJİSİNDE TARTIŞILAN KONULAR

Gelişim çok boyutlu ve disiplinlerarası bir alandır. İnsan gelişimi fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, duygusal gelişim, sosyal gelişim olmak üzere dört temel boyuttan oluşan karmaşık bir süreçtir. Her bir boyut gelişimin belirli bir yönünü vurgulasa da söz konusu boyutlar arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Örneğin, bilişsel gelişim fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimden etkilenirken sosyal gelişim de biyolojik olgunlaşma, zihinsel gelişim, duygusal gelişim gibi farklı gelişim süreçlerinden etkilenir. Gelişimin bu dört boyutuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır (Rice, 1997). Bu dört alanın betimlenmesinde, biyoloji, fizyoloji, tıp, eğitim, psikoloji, sosyoloji ve antropolojiden yararlanan gelişim psikolojisi disiplinler arası bir bilim dalıdır.

Tablo-1: Gelişimin Dört Boyutu (Rice, 1997: 9)

İnsan Gelişimi			
Fiziksel Gelişim	Zihinsel Gelişim	Duygusal Gelişim	Sosyal Gelişim
Gelişimin kalıtsal temellerini içerir. Bir bütün olarak insan vücudunun büyümesi; motor gelişim, vücut ve duyu sistemlerindeki değişiklikler; cinsel gelişim sağlık, beslenme, uyku gibi fiziksel gelişimle ilgili süreçleri kapsar.	Düşünme, öğrenme, hatırlama, yargıda bulunma, problem çözme ve iletişimle ilgili bütün bilişsel süreçlerdeki değişimleri içerir. Zihinsel gelişime etkileri nedeniyle kalıtsal ve çevresel etkenler de zihinsel gelişim süreci kapsamında ele alınır.	Bütün olarak insanda duygu gelişimini kapsar. Sevgi, bağlılık, güven, güvenlik duyguları bu bütün içinde yer alır. Benlik ve özerklik gelişimi, duygusal rahatsızlık stres ve tepkisel davranışlar da duygusal gelişim süreçleri içindedir.	İnsanın Sosyalleşme sürecini, ahlak gelişimini, yaşitlarıyla ve aile üyeleriyle ilişkilerini içermektedir. Sosyal gelişimin evlilik, anne baba olma, çalışma, mesleki roller ve iş yaşamı gibi çeşitli yönleri de sosyal gelişim süreci içinde yer alır.

Gelişimin yukarıda belirtilen farklı yönlerini inceleyen araştırmacılar, gelişimle ilgili bazı temel konularda farklı görüşlere sahiptirler. Bu konular; gelişimi betimleme ve gelişim sürecini anlama, gelişimde kalıtım ve çevre etkisi, bireyin etkin ve edilgen olması, gelişimde süreklilik-süreksizlik, ilk yaşantılar ve sonraki yaşantıların gelişime etkisi, kültürel etkiler ve evrensel ilkeler gibi konulardır.

Gelişimi Betimleme ve Gelişim Sürecini Anlama

Gelişim psikolojisi ile ilgilenen araştırmacılar, çocuk gelişimine ilişkin çeşitli sorulara yanıt vermeye çalışmaktadırlar. Araştırmaların amaçlarından biri, davranışın tanımını yapmak ve insan davranışında insanın gelişimi boyunca ne tür değişiklikler olduğunu incelemektir. Örneğin, çocukların oturma, emekleme, yürüme zamanları, kaç sözcük hatırladıkları, oyunlarında görülen değişimler çocuk psikologlarının ilgisini çeken konular arasındadır. Bu gibi konular üzerinde sürdürülen çeşitli araştırmalar sonunda ulaşılan bilgiler, çocuklarda gelişim sürecine bağlı olarak gerçekleşen değişikliklerle ilgili normların geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Normlar, çocuğun bireysel gelişimini benzer yaştaki çocuklarla karşılaştırmak açısından önemlidir. Eğer gelişimde gecikmeler olursa bu problemleri ortadan kaldırmak için müdahalelerde bulunulabilmektedir (Hetherington ve Parke, 1993).

Gelişim psikologları, çocuğun davranışını **betimlemeyi** önemli ancak gelişimi anlamada yalnızca bir başlangıç noktası olarak görmektedirler. Bu nedenle araştırmacılar aynı zamanda **süreç** ya da gelişimin öncüllerinin belirlenmesiyle de ilgilenmektedirler. Sürece önem veren psikologlar, çocukların hatırladıkları sözcük sayısı yerine gelişimin farklı noktalarında sözcükleri hatırlamalarını sağlayan stratejiler üzerinde durmaktadırlar. Örneğin, farklı yaş dilimindeki çocuklar, sözcükleri hatırlamak için ne tür stratejiler kullanmaktadırlar? Yaşça büyük çocuklar tişört, havuç, patates, ayakkabı, şapka, bezelye ve kravat gibi sözcükleri hatırlamaları istendiğinde bu sözcükleri sebze ve giysi isimleri olarak gruplamakta, küçük çocuklar ise bu basit ayrımı yapamamaktadırlar. Bir başka örnek, çocukların arkadaş edinirken kullandıkları strateji türlerine ilişkin olabilir. Çocuklar arkadaş edinirken birbirlerinin görüşlerini paylaşp birbirlerine etkinlik mi önermekte, yoksa yardım etme gibi stratejiler mi kullanmaktadırlar? Sürece önem veren gelişim psikologları bu tür soruların yanıtlarını bulmaya daha çok önem vermektedirler.

Birçok gelişim psikoloğunun temel ilgi alanı, gelişimsel değişikliklerin altında yatan süreci anlamaktır. Buna karşın, **betimleme** ya da **süreçle** ilgili sorular her zaman kesin olarak yanıtlanamamakta, bilimsel araştırmanın pek çok alanı gibi çocuk gelişimi alanı da çeşitli anlaşmazlıklara ve karşıt görüşlere konu olmaktadır. Gelişim hakkında yeni bilgilere ulaşıldıkça bu anlaşmazlıklar tekrar gündeme gelmektedir. Gelişim alanında yanıtları kesinlik kazanmayan sorulara ve tartışmalı alanlara örnek oluşturacak bazı sorular şunlar olabilir:

- Gelişimin bazı dönemleri diğerlerinden daha mı etkilidir?
- Çocuklar kendi gelişimleri üzerinde etkin mi yoksa yalnızca edilgin bir rol mü oynamaktadırlar?
- Gelişimi yöneten yasalar zamanla ve toplum değiştikçe değişime uğramakta mıdır?
- Gelişim tüm çocuklarda benzer şekilde mi gerçekleşmektedir?

Bu sorular, gelişim alanındaki araştırmacıların çocuklarla ilgili araştırmalar kapsamında yanıt aradıkları tartışmalı bazı konu ve sorunlarla ilgilidir. Bu soruların pek çoğuyla ilgili anlaşmazlıkların varlığı, gelişimin bilimsel olarak incelenmesinin sürekliliğini göstermektedir. Söz konusu sorulara henüz üzerinde herkesin anlaştığı yanıtlar verilememiştir. Ancak araştırmacıların bu soruları yanıtlayabilmek için yaptıkları araştırmalara bağlı olarak gelişim psikolojisi hakkındaki bilgiler de artmaktadır. Gelişim psikologlarının gelişimle ilgili tartışmalı konulara yaklaşımları ve bu yaklaşımlardaki farklılıklar aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

Gelişimde Kalıtım ve Çevre Etkisi

Gelişim psikologları yıllardır gelişimde kalıtım ve çevrenin etkilerini anlamaya çalışmaktadırlar. Gelişim konusundaki çağdaş görüşlerin çoğu, çocuk gelişiminde hem biyolojik hem de çevresel etkenlerin etkili olduğu düşüncesine ağırlık verir. Bununla birlikte bu etkenlerin gelişim üzerindeki etkisiyle ilgili çeşitli anlaşmazlıklar bulunmaktadır. Biyolojik temellerin çocuk gelişimindeki rolü üzerinde çalışan ilk araştırmacılar, gelişimin olgunlaşmanın zorunlu bir sonucu olduğunu ileri sürmektedirler. Olgunlaşma, gelişimi yönettiği varsayılan biyolojik süreci tanımlamak üzere kullanılmış bir kavramdır. Bu görüşteki kuramcılar, gelişimin büyük oranda kalıtsal olarak önceden belirlendiğine inanmaktadırlar. Bu görüşün ilk savunucularından biri olan Arnold Gesell (1928, Akt. Hetherington ve Parke, 1993) şöyle demektedir:

“Her şey göz önüne alındığında olgunlaşmanın kesinliği ve kaçınılmazlığı erken gelişimin en etkileyici özelliğidir. Bebeğin büyümesini değişmez kılan ve koruyan kalıtsal koşullardır.”

Çocuk gelişiminde biyolojik etkenlerin etkili olduğu düşüncesine karşılık J.B. Watson (1928, Akt. Hetherington ve Parke, 1993) gibi davranışçı bazı kuramcılar, katı bir şekilde gelişimde çevrenin etkili olduğunu vurgulamışlardır. Watson, çevrenin gelişimi şekillendirmesine biyolojik ve kalıtsal etkenlerin herhangi bir

sınırlama getirmediğini varsaymaktadır. Bugün bu iki farklı görüşün ikisi de destek görmemektedir. Çağdaş gelişim psikologlarının ilgilendiği soru, biyolojik ve çevresel etkenlerin farklı çocuklarda gelişimsel farklılıklar oluşturmak üzere nasıl etkileşime girdikleridir.

Biyoloji ve çevre arasındaki etkileşim pek çok yolla kendini göstermektedir. Örneğin, saldırganlığın gelişiminde hormonlar ile saldırgan yaşantılara maruz kalma arasındaki etkileşim, fiziksel ve sosyal gelişimde beslenme ve kalıtsal etkenler arasındaki ilişki; sosyal gelişim ve kişilik gelişiminde bebeğin yaradılışıyla ev ortamı arasındaki etkileşim gibi.

Gelişimin bazı yönleri kalıttan, bazı yönleri de çevreden etkilenmektedir (Coll, 1990). Gelişimin çoğu yönü ise her ikisinden de etkilenmektedir. Örneğin, ayakta durma, yürüme ve oyun oynama gibi olgunlaşmaya bağlı olarak yapılan davranışlar çocukların kalıtsal donanımlarında olan davranışlardır. Bununla birlikte, yetersiz beslenme, hastalık, ilaçlar ve fiziksel kısıtlamalar gelişim sürecini geriletebilir. Diğer yandan, bazı çocuklar fiziksel açıdan çok güçlü olmadıklarından ya da koordinasyonları iyi olmadığından atletik yetenekleri zayıftır, ancak egzersizle bu yetersizliklerin üstesinden gelebilirler. Benzer şekilde çocuklar sevmeye kapasitesiyle doğarlar fakat sevgilerini ifade etmeyi öğrenmektedirler (Rice, 1997).

Bireyin Etkin veya Edilgen Olması

Bazı gelişim psikologları, çocuğu genellikle çevredeki dışsal güçler tarafından biçimlendirilen edilgen bir organizma olarak görmektedirler. Örneğin bu düşüncedeki gelişim psikologlarına göre çocuklar büyük oranda anne babanın çocuk yetiştirme uygulamalarının bir sonucu olarak atılın ya da utangaç olmaktadır. Başka bir örnek anti sosyal yaşıt grubuyla bir arada olmanın çocuklarda suç işleme eğilimini arttırmasıdır. Bu bakış açısıyla, çocukların tarih ve geometriye ilgi duymaları da yetenekli bir öğretmenin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisine örnek olarak gösterilebilir.

Çevrenin gelişime etkisi konusunda farklı düşünen Piaget gibi bazı gelişim psikologları ise çocuğun kendi gelişimini şekillendirmede çok az rol oynadığı görüşüne kesin bir biçimde karşı çıkmakta, çocukları yalnızca çevresel etkilerin edilgen bir alıcısı olarak görmek yerine, çoğu kez kendi gelişim seyirlerini şekillendiren, denetleyen ve yönlendiren etkin bireyler olarak görmektedirler. Bu düşüncedeki gelişim psikologları için çocuklar, kendileriyle ilgili dünyayı kasıtlı olarak anlamaya ve araştırmaya çalışan meraklı bilgi arayıcılarıdır. Başka bir görüşe göre sosyal dünyada çocuk yalnızca ebeveyn, yaşıtlar ya da öğretmenler gibi sosyalleşmeyi etkileyen kişiler tarafından kolayca şekillendirilmemektedir. Bu iki

görüşten birini savunmak yerine iki yönlü bir etkiden söz edilebilir. Yani çocuklar, günlük yaşamda etkileşime girdikleri ebeveyn ve diğer insanların davranışlarını etkin bir şekilde değiştirmekte, aynı zamanda onlardan da etkilenmektedirler.

Gelişimde Süreklilik ve Süreksizlik

Gelişim psikologlarının yanıtlamaya çalıştığı temel sorulardan biri de gelişim boyunca değişimin nasıl ortaya çıktığı sorusudur. Bazı gelişim psikologları gelişimi **süreklili** ve derece derece ortaya çıkan büyüme ve değişim süreci olarak görmektedirler. Bu görüşe göre her bir yeni olay ya da değişim düzenli bir şekilde daha önceki yaşantıların üzerine yerleşmekte, fiziksel büyüme, dil gelişimi ya da gelişimin diğer yönleri düzenli bir değişim göstermektedir. Yani gelişim, ani değişimler olmaksızın düzgün ve derece derece ilerlemektedir. Gelişimin sürekli olduğunu savunan gelişim psikologları, gelişim sürecindeki niceliksel değişimler üzerinde dururlarken gelişimin süreksiz olduğunu savunanlar niteliksel değişimler üzerinde durmaktadırlar.

Süreksizlik görüşünü savunan bazı gelişim psikologları, gelişimi her bir evredeki davranış örgütlenmesinin niteliksel olarak farklı olduğu bir dizi ayrı evre ya da aşama olarak görmektedirler. Bu durumda gelişimin her bir evresindeki gelişimsel beceriler ve durumlar farklıdır. Örneğin, ergenlik dönemine biyolojik, sosyal ve bilişsel işlevlerde ani değişimlerin olduğu ayrı ve özel bir gelişim evresi olarak bakılmalıdır. Bazı araştırmacılar ergenlerin tümdengelim yoluyla akıl yürüttüklerini ve soyut kavramlarla düşünebildiklerini, böylece küçük çocukların somut düşünme biçiminden niteliksel olarak farklı bir düşünme özelliği gösterdiklerini belirtmektedirler. Bu durumda gelişim pürüzsüz ya da sürekli olmaktan çok **süreksiz** bir süreçtir.

Buna karşıt olarak gelişimde sürekliliği savunan gelişim psikologları, ergenlikteki değişimleri, çocukluk boyunca ortaya çıkan küçük değişimlerin devamı olarak görmektedirler. Gelişimin sürekli olduğunu vurgulayan psikologlar, gelişim sürecinde çevresel etkilerin ve sosyal öğrenmenin önemli olduğunu belirtmektedirler. Sosyal Öğrenme kuramının temsilcisi olan Bandura, gelişimin **süreklili** olduğunu savunan kuramcılardan biridir. Piaget ve Freud ise bilişsel ve sosyal gelişimin evreler şeklinde ilerlediğini, yani gelişimin süreksiz olduğunu savunmuşlardır.

Günümüzde gelişim psikologlarının çoğu, gelişimi bütünüyle sürekli ya da süreksiz olarak gören uçlaştırmacı düşünceden çok, gelişimin bazı yönlerinin sürekli olduğu, bazı yönlerinin ise evresel özellikler gösterdiği düşüncesindedirler. Çevreyle insan arasındaki etkileşimin doğal bir sonucu olarak çevre, gelişimleri boyunca sürekli bir biçimde insanları etkilemekte insanlar da evreler boyunca gelişirken çevrelerini etkilemektedirler.

İlk Yaşantılar ve Sonraki Yaşantıların Gelişime Etkisi

Gelişimin bazı dönemlerinin diğerlerinden daha önemli olduğunu ileri süren çeşitli görüşler, bireyin belirli bir beceri, yetenek ve bilgiyi kazanmasında bazı gelişim evrelerinin diğerlerinden daha önemli olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir. Bu soru daha farklı bir biçimde şöyle de sorulabilir: Gelişim normal bir şekilde seyrederken çocuğun belirli sosyal ve duygusal yaşantıları geçirmesi gereken **kritik** dönemler var mıdır?

Psikanalistler, ilk çocukluk yaşantılarının yetişkin yaşamındaki uyumda önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Block, Block ve Keyes (1988), anaokulu döneminde ilgisiz bir ev ortamında yetişen ve yeterince ebeveyn denetimi görmeyen kızların, ergenlik döneminde uyuşturucu madde kullanma eğilimlerinin anaokulu döneminde yeterli ebeveyn denetimi görmüş olan kızlara göre daha fazla olduğunu göstermiştir. Diğer bazı çalışmalar, ilk çocukluk yaşantıları ile yetişkinlikte depresyon ve diğer psikolojik problemler arasında bir bağlantı olduğunu öne sürmektedir (Amato, 1991). Depresyon geçiren kişiler, anne babalarını depresyonda olmayan kişilere göre daha baskıcı ve reddedici olarak algılamaktadırlar. Anne babalarının evliliğini mutsuz bir evlilik olarak niteleyen bireyler, anne babalarının mutlu bir evliliği olduğunu düşünen bireylere göre daha çok psikolojik sıkıntı belirtmiş ve daha az yaşam doyumuna sahip olduklarını söylemişlerdir.

Bir başka boylamsal çalışma (Lerner, Hertzog, Hooker, Hassibi ve Thomas, 1988), çocukluğunda aşırı saldırgan olan ve kaygı, depresyon, reddedilme gibi olumsuz bir duygusal durum gösteren çocukların ergenlik yıllarındaki duygusal ve sosyal uyumlarının daha zayıf olduğunu ortaya koymuştur.

Son yıllarda doğumu izleyen ilk dakika ve saatlerde anne ve bebeğin birbirine dokunmasının anne-bebek arasındaki bağın gelişimindeki önemi üzerinde durulmaktadır. Bu ilk kritik dönem boyunca bebeğin anneye ilişki kurmasına fırsat verilmezse anne ve bebek arasındaki duygusal bağlılığın yeterince gelişmeyeceği varsayılmaktadır. Ancak anne-bebek bağlılığının gelişimi ile ilgili araştırmalarda, henüz bu konuda yeterli ölçüde destekleyici sayılabilecek bulgulara ulaşılmamıştır. Anne-çocuk arasındaki ilişki esnektir ve değişikliklere açıktır. Doğumu izleyen diğer dönemlerde anneye bebek arasında çeşitli biçimlerde kurulan bağ, iyi bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin gelişimi için önemli olabilir (Hetherington ve Parke, 1993).

Bununla birlikte, çocuk bebeklikte normal bir sosyal ve bilişsel gelişim için gerekli fırsatların çoğundan yoksun kaldığında bunun etkileri mutlak bir kalıcılık göstermeyebilmektedir. Klasik araştırmasında Skeels (1966, Akt. Hetherington ve Parke, 1993), yetimhanenin yoksun koşullarında yetiştirilen ancak daha son-

ra uyarıcılı ev ortamlarına yerleştirilen bebeklerin belirgin herhangi bir zihinsel bozukluk olmaksızın geliştiklerini, buna karşılık yetimhanede kalan çocukların zihinsel açıdan bazı gerilikler taşıdıklarını göstermiştir. Bu çalışma, ilk olumsuz yaşantıların zararlı etkilerinin değişebildiğini göstermektedir.

Bütün bu bilgilere karşın ilk yaşantılarla sonraki yaşantıların gelişim üzerindeki etkileri konusunda kesin yargılara varmak kolay değildir. Örneğin, gelişimin belirli dönemlerinde ikinci bir dili öğrenmek daha kolay olabilir. Bu dönemler kritik olmaktan çok duyarlı dönemler olarak düşünülebilir. İnsanların sosyal ilişkileri gibi diğer davranışları da gelişim boyunca esneklik göstermekte ve değişime açık olabilmektedir (Hetherington ve Parke, 1993). Gelişim sürecindeki travmatik olay ve örseleyici yaşantılar ciddi sonuçlara neden olmakla birlikte bunların çocuğun sonraki gelişim süreçlerine uyum biçimini % 100 belirleyeceği söylenemez (Rice, 1997).

Bireysel Özelliklerin ve Ortamın Gelişime Etkisi

Büyürken ev, okul, sokak, oyun alanları gibi çok çeşitli ortamlarda bulunan çocuklar, bu ortamlardan ne kadar etkilenmektedirler? Çocukların davranışları bulundukları ortama göre değişiklik gösterir mi? Bireysel yatkınlıklar ve kişilik özelliklerine bağlı olarak çocuklar, ortam değiştirdiklerinde de bu durumdan etkilenmeden davranmayı sürdürebilirler mi? Belirli çocuklar dürüst, bağımlı, saldırgan ya da yardımsever olarak tanımlanabilir mi? Bu özellikler, bir ortamdan diğerine geçildiğinde örneğin zor bir testi çözmek, kızgın bir ebeveyn ya da öğretmenle karşı karşıya kalmak, yarışmaya dayalı bir oyunda yer almak, bir arkadaşla gerek duymak gibi farklı koşullar söz konusu olduğunda nasıl değişmektedir?

Gelişim psikologları ortama ait değişkenler ile kişiliğe ya da kişisel etmenlere verdikleri önem açısından da farklılaşmaktadırlar. Pek çoğu bu anlaşmazlığı duruma bağlı etkenler ile kişiliğin rolünü birlikte değerlendiren etkileşimci bir görüşü benimseyerek çözmektedirler. Örneğin, saldırgan kişilik özelliklerine sahip çocuklar sıklıkla bu özelliklerini gösterebilecekleri ortamlar arayabilirler. Bu çocuklar çetelere katılabilir ya da karate kursuna gidebilirler (Hetherington ve Parke, 1993).

Kültürel Etkiler ve Evrensel İlkeler

Çocuğun içinde bulunduğu kültürel koşullar onun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çin'de bir çiftlikte, İsrail'de kibbutz adı verilen yerleşimlerde ya da Peru'da bir köyde büyüyen çocuklar ABD'de bir kentte yetişen çocuklardan çok farklı yaşantılar geçirirler. Gelişim psikologlarından bazıları, kültürel etkiden bağımsız olup bütün kültürlerdeki çocuklara uygulanabilecek evrensel gelişim yasa-

larının bulunabileceği düşüncesini tartışırken başka bazı gelişim psikologları, çocukların yetiştiği kültürel ortamın gelişimi yöneten yasalar üzerinde büyük etkisinin olduğunu düşünmektedirler. Bu görüşlerin dışındaki bir görüşü savunan çeşitli araştırmacılar ise, gelişimin sürekli aynı biçimde seyrettiğini fakat farklı toplumlardaki çocukların gelişim süreçlerinin birbirlerine göre belli ölçüde değişiklik gösterebileceğini ileri sürmektedirler.

Bazı kültürlerde çocukların çok erken yürüyebilmeleri için desteklenmeleri ve yeni geliştirdikleri becerileri deneme fırsatı bulabilmelerine karşılık başka kültürlerde bebeklerin yürüme becerilerini sınırlayan bir şekilde sırtta ya da bağlanarak taşınmaları, farklı toplumlardaki çocukların gelişim süreçlerinin belli ölçüde değişiklik gösterebileceğini söyleyen araştırmacıları destekler niteliktedir.

Ayrıca ABD, Avustralya ya da Rusya gibi ülkelerde farklı ırk ve etnik gelenekleri temsil eden geniş alt kültür gruplarının olduğunu hatırlamak gerekir. Örneğin, ABD'de köken olarak Amerikalı bir çocukla, Afrika, Japon, İspanyol ve Avrupa kökenli Amerikalı çocukları tek bir sınıf ya da okulda bir arada görmek oldukça sık rastlanan bir durumdur. Tek bir devlet ve ortak bir üst kültürün üyeleri olmalarına, aynı toplumsal yapıda yer almalarına karşın bu çocukların gelişim süreçlerinde de yukarıda sözünü ettiğimiz türden sınırlı gelişim farklılıkları görülebilir.

Günümüzde pek çok gelişim psikoloğu, kültürün gelişim üzerindeki etkileriyle ilgili karşıt görüşleri benimsemek yerine farklı kültürel bağlamların gelişim açısından önemini vurgulamaktadırlar. Örneğin, Lev Vygotsky çocuğun bilişsel gelişiminde ve öğrenme sürecinde kültürün oynadığı rolü vurgulamıştır (Hetherington ve Parke, 1993). Kültürler arası farklılıklar gelişimde sosyal saat farklılıklarına neden olmaktadır. İlkel bir toplulukta 13 yaşında evlenen bir kız çocuğu, 14 yaşında çocuk sahibi olup 30-35 yaşında dul kalabilir. Endüstrileşmiş toplumlarda ise bu geçişler daha geç yaşlarda gerçekleşmektedir. Her toplum, bireylerinin çeşitli sorumluluk ve ayrıcalıkları üstlenebilmesi için kültüre özgü ideal yaş dilimleri tanımlamakta ve bu yaşlar bir kültürden diğerine farklılık göstermektedir (Rice, 1997).

Bilginin Uygulanması ve Araştırma

Gelişim psikologlarının bir bölümü, çocukların duygu, düşünce ve davranışını yöneten yasalar üzerinde dururken bir bölümü de çocuk gelişimi hakkındaki bilginin uygulamadaki problemleri çözmek üzere nasıl kullanılabileceği üzerinde durmaktadır. Son zamanlarda gelişim konusundaki iki farklı görüşe dayanan bu yaklaşımların birbirlerinden ayrıldıkları yerler giderek azalmaya başlamıştır. Örneğin, bebek ve çocuklar için okul öncesi eğitim konusunu (kreşler, anaokulları)

ele alalım. Uygulama açısından bakıldığında bebeklerin okul öncesi eğitime ne zaman başlayacaklarını, eğitim görecekları sınıflar için en uygun boyutları ve okul öncesi eğitimde ne tür bir eğitim programı uygulanacağını bilmek gerekir. Sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimle ilgili temel araştırmalar bu sorulara yanıt vermeye çalışmaktadırlar. Ayrıca okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimine örneğin yaşlılarıyla ilişkilerine olan etkileri, farklı okul öncesi yaşantıların çocukların gelişimindeki etkilerini anlamamızı sağlamaktadır. Bu durumda temel ve uygulamalı araştırma arasında sürekli bir etkileşim olduğu söylenebilir (Hetherington ve Parke, 1993). Yani insan gelişimiyle ilgili araştırmalar sonucunda hem çocukların gelişim özellikleri hakkında bilgi edinmek hem de elde edilen bu bilgileri çocukların gelişimine katkıda bulunacak şekilde kullanmak mümkün olmaktadır.

3. BÖLÜM

GELİŞİM PSİKOLOJİSİNDE ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ



GELİŞİM PSİKOLOJİSİNDE ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

Kuramların gelişim hakkında ortaya koyduğu görüşleri incelemek amacıyla bazı araştırmalar yapılmaktadır. Çocuklar kuramların önerdiği gibi mi davranmakta ve gelişmektedirler? Çocuk psikologları hipotezleri ve gelişim kuramlarının yordamalarını incelemek için çeşitli teknik ve stratejiler kullanılmaktadırlar. Bu bölümde çocuk gelişimini anlamak üzere yapılan araştırmalarda kullanılan teknikler, yöntemler ve desenlerden bazıları üzerinde durulmaktadır.

Bilimsel Yöntemin Aşamaları

Psikologlar insan gelişimiyle ilgili bilgiler elde etmek için bilimsel araştırma yöntemlerini kullanılmaktadırlar. Bilimsel yöntem dört temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Çözülecek problemleri ya da araştırmada yanıtlanacak soruları belirleme.
2. Sınanacak önermeler şeklinde denenceler geliştirme.
3. Önermelerin doğruluğunu ya da yanlışlığını belirlemek için araştırma yaparak denenceleri test etme.
4. Araştırmadan elde edilen sonuçları bir kuram şeklinde ifade etme.

Araştırmacılar, bir araştırma gerçekleştirirken ya daha önceki bulguların yinelenip yinelenmeyeceğini görmek ya da araştırma sonunda ulaşılan bulgular yoluyla araştırdıkları konuya ilişkin bilgilerini geliştirmek isterler.

Bu amaçlarla gerçekleştirilecek bir araştırmada araştırmacı, araştırmasının denencelerini sinamadan önce söz konusu denencelerle ilgili olarak olabildiğince çok veri toplamalıdır. Başlıca veri toplama teknikleri doğal gözlem, görüşme, anket, soru listeleri, vaka çalışmaları ve standart testlerdir (Rice, 1997).

Veri Toplama Teknikleri

Doğal Gözlem

Doğal gözlem, çocukların evde, okulda, mahallede, parkta, alışveriş merkezinde ya da bir sosyal etkinlik (parti) sırasında doğal çevrelerindeyken ortama yönelik başka bir girişim olmaksızın izlenmesi ve gözlenen davranışların kaydedilmesinden oluşur. Bu yaklaşım, gerçekleşen davranışın ne olduğu hakkında bilgi verirken niçin ve nasıl gerçekleştiği ya da farklı koşullar altında nasıl değişebildiği

hakkında bilgi vermemektedir. Gözlemciler olanları etkileme gibi bir çaba göstermediklerinden yalnızca gördüklerini kaydetmekle sınırlıdır (Rice, 1997).

Ev gibi doğal ortamlarda ya da laboratuvar ortamlarında çocuk ve anne baba davranışlarının gözlenmesi gelişim psikolojisinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Gözlem yaparken davranışları temsil eden örüntüler seçilmeli ve gözlenen kişinin davranışları gözlemcinin varlığından etkilenmemelidir. Çocuklar farklı ortamlarda farklı davranışlar gösterme eğilimindedirler. Bunun gibi, bir annenin öfke nöbeti içindeki çocuğuna göstereceği tepki, evde ve süpermarkette çok farklı biçimler alabilir.

Araştırmalar, ailelerin tanıdık ortamlardan tanıdık olmayan ortamlara, evden laboratuvar ortamına, yapılandırılmamış ortamdan yapılandırılmış ortama geçtiklerinde olumsuz duygularını daha az, toplumca onaylanan davranışları daha çok gösterme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili bir araştırmada annelerin evde laboratuvar ortamına göre çok daha yönlendirici oldukları bulunmuş, laboratuvardan ev ortamına geçildiğinde babaların duygularını dile getirme yoğunluklarında artış olduğu, annelerin de karar verme sürecine daha fazla katıldıkları görülmüştür.

Başka pek çok araştırmacı, anne babaların gözlemlendikleri ortamlarda, toplumsal onay gören davranışları normalde olduğundan daha çok sergilediklerini, buna karşılık olumsuz davranışlarını gizleme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Anneler gözlemlendiklerini bildiklerinde, gözlemlendiklerini bilmedikleri zamanlara göre çocuklarına daha sıcak davranmakta, onlarla daha çok ilgilenmektedirler. Kısacası ebeveynler kendi davranışlarını isteyerek ve bilerek değiştirebilmektedirler. Gözlenen kişilerde davranış değiştirme eğilimi olmakla birlikte, sözel olmayan davranışlarda bu türden bir değişiklik gerçekleştirmek, sözel davranışlara göre daha zordur. Örneğin, çocuklarını fiziksel olarak örseleme eğilimi olan anneler, gözlemlendiklerini bildikleri halde, böyle bir eğilimi olmayan annelere göre çocuklarına 10 kat daha fazla şiddet uygulamışlardır (Hetherington ve Parke, 1993).

Bu davranış değişikliklerini veya gözlemin sınırlılıklarını azaltmak için; aileleri ev ortamlarında gözlemek; sürekli bir gözlem uygulamasıyla gözlenen kişilerin gözlemcinin varlığına alışmalarını sağlamak, gözlem yaparken yönlendirici olmamak; video ya da teyp kaseti kullanarak evde ve aile üyelerinin uyanık olduğu süreler içinde gözlem yapmak; aile üyelerini haftalar boyunca her akşam yemeğinde gözlemek gibi stratejiler izlenirse gözlenen bireylerin gözlemciden etkilenmeleri en aza indirgenebilir.

Gözlemi Kaydetme Yolları: Her şeyi olduğu gibi yazma, gözlemi kaydetme yollarından biridir. Olay temelli örneklem yolunu kullanarak belirli bir davranış hedef alma ve o davranış ortaya çıktığında gerekli bilgileri yazma yoluna gidilebilir. Örneğin, araştırmacı, çocuğun anne babasının yönergelerine nasıl tepki gösterdiğini merak ediyorsa yalnızca bu davranışları kaydetme yoluna gidebilir. Zaman örneklemesi yoluyla bir saat boyunca ve her 30 saniyede bir çocuğun hangi davranışı yaptığını davranış listesi kullanıp (davranışın karşısına ✓ işareti koyarak) kaydedebilir. Böylece davranışın ne zaman ortaya çıktığı, bir saatlik ya da beş dakikalık zaman dilimlerinde hangi davranışların görüldüğü anlaşılabilir. Örneğin, bir gözlem sırasında bebek ve anne davranışının şöyle bir sıralaması elde edilebilir.

Bebek yemeği fırlatır → Anne bebeğe vurur → Bebek ağlar → Anne bebeği kucaklar ve sarılır.

Sık sık sergilenmeyen davranışları gözlemek için o davranışların olma olasılığını artıran durumlar yaratılabilir. Örneğin, çocuğun yardım isteğine annenin nasıl tepki verdiğini anlamak için çocuğa çözülmesi zor bir problem ya da ödev verilerek annesinden yardım isteme olasılığı artırılabilir. Ayrıca çocuğun davranışlarını incelemek için birden fazla yöntem bir arada kullanılabilir (Hetherington ve Parke, 1993).

Görüşme

Görüşme, gelişimle ilgili araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Görüşme yüz yüze yapıldığından tepkileri netleştirmek için açıcı sorular sorularak daha ayrıntılı ve kişisel bilgiler elde edilebilmektedir. Görüşmede olaylardan çok bireylerin olaylara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları ele alınmaktadır. Görüşmenin bir diğer üstünlüğü, görüşmecinin ihtiyacına bağlı olarak çok çeşitli konuların incelenmesine fırsat veren esnek bir yöntem olmasıdır. Sorular önceden belirlenebilir, herkesten aynı konuda bilgiler elde edebilmek için aynı sorular sorulabilir (Rice, 1997).

Bu tekniğin bazı sınırlılıkları vardır. Görüşmeler genellikle zaman alıcıdır, pahalıdır ve yalnızca sınırlı sayıda kişiyle yapılmaktadır. Görüşmenin başarısı, görüşmecinin görüşülen kişiyle iletişim kurma becerisine ve kendini görüşmeciye açabilmesi için görüşülen kişiye yeterince destek olabilmesine bağlıdır. Bilgiyi toplamak üzere soruları sorma aşamasından önce çocuklarla iletişim kurmak oldukça zaman alıcıdır.

Çocukların Görüşleri

Çocuk gelişimi hakkında veri toplarken kendi davranışları ve ebeveynlerinin davranışları konusunda çocuklarla da görüşme yapılmaktadır. Ancak görüşme yalnızca sözel olarak kendini ifade edebilen çocuklarla yapılan çalışmalar için uygundur.

Çocuklarla görüşme yapmak yetişkinlerle görüşme yapmaktan daha zordur. Çünkü çocukların dikkat süreleri kısadır, yavaş tepki vermekte ve soruları anlamakta güçlük çekebilmektedirler. Bu durum özellikle küçük çocuklar için geçerlidir. Bununla birlikte 7-11 yaş arası 2279 çocuktan oluşan bir görüşme araştırmasında, araştırmacılar ebeveyn ve çocukların bilgi verme açısından eşit oranda güvenilir olduklarını belirtmişlerdir. Ancak küçük çocuklar bu konuda büyüklere oranla daha az güvenilir olarak değerlendirilmişlerdir (Zill, 1985). Güvenirliği artırmak için çocuklarla yalnızken görüşme önerilmektedir. Eğer görüşme sırasında ebeveynler de varsa çocuklar daha az güvenilir bilgi vermektedirler (Akt. Hetherington ve Parke, 1993).

Bazı çocuklar diğerlerine göre daha az konuşkandır. Bu da görüşmecinin bilgi toplamasını zorlaştırabilir. Bazı kişiler, araştırılan konuları doğru olarak hatırlamadıklarından yanlış bilgi verebilirler. Görüşmecilerin görüşmeler sırasında nasıl nesnel ve profesyonel olacakları konusunda eğitim almaları gerekebilir. Görüşmecisi, önyargılarından dolayı görüştüğü kişinin söylediklerini yanlış ya da farklı anlayabilir. Bu sınırlılıklarına karşın, görüşme tekniği araştırmacılar için zengin bir bilgi kaynağıdır (Rice, 1997).

Çocuklarla Görüşmenin Avantajları

Görüşme, çocuğun bakış açısını anlamada en iyi yöntemlerden biridir. Çünkü kendi duygu ve düşüncelerini en iyi bilen yine çocuğun kendisidir. Çocuklar, kendi davranışları ve ebeveynlerinin davranışlarıyla ilgili olarak çeşitli zamanlarda çok sayıda gözlem yapma şansına sahiptirler. Aile üyelerinin algıları, beklentileri, inanç ve olayları yorumlama biçimleri en az gerçek kadar önemlidir. Örneğin oğlunu gerçekten seven fakat bunu göstermeyen, 'erkekler duygularını göstermez', 'ahlak gelişimi için yüksek değerler ve disiplin gereklidir' diye düşünen bir baba, kendi çocuğunda yetersizlik algılarına ve düşük benlik saygısına neden olabilir. Aile üyelerinin birbirlerini yanlış algılamaları çatışma ve strese neden olmaktadır. Bu yüzden aile terapistleri, aile üyelerinin birbirini algılayış biçimleri ve bunun aile bireylerinin davranışlarına nasıl yansıdığı sorunuyla ilgilenmektedirler.

Anne Baba Görüşleri

Anne babalarla kendi davranışları ve çocukların davranışları ile ilgili görüşmeler yapılabilir, anket doldurmaları veya bazı derecelendirme ölçeklerini yanıtlamaları istenebilir. Ancak bu yöntemin bazı zorlukları vardır.

Anne babalar psikologlar için önemli olan fakat ebeveyn olarak kendilerinin önemsemediği ya da üzerinde fazla durmadıkları çocuk yetiştirme tarzlarını değerlendirmek durumunda kalabilirler; ya da çocuğa karşı davranışlarını belirleyen ilke ve tutumları ortaya çıkarmak için bazı ayrıntıları hatırlamaları istenebilir. Anne babanın farklı zamanlarda verdiği bilgiler ile anne babalar hakkında değişik kaynaklardan elde edilen bilgiler arasında çok az tutarlılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Anne babanın idealleştirilmiş beklentileri ve kültürel kalıp yargıları sözü edilen tutarsızlık durumunun ortaya çıkışında etkili olmaktadır. Göze çarpan bir gelişim geriliği görülmediği sürece, yalnızca birkaç ebeveyn çocuğunun gelişiminin yavaş olduğunu söyleyebilir. Ebeveynler, çocuklarının gerçekte olduğundan daha erken konuşup yürüdüğü, okul başarılarının da yüksek olduğu yönünde bilgi verme eğilimindedirler.

Robbin (1963) üç yaşında çocukları olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarıyla ilgili boylamsal bir araştırma yapmış ve bu araştırmanın ilk üç yıl boyunca toplanan verilerini karşılaştırdığında bilgilerde uyumsuzluklar olduğunu saptamıştır. Bir başka araştırmada ebeveynler çocuklarının parmak emip emmedikleri ile ilgili sorulara tam ve doğru yanıtlar vermemişler, hatta parmak emme sorunu için çocuğunu doktora götüren anne babalar bile çocuklarının bu sorununu inkar etmişlerdir. Gerçekte hiç emzik kullanmamış ana babalar da emzik kullanmanın istenen bir şey olduğu yönündeki genel kanıdan etkilenerek kullandıklarını söylemişlerdir (Akt. Hetherington ve Parke, 1993)..

Birden fazla çocuğu olan anne babalar hangi çocuğun ne zaman ne yaptığını, kime nasıl davrandıklarını karıştırabilmektedirler. Bu nedenle geniş kapsamlı geriye dönük tutum ve davranışları araştırmak yerine belirli bir andaki ve yakın geçmişteki tutum ve davranışlara, uygulamalara odaklanarak daha geçerli ve güvenilir bilgiler toplanabilir. Örneğin aile üyelerinden henüz yaşanmış olan veya o anda yaşanmakta olan olayları bildirmeleri istenebilir.

Aile üyeleri gözlemci olarak eğitilip çocuklarıyla ilgili bilgileri toplamaları ve araştırmacılara iletmeleri sağlanabilir. Ebeveynler her akşam telefonla aranarak son 24 saatte çocuğun vurma, ağlama, bağırma ya da uyum gösterme davranışlarından hangisini yaptığı sorulabilir. Çocuk ve ebeveynler her yarım saatte bir nerede ve kiminle olduklarını, ne yaptıklarını, bu sırada neler hissettiklerini günlük tutarak kaydedebilirler. Bu tür yöntemler, çocuk ve ebeveynlerin davranışları, durumları, davranışın gerçekleştiği ortamlarla ilgili tesadüfi ve temsil edici bir ör-

nekleme seçimini olanaklı kılmaktadır. Bu yöntem, özellikle kısa süreli ebeveyn-çocuk gözlemlerinde ortaya çıkmayan, arada bir gerçekleşen öfke nöbetleri, anne babaya karşı saldırganlık, altını ıslatma gibi davranışlar hakkında bilgi toplamak için yararlıdır. Ayrıca bu yöntemler geçmiş olay, davranış ve tutumlardaki geriye dönük bilgi yanılgılarını da azaltmaktadır (Hetherington ve Parke, 1993).

Yaşıt ve Öğretmen Görüşleri

Ebeveynler, çocuğun okuldaki başarısı, çalışma grubuyla uyumu ve oyun alanındaki davranışları (örneğin yardımseverlik) gibi konularda çok az bilgiye sahiptirler. Çocukların sınıfın palyaçosu olmak, oyun alanında en çok korkulan, en saldırgan çocuk olmak türünden davranış özellikleri, ancak çocuğun öğretmeni ve yaşıtlarından öğrenilebilir. Öğretmeni ve yaşıtlarıyla görüşülerek, çocuğun sınıf arkadaşlarıncı ne ölçüde benimsendiğı, birlikte oynamak istediğı arkadaşları ve sınıf içindeki sosyal konumu hakkında belli bir düşünce oluşturulabilir. Çünkü öğretmenler çocuğun yaramazlığını, derse ilgisini, bağımlılığını ve sosyalleşme durumunu daha doğru değerlendirebilmektedirler (Hetherington ve Parke, 1993).

Anket ve Soru Listeleri

Çocuk gelişimiyle ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemlerden birisi de araştırmacının anketler yoluyla bilgi topladığı tarama (survey) yöntemidir. Anketler yaşça büyük çocuklar ve ergenlerden bilgi toplamak üzere kullanılabilir. Araştırmaya katılan kişilerden daha önceden hazırlanmış soruları yanıtlamaları istenmektedir. Bazen de görüşmecı soruları sözel olarak yöneltmekte ve tepkileri kaydetmektedir. Çok sayıda kişinin oldukça kolay bir biçimde posta yoluyla ya da en az düzeyde bir maliyetle incelenmesi (taranması), verilerin standart hale getirilebilmesi ve özetlemenin kolay olması anketin olumlu yanları arasındadır. Anketler isimsiz olarak yapıldığından kişiler genellikle içten bir şekilde tepki vermektedirler. Bununla birlikte, sorular yanlış anlaşılabilir ve yanlış yanıtlar elde edilebilmektedir. Eğer araştırmacılar, önemli soruları anketten çıkarırlarsa araştırma açısından önem taşıyan bazı bilgileri toplayamayabilirler. Soru listeleri, verilerin hızlıca ve kolayca elde edildiğı anketin kısaltılmış formlarıdır.

Vaka Çalışmaları

Gelişim psikolojisindeki ilk keşiflerden bazıları vaka çalışmalarına dayanmaktadır. 1800'lerde Charles Darwin oğlunun bebeklik dönemindeki duygusal ifadelerini kaydederek bebek ve çocuklarda duygusal gelişim kuramının temeli ni oluşturmuştur. Bu ilk çalışma sonraki araştırmacıların daha çok sayıda kişiyle ve daha sistematik biçimde çalışmalarını sağlayacak bilgiler ve hipotezler ortaya koymuştur. Ancak vaka çalışmasının başlıca sınırlılığı tek bir kişiden daha geniş

evreni temsil edici örnekleme genelleme yetersizliğidir. Çünkü vaka çalışmaları, grupların değil bireylerin boylamsal olarak incelenmesini içermektedir. Klinik psikologlar, duygusal rahatsızlığı olan kişilerin tedavisine temel oluşturacak bilgileri toplamak üzere vaka çalışmalarını kullanmaktadırlar. Bununla birlikte bu yöntem, normal bireylerin derinlemesine incelendiği çalışmalarda da kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın en büyük sınırlılığı, bireyler hakkında toplanan verilerin diğer kişilere genellenememesidir. Bir kişilik örneklemden elde edilen verilere dayanarak geniş gruplara yönelik genellemeler yapılamamaktadır.

Vaka çalışmalarının değişik bir uygulaması tek bir kişinin deneysel olarak incelenmesi şeklinde olmaktadır. Bu durumda amaç, bir davranışı kontrol eden çevresel olayları belirlemektir. Aşağıda bununla ilgili bir örnek yer almaktadır. Dört yaşında Kağan isimli bir çocuk daima anaokulunun oyun bahçesinde diğer çocuklara vurmakta ve onlarla dalga geçmektedir. Olay her olduğunda iki öğretmen hemen onun yanına koşup durdurmakta ve diğer çocuklara vurmaması gerektiğini anlatmaktadırlar. Fakat Kağan diğer çocuklara vurmaya devam etmektedir. Deneyi yapan araştırmacı Kağan'ın öğretmenin dikkatini çekmek için diğer çocuklara vurduğunu düşünmüş ve öğretmenlere Kağan her saldırgan olduğunda onu görmezden gelmelerini söylemiştir. Başlangıçta Kağan'ın saldırgan davranışlarında bir artış olmuş; öğretmenlerin düzenli olarak bu yaklaşımı uygulamalarından birkaç gün sonra Kağan'ın vurma davranışı azalmaya başlamıştır. Kağan'ın davranışındaki değişimin öğretmenlerin stratejilerindeki değişime bağlı olup olmadığını belirlemek için öğretmenlere eskiden Kağan'a davrandıkları gibi davranmaları söylenmiştir (Yani Kağan her vurduğunda ona dikkat etme gibi). Tekrar vurma oranında bir artış olmuş ve öğretmenin ilgisinin Kağan'ın saldırgan davranışını kontrol ettiği anlaşılmıştır. Öğretmenlere tekrar Kağan yaramazlık yaptığında görmezden gelmeleri söylenmiş ve vurma oranı tekrar düşmüştür. Bu örnekte izlenen genel strateji müdahaleden önce çocuğun davranışını ölçmek sonra da davranışı kontrol ettiği düşünülen olayları deneysel olarak değiştirmektir. Bir sonraki aşamada deneysel müdahalenin bir farklılık oluşturup oluşturmadığını görmek için durum önceki haline geri getirilmiştir. Son bir kontrol olarak da tekrar değişim oluşturulmuştur.

Standart Testler

Psikologlar bireylerin zeka, başarı, mesleki ilgi ve kişilik gibi belirli özelliklerini ölçmek için çok çeşitli testler geliştirmektedirler. Bazı testler de tanı amacıyla kullanılabilir. Bir test, ölçmesi beklenen özelliği ölçüyorsa geçerliğe sahip demektir. Örneğin bir test, zekayı ölçmeyi hedefliyor ve zekanın kullanılmasını gerekli kılan performansı yordayabiliyorsa yüksek bir geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Eğer test iki ya da daha çok kez uygulandığında veya iki ya da daha çok araştırmacı tarafından uygulandığında aynı puanlar elde ediliyorsa yüksek bir güvenilirliğe sahiptir denilebilir. Eğer puanlar bir uygulamadan diğerine değişiyorsa test güvenilir olmayabilir. Testler, genellikle birey hakkında elde edilen diğer verilere ek olarak kullanılmaktadır. Testler değerli bir bilgi kaynağı olmakla birlikte, birey hakkında diğer kaynaklardan elde edilen bilgilerle bir arada kullanıldıklarında daha yararlı olmaktadır.

Deneysel Yöntemler

Deneysel yöntemler, araştırmacının değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğini belirlemek için değişkenleri manipüle ettiği sıkı kontrolü gerektiren bir yöntemdir. Uygulama sonrası oluşan değişimler, uygulamayla karşılaşmayan kontrol grubundaki değişimlerle karşılaştırılır. Araştırmacı, değişkenleri kontrol edebildiğinden neden ve sonuç arasındaki ilişki diğer yöntemlere göre daha kolay kurulabilir. Deneyler, laboratuvar ya da kişinin günlük yaşamının bir parçası olan doğal ortamda yapılabilir. Laboratuvar deneylerini yapmak genellikle daha kolaydır, çünkü araştırılan durum yüksek düzeyde kontrol edilebilir. Örneğin, ilk kez anaokuluna giden üç farklı yaş grubundan çocuklar üzerinde bağımlılık davranışı ve ayrılık kaygısını gözlemek istediğimizi varsayalım. 15 çocuktan oluşan evren iki, üç ve dört olmak üzere üç yaş grubuna ayrılmış ve beş çocuktan oluşan her bir grup, anaokuluna ebeveynleri tarafından getirilmiştir. Bu durumda değişkenleri ve koşulları (durumu) aşağıdaki gibi farklı biçimlerde oluşturabiliriz.

- Çocukları her iki ebeveynle birlikte gözleme
- Çocukları annesi odadan çıkarken gözleme
- Çocukları babası odadan çıkarken gözleme
- Çocukları annesi ve babası odadan çıkarken ve öğretmen odadayken gözleme

Bu çocukların davranışları, anaokuluna bir aydır sürekli devam eden kontrol grubuyla karşılaştırılabilir. Ayrıca kızlarla erkeklerin ve farklı yaş grubundaki çocukların davranışları karşılaştırılabilir. Buna birkaç değişken daha ekleyip örneğin, anne babalarının okuldan ayrılacağını bilen çocukların bu duruma tepkileriyle, anne babaları okuldan ayrılan ancak bunu önceden bilmeyen çocukların tepkilerinde herhangi bir farklılık olup olmadığına bakılabilir.

Çocukların anaokulundaki davranışlarıyla ilgili bir önceki örnekte bağımlı ve bağımsız değişkenlerin her ikisi de kullanılmıştır. Bağımsız değişken, araştırmacının üzerinde doğrudan kontrol sahibi olduğu değişkendir. Bağımlı değişken ise

bağımsız değişkene bağlı olarak değişmektedir. Yukarıdaki örnekte bağımsız değişken çocukların gözlendiği durumların değişimidir. Örneğin gözlem sırasında her iki ebeveynin de olması, yalnızca annenin olması gibi. Örnekteki bağımlı değişken, çocukların yaşadığı ayrılık kaygısı ve onların davranışlarıdır. Deneyin amacı, bağımsız değişkeni değiştirerek bu değişimin bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini görmektir.

Bağımlı ve bağımsız değişkeni bir başka örnekle açıklamak istersek, araştırmacının, boşanmanın çocuklar üzerindeki etkilerini belirleyen sosyal ve demografik etkenleri ortaya çıkarmak istediğini varsayalım (Breault ve Kposowa, 1987). Araştırmacı çocuğun yaşı, boşanma gerçekleştiğinde annenin yaşı, çocuğun ırkı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve annenin tekrar evlenip evlenmemesi gibi bağımsız değişkenlerin etkilerini inceleyebilir. Yine araştırmacı, bir seferde yalnızca bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkenle korelasyonuna bakarak her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkenle (boşanma olasılığı) ilişkisini ortaya koyabilir. Diğer değişkenleri sabit tutarak ve bir seferde bir değişkeni değiştirerek araştırmacı boşanmada en çok etkiye sahip olan bağımsız değişkeni ortaya çıkarabilir.

Korelasyon Çalışmaları

Araştırmada toplanan verileri incelemek için izlenen yollardan biri, değişkenler arasındaki korelasyon katsayısını hesaplamaktır. Eğer bir korelasyon varsa değişkenler arasında bir ilişki olduğundan söz edilebilir. Korelasyon istatistiksel olarak -1 ile +1 arasında gösterilir. -1 tamamen negatif bir ilişkiyi gösterir: yani bir değişken artarken diğeri azalır. +1 tamamen pozitif bir ilişkiyi gösterir: yani bir değişken artarken diğeri de artmaktadır. Sıfır (0) ise hiç korelasyon ya da ilişki olmadığı anlamına gelmektedir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen r değeri olarak ifade edilmektedir.

Araştırmacıların, insan gelişimiyle ilgili olarak elde ettikleri önemli bazı sonuçlar, korelasyon çalışmalarıyla gösterilmiştir. Örneğin, çocukların televizyonda şiddet içeren filmler izlemeleriyle saldırgan davranışlar göstermeleri arasında pozitif bir korelasyon vardır (Tooth, 1985, Akt. Hetherington ve Parke, 1993). Ergenlerin dindarlık dereceleriyle evlilik öncesi cinsel ilişkiyi onaylama durumları arasında negatif bir korelasyon vardır (Fisher ve Hall, 1988).

Korelasyon, önemli bir kavramdır ancak nedenselliği göstermez. A ile B arasındaki ilişki A'nın B'ye ya da B'nin A'ya neden olduğu anlamına gelmemektedir. A ve B'ye başka etkenler neden oluyor olabilir. Örneğin psikologlar, yıllarca parçalanmış aile bireyi olmayla suç işleme arasında bir ilişki olduğunu göstermişlerdir. Fakat bu, boşanmanın suça neden olduğu anlamına gelmemektedir. Böyle bir

zorunluluk yoktur. Göz önünde bulundurulması gereken başka değişkenler olabilir. Örneğin, boşanmadan önce ailede çatışmalar yaşanabilir. Ailedeki çatışmanın boşanma olsun ya da olmasın aile bireylerinin suç işleme eğilimini arttırdığını gösteren araştırmalar vardır (Demo ve Acock, 1988). Ek olarak boşanmaya eşlik eden başka birçok etken söz konusudur. Çocuklarının velayetini alan bazı anneler, boşandıktan sonra, şehrin yoksul, suç oranı yüksek bölümlerinde yaşamak ve çalışmak zorunda kalıp çocuklarını gözetimsiz bırakmış olabilirler. Boşanmamış ailelerin çocukları eğitimlerini tamamlarken parçalanmış ailelerin çocukları eğitimlerini sürdüremeyebilirler. Kısaca, yalnızca boşanma değil, bu etkenlerden her biri suçun gerçekleşmesiyle ilişkili olabilir. Bu nedenle korelasyonun nedensellik anlamına gelmediğini unutmamak gerekir.

Araştırma Desenleri

Yaş, Kuşak ve Zaman Açısından İnceleme

Araştırmacılar, çoğu kez yaş, kuşak ve zaman etkenlerinin araştırma bulgularını nasıl etkilediğini bilmek isterler. Örneğin bir araştırmanın bulgularında, yaş etkenine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülen değişikliğin nedeni, acaba gerçekten araştırma grubundaki bireylerin yaşları mıdır, yoksa söz konusu değişiklik başka bir nedenle, söz gelimi araştırma grubundaki bireylerin aynı kuşağın insanı olmalarına bağlı olabilir mi? Bilindiği gibi kuşak terimi, aynı zaman diliminde, örneğin 1960-1965 döneminde doğan bir grup insanı tanımlar. Bunun gibi, farklı zamanlarda doğan çocuklarla yapılan araştırmaların bulgularındaki anlamlı farklılıklar, yaş etkenine değil de çocukların yetiştikleri sosyo-ekonomik koşullara bağlı olabilmektedir. Bu tür durumları gözlememizi sağlayan üç tür temel araştırma deseni vardır: 1) Kesitsel araştırma deseni, 2) Boylamsal araştırma deseni, 3) Sırasal desen. Bu desenlerin her birinin kendine özgü yapısal özellikleri vardır. Aşağıda bu özellikler açıklanmaktadır.

Kesitsel Araştırmalar

Kesitsel bir araştırmada bir yaş grubu ya da kuşak diğer bir grupla karşılaştırılır. Örneğin, 2000 yılında yapılan kesitsel bir çalışmada dört grup karşılaştırılabilir: 1980 yılında doğan kişiler, 1985, 1990 ve 1995 doğumlu kişilerle karşılaştırılabilir. Şekil 1'de görüldüğü gibi D grubu (1995'de doğup 5 yaşında olanlar), G grubu (1990'da doğup 10 yaşında olanlar), I grubu (1985'de doğup 15 yaşında olanlar) ve J grubuyla (1980'de doğup 20 yaşında olanlar) karşılaştırılabilmektedir. Bu yöntem, bir inceleme periyodunda farklı yaş gruplarını incelemekte ve farklılıkları belirlemek için bu grupları karşılaştırmaktadır. Şekilde görüldüğü gibi 1995'te C,

F ve H gruplarının karşılaştırılmasıyla 1990'da B ve E gruplarının karşılaştırılması da kesitsel araştırmaya bir örnektir.

Yaş		5	10	15	20
Doğum yılı	1980	1985 A	1990 E	1995 H	2000 J
	1985	1990 B	1995 F	2000 I	
	1990	1995 C	2000 G		
	1995	2000 D			

Şekil-1 Kesitsel Araştırmalar (Rice, 1997: 20)

Boylamsal Araştırmalar

Boylamsal araştırma, bir grup insanın (değişik yaşlarda) yıllar boyunca tekrarlı olarak incelenmesidir. Örneğin, bir grup insan beş, 10, 15 ve 20 yaşlarında incelenebilir. Şekil 1'e göre 1980'de doğan bir grup çocuk 1985, 1990, 1995 ve 2000'de (A, E, H, J olarak adlandırılan grup) tekrar incelenirse bu çalışma boylamsal olarak adlandırılabilir. Benzer biçimde, 1985 kuşağının 1990, 1995 ve 2000'de 5, 10 ve 15 yaşlarında incelenmesi ya da 1990 kuşağının 1995 ve 2000'de incelenmesi boylamsal bir çalışmaya örnek olabilir. Kesitsel araştırmalarda yaş ve kuşak etkileri karışabilir; yani farklılığın yaştan mı yoksa doğum tarihindeki farklılıktan mı kaynaklandığını ayırt etmek sorun olabilir. Boylamsal araştırmada ise yaş ve araştırmanın yapıldığı zamanının etkileri karışabilir; yani değişime yaş farklılıklarının mı yoksa inceleme zamanıyla bağlantılı farklılıkların mı neden olduğunu ayırt etmede sorunlar olabilir.

Sırasal Desen

Üçüncü araştırma deseni sırasal desendir. Farklı yaş ve kuşakların etkilerini ayırt etmede belki de en iyi desen sırasal desendir. Sırasal desen şekil 2’de gösterilmektedir. İki kuşağı temsil eden (1985 ve 1980’de doğanlar) iki yaş grubu (10 ve 15), üç farklı zamanda (1990, 1995 ve 2000) incelenmiştir.

Yaş

		10	15
Doğum yılı	1985	1995 A	2000 C
	1980	1990 B	1995 D

Şekil-2 Sırasal Desen (Rice, 1997: 20)

A+B ile C+D kıyaslandığında yaş ve zamana ait ölçümler ayrılaşmamış ancak kuşak etkisi ortadan kaldırılmıştır. A+C ile B+D kıyaslandığında kuşak ve zamana ait ölçümler ayrılaşmamış ancak yaşın etkisi ortadan kaldırılmıştır. Gelişimle ilgili araştırmalarda kullanılabilecek bütün sayıtlılar içinde araştırma zamanının önemli olmadığı sayıltısı belki de en mantıklı olanıdır. Araştırmanın yapıldığı zamanın etkisi azaltılır, yaş ve kuşak etkileri ayrılaşır bu değişkenler anlamlı bir biçimde karşılaştırılabilirler. Doğal olarak araştırmanın yapıldığı toplam zaman uzadıkça ölçümün yapıldığı zamanın etkileri de daha büyük olacaktır (Rice, 1997).

Örneklem

Bilimsel araştırmanın temel amaçlarından biri de örneklerden yola çıkarak genelleme yapabilmektir. Örneğin, psikologlar, insan davranışlarının bazı özellikleriyle, kendine güveni yüksek olan ya da okul öncesi eğitim yaşantısı geçirmiş bireylerden oluşan belirli grupların özelliklerini ortaya çıkarmaya çalışabilirler. Yukarıda sözü geçen her bir durumda evren, sözkonusu grubun tüm üyeleridir. Evren genellikle çok büyük olduğundan evreni temsil etmek üzere bir örneklem seçilerek araştırma bu örneklem üzerinde yapılır. Evren insanlardan oluşmak zorunda değildir. Bir biyolog bir tarladaki tüm lahanalardan oluşan bir evren üzerinde araştırma yapabilir. İlgi duyduğumuz ve örneklemimizi seçtiğimiz belirli bir

evren (örneğin, yöneticiler) ‘hedef evren’ ya da ‘çalışma evreni’ olarak adlandırılmaktadır. Bir araştırmada seçeceğimiz örneklem, sonuçlarını genellemek istediğimiz evreni temsil edici kişilerden oluşmalıdır (Coolican, 1999).

Gelişim psikolojisi alanında da bireyler üzerinde araştırma yaparken belirli bir bölge ya da ülkedeki tüm bebek ve çocukları incelemek imkansız olduğundan örneklem seçme yoluna gidilmektedir. Kültür ve çevrenin gelişim üzerindeki etkilerinin önemi her geçen gün daha çok anlaşılmaktadır. Bu nedenle, çocuklarla ilgili gelişim psikolojisi araştırmalarında örneklem seçilirken kültürel ve çevresel etkenler mutlaka dikkate alınmalıdır.

Aşağıdaki örnekler, örneklem seçiminde karşılaşılan bazı problemlerin neler olabileceğini göstermektedir (Hetherington ve Parke, 1993).

Örnek 1: *Çocuklardaki sözcük gelişiminin yaşla birlikte nasıl bir değişim gösterdiğini incelemek için üst sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği özel bir kreşten, her yaş grubundan 30 olmak üzere, üç ve beş yaşındaki çocuklardan 60 çocuk seçilir. Bu çocukların hangi sözcükleri bildikleri dikkatli bir biçimde ölçülür. Araştırma sonucuna göre üç ve beş yaşındaki çocukların bilmesi beklenen sözcüklerle ilgili bir grup ölçüt ya da ilke geliştirmeye karar verilir. Bu araştırmada bir yanlışlık yapılmış olabilir mi?*

Her şeyden önce araştırma grubundaki çocuklar ülkedeki bütün çocukları temsil etmemektedir. Çünkü bu çocukların hepsi yüksek eğitimli ailelerin çocuklarıdır. Anaokulu yaşantısı çocukların sözcük dağarcığını etkilemiş olabilir. Bu araştırma sonucuna göre yeterince eğitim görmemiş olan ve çocukları anasınıfına devam etmeyen ebeveynlerin çocukları hakkında bir değerlendirme yapılabilir mi? Farklı sosyal sınıflarla etnik grupları dikkate almayan bu araştırmanın sonuçlarını daha geniş bir gruba genelleyemeyiz.

Örnek 2: *Aile problemleri yüzünden kliniğe getirilen çocuklardan örneklem seçimini ele alalım. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen 30 erkek ve beş kız çocuk örneklem için seçilmiş olsun. Bu çocukların davranışlarını incelemek için onları diğer çocuklarla oynarken gözleme, arkadaşlarıyla oyuncak yüzünden girdikleri bir çatışmayı nasıl çözdüklerini sorma gibi yollara başvurulabilir. Ayrıca varsa saldırganlığın nedenlerini incelemek için çocukların TV izleme süreleri ve ebeveynlerin birbirleriyle ilişkileri değerlendirilebilir. Bu araştırmanın sonucunda çocuğun cinsiyeti, anne baba kavgaları, aşırı TV izleme gibi etkenlerle çocuklarda görülen saldırganlık arasında bir ilişki bulunmuştur. Yukarıdaki bilgilere bakarak bu örneklemin seçiminde ne türden yanlışlıklar olabileceğine bakalım:*

Öncelikle örneklem için seçilen çocuklar, klinik yardım için başvurmayan ailelerin çocuklarından farklı olabilir. Bundan başka, araştırmadaki kızların sayısı erkeklerden azdır. Çok uzun süre TV izleme davranışı ve anne baba arasında çatışma, saldırganlık gösteren çocukların hepsi için ortak bir özellik oluşturmayabilir. Bu nedenlerle, sonucu genelleylebilmek için araştırmanın örneklemine kliniğe devam etmeyen çocuklar ve daha çok sayıda kız çocuk dahil edilmelidir.

Yukarıdaki örnekler, araştırmacıların örneklem seçiminde karşılaştığı başlıca problemlerden birini yansıtmaktadır. Yani gelişimle ilgili araştırma bulgularının genellenmek istendiği evreni doğru temsil eden bir grup çocuğun örneklem oluşturmak üzere seçilmeleri konusuna açıklık getirmektedir. Araştırmacılar ırk (etnik köken), sosyal sınıf, cinsiyet, yaş ve bölge gibi sınırlılıkları olan bir örneklem-den yola çıkarak ülkedeki tüm çocukları kapsayan genellemeler yapma konusunda çok dikkatli olmalıdırlar. Örneklem seçiminde çeşitli ırk (etnik köken), cinsiyet ve sosyal sınıftan çocuğun örneklem içinde yer almasına özen gösterilmelidir. Ayrıca seçilen örneklem bütün ulusu temsil eden bir nitelikte olmalı ve genelleme yapabilmek için farklı örneklem gruplarından benzer sonuçlar elde edilmelidir. Farklı örneklem gruplarından elde edilen sonuçlar benzer olduğunda gelişim hakkındaki bulgular, daha geniş bir evrene daha güvenli bir biçimde genellenebilmektedir (Hetherington ve Parke, 1993).

2. KISIM

GELİŞİM KURAMLARI

4. BÖLÜM

GELİŞİM KURAMLARI



GELİŞİM KURAMLARI

Gelişim kuramları, çocuk gelişimini bilimsel olarak inceleme sürecinde önemli bir role sahiptir. Kuramların iki işlevi vardır:

1. Kuramların ortaya koyduğu bilgiler, çeşitli boyutları olan çocuk gelişimini anlamamızı sağlar.
2. Davranış hakkında ölçülebilir denence ve yordamalara öncülük ederler.

İnsanın mantıksal düşünme yapısı ve doğuştan getirdiği merak etme özelliği olaylardan anlam çıkarmasına yardımcı olur. Gelişim kuramları, bir bakıma insanların olayları açıklama eğilimini yansıtmaktadır.

Bilimsel yöntem, problemin oluşturulması, denencelerin geliştirilmesi, sınaması ve sonuçların kuram halinde ifade edilmesini içerir. Kuram; veri, düşünce ve denenceleri örgütleyen, bir bütün içinde ifade eden, birbiriyle ilişkili genel önerme, ilke ve yasalar bütünü olarak ifade edilebilir. Bu önerme, ilke ve yasalar, evrendeki olayların açıklanması ve yordanabilmesi için yol gösterirler. Kuramlar ayrıntılı olarak elde edilmiş sayısal verilerin ötesine ulaşarak olaylara daha geniş, bütünsel bir biçimde bakmayı sağlar.

Hiçbir kuram insan gelişiminin tüm yönlerini açıklayamaz. Gelişim kuramları genellikle dil gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişim gibi gelişimin belirli bir alanını açıklamaya ve yordamaya çalışır. Farklı kuramlar, gelişimin daha önce tartışılan konularına karşı farklı yaklaşım ve yorumlarda bulunmaktadır.

Bu bölümde insan gelişimini açıklamayı amaçlayan kuramlar yer almaktadır. Kuramlar; psikanalitik kuramlar, öğrenme kuramları, hümanistik kuramlar ve organizmik kuramlar olmak üzere 4 grupta toplanmıştır.

Psikanalitik Kuramlar

a) Freud: Psikanalitik Kuram

Sigmund Freud'un geliştirdiği bu kurama göre, ilk çocukluk yıllarındaki yaşantılar ve bilinçdışı dürtüler davranışı etkilemekte; gelişim, bilinçdışı dürtü ve içgüdüler tarafından yönetilmektedir. Cinsellik, saldırganlık ve açlık dürtüleri çevredeki kişiler, özellikle de aile üyeleri tarafından biçimlendirilmektedir. Freud'a göre kişilik, birbiriyle ilişkili olan *id*, *ego* ve *süperego*'dan oluşmaktadır. Kişiliğin bu üç bölümünün gelişimde oynadığı rol, bireyin gelişimi boyunca değişir. *İd*, doğuştan getirilen ve hemen doyurulmak isteyen temel dürtüleri içermektedir. Bebek kişiliğin içgüdüsel yanı olan ve haz ilkesine göre hareket eden *id* tarafından yönlendirilmektedir. Haz ilkesi, hazzı en yüksek noktaya ulaştırma ve gereksinimleri derhal

karşılama yöneliktir. Büyük oranda içgüdüsel dürtülerin kontrolü altında olan bebeklik dönemi, derece derece daha akılcı ve gerçekçi bir yönde gelişim gösterir.

Bebek büyüdükçe kişiliğin akılcı ve denetleyici bölümü olan **ego** gelişmektedir. Kişiliğin ikinci boyutunu oluşturan ego, yaşamın ilk yılı boyunca gelişmeye başlar ve kişinin gereksinimlerini toplumsal açıdan yapıcı ve uygun yollarla doyumaya çalışır. Zihinsel süreçler, akıl yürütme ve sağduyudan oluşan ego, gerçeklik ilkesine göre hareket eder. Bu nitelikleriyle, idin isteklerini sorun yaşamadan doyurmasına yardımcı olur. Kişiliğin üçüncü boyutu olan **süperego**, çocukta aile değerleri, toplumsal değerler, roller ve ahlaki ilkeler içselleştikçe ortaya çıkar. Bu kabul ve içselleştirme vicdan gelişimini sağlar. Sıklıkla id ve süperego arasında suçluluk, kaygı ve sıkıntıya neden olan bir çatışma yaşanmaktadır. Ego, dürtüler ve sosyal kısıtlamalar arasında denge kurarak bu çatışmayı en aza indirmeye çalışmaktadır.

Freud'a göre insanların başvurduğu kaygı ve çelişkiyi azaltma yollarından biri savunma mekanizmalarını harekete geçirmektir. Savunma mekanizmaları, psişik acıyı azaltmak için gerçeği çarpıtan zihinsel araçlardır. Bu mekanizmalar bilinçaltı süreçler olup, aşırı kullanıldıklarında psikolojik işlevi bozarlar. Belli başlı savunma mekanizmaları şöyle sıralanabilir:

Bastırma (Represyon): Bireyin kabul edemeyeceği dürtüleri bilinçaltına iterek başa çıkmaya çalışmasıdır. Ancak bu dürtüler, bilinçaltında çelişki yaratmaya ve davranışı etkilemeye devam eder.

Gerileme (Regresyon): Kaygılı bir durumla karşılaşıldığında önceki çocuksu davranışlara dönmek anlamına gelir. Büyük bir çocuğun parmağını emmeye veya altını ıslatmaya başlaması bir gerileme örneğidir.

Yüceltme (Sublimasyon): Hoş olmayan veya kabul edilmeyen davranışların toplumsal yönden kabul edilebilir davranışlara dönüşmesidir. Düşmanlık, saldırganlık ve öfke dolu bir insanın bu duygularını yarışçı sporlara yönelerek doyurması yüceltme mekanizmasının kullanımına bir örnektir.

Yer değiştirme: Güçlü duyguları onların yaşanmasına engel olan kaynaktan başka bir nesne veya kişiye yönlendirme. Anne ve babasına kızan bir çocuğun öfke duygularını oyuncak köpeğine yöneltmesi bu türden bir davranıştır.

Karşı Tepki Geliştirme (Reaksiyon Formasyonu): İnsanın saklamak istediği, kabul edilemez görünen duygu ve eğilimlerini bu duygu ve eğilimlerin karşısını sergileyerek bastırarak biçimde davranmasıdır. Örneğin; çocukların cinsel tacize uğramalarına karşı savaşıyor bir insan, bu yolla aynı zamanda bilinçaltındaki kabul edilemez duygu ve eğilimlerle savaşıyor olabilir.

İnkâr etme: Kaygı veren durumun farkına varmayı reddetme davranışıdır. Bir anne babanın çocuklarındaki zihinsel yetersizlik durumunu reddetmeleri açık bir inkâr etme davranışıdır.

Rasyonalizasyon (mantığa bürüme): Kabul edilemeyecek bir davranışta bulunan kişinin söz konusu davranışa haklılık kazandıracak gerekçe ve nedenler yaratması olarak tanımlanabilir. Oyuna alınmayan çocuğun “ben zaten oynamak istemiyordum” şeklindeki ifadesi örnek olarak verilebilir

Freud’a göre gelişim, birbirinden farklı evreler boyunca ilerleyen bir süreçtir. Her evrede belirli biyolojik güçler bebeğin ve çocuğun dünyayla ilişkisinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu evreler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Oral dönem: Freud’un oral bölge olarak adlandırdığı ağız, yaşamın ilk yıllarını kapsayan bu evrede bebek için özellikle önemli bir vücut bölgesidir. Bebek; sürekli biçimde yeme, emme, ısırma davranışları gösterirken ağızına atabileceği nesnelere karşı da sürekli bir ilgi içindedir. Freud, bebeğin bu oral davranışlardan büyük bir zevk aldığını ve doyum sağladığını varsaymaktadır. İkinci yılda öncelikler değişir ve anal dönem başlar.

Anal dönem: Bebekler, gelişimlerinin bu evresinde anal etkinliklere ilgi duyarlar ve bu tür etkinlikler en büyük zevk kaynakları haline gelir. Anne babalar ise bu dönemde tuvalet eğitimi ile uğraşmaktadırlar.

Fallik dönem: Üçüncü yıldan yaklaşık beşinci yıla kadar olan dönemde çocukta cinsel merak başlar. Dikkatini üreme organlarına yönelten çocuk, cinsel organlarının uyarılmasından zevk aldığını keşfeder. Fallik dönemdeki çocuk, kendi cinsel anatomisini tanır ve karşı cins arasında anatomik farklılıklar olduğunu bilir. Bu dönemde erkekler annelerine karşı cinsel duygular besledikleri ve babayı kıskandıkları için annenin ilgisini çekmek üzere babayla yarışır ve **Oedipus** kompleksini yaşarlar. Kızlar ise erkeklere göre daha az şiddetli bir biçimde babalarına karşı benzer duygular taşırlar. Bu durum **Elektra** kompleksi olarak bilinir.

Latant dönem:/Gizil Dönem: Altı yaşından ergenliğe kadar süren bu dönemde Freud, cinsel dürtülerin üzerinin örtüldüğünü; fallik dönemde yaşanan cinsel duyguların hatırlanmasından kaçınmak için çocukların karşı cinsten arkadaşlarıyla ilişkiden sakındıklarını, 6 yaşından ergenliğin başlangıcına kadar yoğun bir şekilde kendi cinslerinden yaşıtlarıyla ilgilendiklerini belirtmiştir. Aileye dönük ilginin yaşıtlar grubuna yöneldiği latant dönemde çocuk, içinde yaşadığı toplumsal yapı ile etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan toplumsal becerileri de kazanmaktadır.

Genital Dönem: Bu son dönemde cinsel olgunlaşmaya bağlı olarak cinsel istekler tekrar ortaya çıkmakta, fakat bu istekler karşı cinsten yaşlılara yönelik olmaktadır. Bu evre yetişkinlik boyunca devam etmektedir.

Freud'a göre, çocuğun bu dönemler boyunca geçirdiği yaşantılar, onun yetişkin kişiliğinin oluşumunda önemli etkilere sahiptir. Oral dönemde oral uyarıcılardan yoksunluk ya da doyurulmamış gereksinimler, yetişkinlikteki sigara içme davranışının nedeni olabilir. Yine zamanından önce verilen tuvalet eğitimi, yetişkinlik döneminde düzenlilik ve temizlik konusunda takınlara neden olabilir. Latant döneme ait takınağı olan çocuklar, cinsel duygularını bastırıp kendisiyle aynı cinsten olan anne ya da babayla özdeşim kurmaya devam edebilirler. Bu durumda karşı cinsle ilişki kurma konusunda sorun yaşayabilirler.

b) Erikson: Psikososyal Kuram

Psikososyal kuramı geliştiren Erik Erikson'un gelişim konusundaki düşünceleri, Freud'un düşüncelerinden çeşitli yönleriyle ayrılmaktadır. Freud'un davranışın cinsel temellerine fazla ağırlık verdiğini düşünen Erikson, psikososyal güdü ve gereksinimlerin de insan gelişiminde ve davranışında etkili olduğunu düşünmektedir. Freud gibi, çocukluğun ilk yıllarının sonraki gelişimde etkili olduğunu düşüncesine katılmakla birlikte Erikson, Freud'un ergenlikten sonraki yetişkinlik yıllarını göz ardı etmesini eleştirmektedir. İnsanların kendi sorun ve çatışmalarını çözebileceklerini vurgulayan Erikson, Freud'un insan doğasına psikopatolojik (klinik) açıdan bakmasını ve insanın kendi sorunlarıyla baş etmede yetersiz kaldığı yolundaki düşüncesini reddetmektedir.

Freud ve Erikson'un gelişim evrelerinin karşılaştırılması Tablo 2'de yer almaktadır (Rice, 1997: 33).

Tablo 2: Freud ve Erikson'un Gelişim Evrelerinin Karşılaştırılması

Yaşlar	Freud	Erikson
0-1 yaş	Oral dönem	Güven-güvensizlik
1-2 yaş	Anal dönem	Özerklik-utanç
3-5 yaş	Fallik dönem	Girişimcilik-suçluluk
6-11 yaş	Latant dönem	Çalışkanlık-aşağılık duygusu
12-genç yetişkinlik	Genital dönem	Kimlik-kimlik karmaşası
Yetişkinlikte ilk yıllar	Genital dönem	Yakınlık-yalıtılmışlık
Orta yetişkinlik	Genital dönem	Üretkenlik-durgunluk
Geç yetişkinlik	Genital dönem	Bütünlük-umutsuzluk

Erikson, insan gelişimini sekiz evreye ayırmış ve her bir evrede bireyin başarılması gereken bir psikososyal görev olduğunu belirtmiştir. Her bir psikososyal görevi yerine getirmenin olası iki sonucu vardır: Görev başarılı bir şekilde tamamlanırsa kişiliğe olumlu bir nitelik eklenir ve gelişimde ilerleme sağlanır. Ancak görev başarılı bir şekilde tamamlanmazsa çatışma doyumsuz bir biçimde çözülür ve kişilik bu yolla eklenen olumsuz nitelikten zarar görür. Bireyin görevi, bir evreden diğerine geçtikçe olumlu bir kimlik kazanmaktır. Psikososyal gelişim evreleri aşağıda kısaca açıklanmıştır (Ewen, 1998).

Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 yaş): Anne baba ya da bakıcılar, beslenme, korunma, rahatlık ve sevgi görme ihtiyacını zamanında karşıladıklarında bebek, çevresine karşı güven duygusu geliştirir. Anne baba ya da bakıcılar, bebeğin bu gereksinimlerini zamanında karşılayamazlarsa bebekte, çevresine karşı güvensizlik gelişecektir.

Özerkliğe Karşı Utanç ve Kuşku (1-2 yaş): Çocuklar bu dönemde, dışkılarını kontrol etme becerisi kazanır, kendi kendilerine yemek yemeyi öğrenir, izin verildiğinde tek başlarına oynayabilir ve güvenli sınırlar içerisinde dünyayı keşfederken, bağımsızlık duygusu geliştirirler. Buna karşıt bir tutumla aşırı kısıtlanırlarsa utanç duygusu geliştirir, kendi yeteneklerinden kuşku duyarlar.

Girişimciliğe Karşı Suçluluk (3-5 yaş): Bu dönemde motor becerileriyle zihinsel yetenekleri gelişimlerini sürdürürken çocuklar, çevreyi araştırmaya, pek çok şeyi denemeye devam eder, plan yapıp bu planları uygulamada daha çok sorumluluk üstlenebilirler. Söz konusu gelişim döneminin özelliği olan bu girişimciliği kabul edemeyen anne babalar, çocukta suçluluk duygusuna neden olurlar.

Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu (6-11 yaş): Bu yaşlar arasında çocuklar ev ve okulla ilgili beklenti ve sorumlulukları yerine getirmeyi öğrenirlerken; ya başka insanlarla olumlu etkileşimde bulunma, başarılı olma gibi yaşantılar sonucunda değerlilik duygusu geliştirirler ya da bu dönemdeki olumsuz yaşantılara bağlı olarak başka insanlarla ilişkilerinde aşağılık duygusu yaşamaya başlarlar.

Kimliğe Karşı Kimlik Karmaşası (12-19 yaş): Ergenler, yaşantılarına bağlı bir biçimde ya güçlü bir kendilik duygusu geliştirirler ya da kimlikleri ve yaşamdaki rolleriyle ilgili bir karışıklık yaşarlar.

Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (20 ve 30'lu yaşlar): Genç yetişkinlerin başkalarıyla etkileşimi başlıca iki biçimde sonuçlanır. Genç yetişkinler ya başkalarıyla yakın ve anlamlı ilişkiler geliştirirler ya da bu türden anlamlı ilişkilere girmeden kendilerini çevrelerinden yalıttırlar.

Üretkenliğe Karşı Durgunluk (40 ve 50'li yıllar): Orta yetişkinlik yıllarında-ki bireyler, yetişkin rol ve sorumluluklarını üstlenerek gelecek kuşakları yetiştirme ve onlara kılavuzluk etme görevini yerine getirirler. Orta yetişkinlik dönemindeki birey, bu görevleri gerek toplum yaşamı içinde gerekse iş yaşamında gerçekleştirebilir. Orta yetişkinlik döneminin bu gelişim özelliklerini taşımayan bireyler, kişilik olarak zayıf, kendine dönük ve durgun olurlar.

Bütünlüğe karşı Umutsuzluk (60 yaş ve üstü): Bu dönemde yaşamlarını değerlendiren yetişkinler ya kendilerini oldukları gibi kabul ederler ya da yaşamlarına bir anlam yükleyemedikleri için umutsuzluk duygusu yaşarlar.

ÖĞRENME KURAMLARI

Davranışçılar

J.B.Watson, Ivan Pavlov ve B.F.Skinner gibi araştırmacılar, davranışçı yaklaşımın başlıca öncüleridir. Davranışçılar gelişimi, psikanalitik kuramın söylediği gibi evreler halinde gerçekleşen süresiz bir ilerleme olarak değil, evresel olmayan kesintisiz ve sürekli bir ilerleme olarak görmektedirler. Aynı öğrenme ilkelerinin yaşam boyunca gelişimi şekillendireceği varsayılmıştır.

Davranışın altında yatan bilinçdışı dürtülerle ilgilenmeyen davranışçılar, davranışı biçimlendirmede çevresel etkilerin rolünü vurgulamaktadırlar. Örneğin davranışçılara göre çocuklar, kendi gelişimlerinde görece olarak edilgin bir rol oynamakta, bilgisayarların yalnızca bilgisayar programcılarının belirlediği şeyleri yapmaları gibi, çocuklar da yalnızca çevrelerinin onları yönlendirdiği biçimde davranmaktadırlar.

Davranışçıların mekanik görüş ya da belirlemecilik olarak adlandırılan yaklaşımlarına göre, öğrenme, uyarıcılara koşullanan ve öğrenilen tepkilerin toplamından oluşmaktadır. Davranışçılar, öğrenme sürecini koşullanma olarak adlandırmaktadır. İki tür koşullanma vardır. Klasik koşullanma ve edimsel koşullanma.

a) Pavlov: Klasik Koşullanma

Rus fizyolog Ivan Pavlov (1849-1936), uyarıcı ve tepki arasındaki bağı ilk keşfeden araştırmacılardan biridir. Köpeklerde salya tepkisini araştıran Pavlov, bir köpeğin yalnızca yiyeceğe karşı değil, o anda duyduğu sese karşı da salya tepkisi verdiğini fark etmiştir. Araştırma sırasında köpek, araştırmacının ayak sesi ile yiyecek arasında bir bağ kurmaya başlamış, Pavlov, bu olguyu açıklayabilmek amacıyla bir dizi deney gerçekleştirmiştir. Bu deneylerin birinde metronoma dokunarak ses çıkaran Pavlov, salya tepkisinin oluşması için köpeğin ağzına bir parça et tozu

vermiştir. Bu işlemin birçok kez yinelenmesinin ardından köpek, metronomdan çıkan sesle sonradan verilen yiyecek arasında bağ kurmaya başlamıştır. Bu deneyler sonunda Pavlov, salya tepkisinin ortaya çıkması için yalnızca metronomdan çıkan sesin yeterli olduğunu bulmuş, bu konuda en iyi sonucun, metronom sesi yiyecekten yarım saniye önce verildiğinde elde edildiğini göstermiştir. Bu öğrenme türü klasik koşullanma olarak adlandırılmıştır. Klasik koşullanma aracılığıyla öğrenme, daima uyarıcı-tepki sırasını içermektedir. Pavlov'un köpeklerle yaptığı deneyde, koşulsuz uyarıcı et tozu, koşulsuz tepki salya, koşullu uyarıcı zil sesi ve koşullu tepki de zil sesine verilen salya tepkisidir.

John B. Watson (1878-1958) ve meslektaşı Rosalie Rayner, Pavlov'un ulaştığı araştırma sonuçlarının ve bu konudaki görüşlerin doğruluğunu sınamak amacıyla, Albert adında küçük bir çocuğa korku tepkisini öğretmeye çalışmışlardır. Albert, önceleri kendisine verilen beyaz bir tavşanla herhangi bir korku tepkisi göstermeden oynamış, daha sonra Watson, Albert'i tavşanla oynadığı sırada çelik bir metale çekiçe vurarak korkutmuştur. Benzer biçimde gerçekleştirilen yedi denemeden sonra Albert, yakınına bir yere tavşan konduğunda tavşandan korkmaya başlamıştır. Davranışçı bir açıklamayla, Albert tavşandan korkmaya koşullanmıştır. Bunun da ötesinde Albert korku tepkisini genellemiş, beyaz tüylü diğer nesnelerden de korkar hale gelmiştir. Bu deney, çocuklarla araştırma yapma konusunda ciddi bazı etik sorunları ortaya çıkardığı için günümüzde bu tür deneylere izin verilmemektedir. Bununla birlikte deney, çocukların bazı tepkilere nasıl koşullanacağını ortaya koymaktadır. Deneyin sonucunda Watson, koşullanmanın gelişimde önemli bir değişken olduğu, yaşantı ve çevrenin insan davranışını biçimlendirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Davranışçılara göre insan davranışı, koşullanmaların bir sonucudur.

b) Skinner: Edimsel Koşullanma

Koşullanmanın ikinci türü olan edimsel koşullanma, davranışın sonuçlarına bağlı olarak gerçekleşen öğrenme anlamına gelmektedir. B. F. Skinner'e (1904-1990) göre davranışın sonuçları, o davranışın tekrarlanma olasılığını belirlemektedir. Davranış ödüllendirildiğinde (olumlu pekiştireç) davranışın tekrarlanma olasılığı artmakta, buna karşılık davranış cezalandırıldığında (olumsuz pekiştireç) davranışın tekrarlanma olasılığı azalmaktadır.

Olumlu pekiştireçler; gülümseme, övgü, yakınlık gösterme gibi davranışın tekrarlanma olasılığını arttıran pekiştireçlerdir. Genel olarak ceza adı verilen ve istenmeyen bir davranış karşısında, örneğin TV izlemeyi yasaklama, kişiyi eleştirme, kaş çatma gibi çeşitli biçimler alabilen davranışlarsa, bireyde istenmeyen davranışın tekrarlanma olasılığını azaltan uyarıcılardır.

Özetle, edimsel koşullanma, bir davranışın tekrarlanma olasılığında görülen değişikliğe öncülük eden öğrenme anlamına gelmektedir. Edimsel koşullanmanın ilkelerinden çocuk ve yetişkin davranışlarının değiştirilmesinde çeşitli biçimlerde yararlanılır.

Edimsel koşullanmayla ilgili klasik bir araştırmada, anaokulu öğretmenleri, utangaçlığı nedeniyle okul arkadaşlarının oyunlarına çok az katılabilen, buna karşılık daha çok yetişkinlerle zaman geçiren bir kız öğrencinin bu konudaki utangaçlığını yenmesine yardım etmişlerdir (Allen, Hart, Buell, Harris ve Wolf, 1964). Öğretmenler, bu öğrenciyi başka çocuklarla oynarken gördüklerinde ödüllendirmişler, bunun dışındaki uğraşlarında ona çok az ilgi göstermişlerdir. Ödül ve ilgi gibi olumlu pekiştireçlerin edimsel koşullanma ilkelerine uygun biçimde kullanılması sonucunda küçük kızın diğer çocuklarla oynama sıklığı dikkate değer bir oranda artış göstermiştir.

Patterson (1982) bir çocuğun dalga geçme, vurma gibi davranışlarına anne baba ve kardeşlerinin gösterdiği ilginin olumlu bir pekiştireç işlevi gördüğünü, bu nedenle saldırganlığı arttırdığını belirtmektedir. Edimsel koşullanma ilkelerine göre, böyle bir çocuk aile üyelerinden ilgi görmediğinde saldırgan davranışları azalacaktır.

c) Bandura: Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramcıları, davranışçıların davranışın öğrenildiği ve gelişimin çevreden etkilendiği görüşünü kabul etmekle birlikte davranışın, uyarıcılara üzerinde düşünülmeden verilen tepkilerle şekillendiği görüşüne karşı çıkmaktadırlar. Sosyal öğrenme kuramı, gelişimde hem bilişsel, hem de çevresel etkilerin rolü olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar, A uyarıcısına B tepkisi veren robotlar değil, kendi davranışlarını belirleme gücüne sahip olan, olaylar hakkında düşünüp değerlendirme yapabilen ve tepkilerini bu değerlendirmenin sonucuna göre değiştirebilen varlıklardır.

Sosyal öğrenme kuramının günümüzdeki en önemli temsilcilerinden olan Albert Bandura, çocukların başkalarının davranışlarını gözleyerek, taklit ederek ve model alarak öğrendiklerini belirtmektedir. Bandura'ya göre çocuklar, anne babalarının çocuk bakma, çim biçme, yemek yeme, konuşma, yürüme, giyinme biçimlerini yansıtan, davranışlarını taklit eden taklitçilerdir. Ancak bu taklit, otomatik olarak gerçekleşmez. Çocuklar taklit edecekleri davranışlar konusunda seçicidirler ve gözledikleri her davranışı taklit etmezler. Taklidin yapılıp yapılmayacağını çocuğun kişiliği, geçmiş yaşantıları, modelle olan ilişkisi ve içinde bulunduğu durum belirlemektedir. Ayrıca çocuğun sahip olduğu bilişsel beceriler de gözlem yoluyla öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü çocukların mode-

lin davranışlarını hatırlayıp taklit amacıyla yeterince tekrarlayabilmeleri için etkin bilişsel stratejiler kullanmaları gerekmektedir.

Bandura'nın (Bandura, Ross ve Ross, 1963) klasik çalışmasında, çocuklar, bir yetişkinin yapma bir bebeği tekmeleyip ona vurduğunu gözlemişlerdir. Daha sonra yapma bir bebeğin olduğu oyun odasına alınan bu çocuklar, söz konusu saldırganlık sahnesini izlememiş olan çocuklara göre, oyun odasındaki bebeğe karşı, anlamlı düzeyde daha fazla saldırgan davranmışlardır. Kısaca söylersek, çocuklar daha saldırgan davranmayı model alma yoluyla öğrenmişlerdir. Davranış bir kez model alındıktan sonra ödül ya da ceza yoluyla zayıflayabilir ya da güçlenebilir. Başkalarının ceza ya da ödül aldığını görmek davranışı etkilemektedir. Örneğin, bebeğe vuran yetişkinlerin ödüllendirildiğini gören çocuklar, **dolaylı pekiştireç** yoluyla kendi saldırgan davranışlarını arttırmaktadırlar. Ancak, yetişkinin saldırgan davranışı cezalandırılırsa çocuklar **dolaylı ceza** algısı nedeniyle benzer davranışları göstermeyeceklerdir.

d) Öğrenme Kuramlarının Değerlendirilmesi

İnsan gelişiminin anlaşılmasına önemli katkıları olan öğrenme kuramcıları, davranış örüntülerinin biçimlenmesinde çevrenin rolünü vurgulayarak, çocuğun gelişimi için uygun çevre koşullarını hazırlamada ana baba, öğretmen ve çocuğun bakımıyla ilgilenen başka kişilerin rol ve sorumluluklarına dikkat çekmişlerdir. Öğrenme kuramcılarının model alma yoluyla öğrenme ilkelerini ortaya koymaları, yetişkinlerin çocuklara ve gençlere örnek olma konusunda daha duyarlı olmalarını sağlamıştır. Ayrıca bu bilgiler ışığında pek çok davranış düzeltme programları geliştirilerek sorun oluşturan davranışların ortadan kaldırılmasına çalışılmıştır. Bu tür programlar iyileştirme yaklaşımları içinde en başarılı olanlardır. Ancak öğrenme kuramları, bilinçaltına, psikodinamik etmenlere ve davranışların altında yatan duygulara önem vermediği için eleştirilmiştir. Sonuç olarak sosyal öğrenme kuramcıları, davranışın nedenlerine inmeksizin yüzeydeki davranışa odaklandıklarından, gelişimde olgunlaşmanın ve biyolojik etmenlerin rolünü göz ardı etmişlerdir. Bu eleştirilere karşın öğrenme kuramları, insan gelişiminin anlaşılmasına katkıda bulunan önemli kuramlar içinde yer alırlar.

Hümanist Kuramlar

Çağdaş psikolojide Humanist kuram üçüncü güç olarak tanımlanmaktadır. Kuram hem Freud'un içgüdü modeline hem de öğrenme kuramının çevresel belirlemecilik görüşüne karşı çıkmaktadır. İnsanın doğasına bakış açıları çok olumlu ve iyimser nitelikte olan hümanistlere göre bireyler, sembol kullanma ve soyut düşünme konularında üstün yeteneklere sahiptir ve özgürdür. Bu nedenle insan-

lar, üst düzeyde seçimler yapabilir, davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilir ve kendini gerçekleştirmiş kişiler olarak gizilgüçlerini harekete geçirebilirler. İnsan gelişimine bütünsel bir açıdan bakan ve her bireyi bütün, kendine özgü, değerli bir varlık olarak gören hümanistler için insan, dürtülerinin toplamından, içgüdülerden ve öğrenilmiş yaşantılardan daha öte bir varlıktır.

Hümanist psikolojinin öncüleri Buhler (1893-1974), Maslow (1908-1970) ve Rogers'tır (1902-1987).

a) Buhler: Gelişimsel Dönem Kuramı

Charlotte Buhler, psikoanalitik bakış açısını reddederek insanların asıl amacının hem bireysel hem de toplumsal yaşamlarında gerçekleştirdikleri bir takım başarılarla doyum sağlamak olduğunu belirtmiştir. Buhler'e göre en temel insan eğilimi, kendini gerçekleştirmedir. Bundan dolayı insanlar, amaçlarına ulaşmada etkin olarak öncelikle kendi karar ve sorumluluklarını değerlendirirler.

Buhler çeşitli ulus, sınıf ve mesleklerden 400 kişinin yaşamöyküsünü incelemiş bütün bu insanlarla yaptığı görüşmeler sonunda , insan yaşamı ile ilgili 5 dönem belirlemiştir. Buhler, bu beş dönemin herbirinde biyolojik ve psikolojik gelişimin birbirine koşut olduğunu vurgulamıştır (Buhler, 1935; Akt., Rice, 1997).

b) Maslow: Gereksinimler Hiyerarşisi Kuramı

Davranışları gereksinimleri karşılamaya yönelik güdüler olarak tanımlayan Abraham Maslow, insanın gereksinimlerini 5 gruba ayırmıştır: Bunlar, fizyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimi, sevgi ve ait olma gereksinimi, saygı görme gereksinimi ve kendini gerçekleştirme gereksinimidir.

Maslow'a göre insanın ilk amacı, yaşamını sürdürebilmesinin zorunlu koşullarını oluşturan iki temel gereksinimi; beslenme ve tehlikeden korunma gereksinimlerini karşılamaktır. Sevgi, ait olma, kabul edilme gibi öteki gereksinimlerimize ancak yaşayabilmemizin zorunlu koşullarını oluşturan bu iki temel gereksinim karşılandıktan sonra yönelebiliriz. Bu gereksinimlerimiz karşılandığında özsaygı için gerekli olan tanınma, onaylanma ve yeterli olma gereksinimlerimiz öne çıkar. İnsan gereksinimlerinin son basamağını kendini gerçekleştirme oluşturur. Yalnızca iyi bakılmış, güvenli, sevgi ve saygı görmüş bireyler, kendini gerçekleştiren bireyler olmaya yönelirler. Maslow'a göre kendini gerçekleştirme, en üst düzey gereksinimimiz ve yaşamın doruğudur.

c) Rogers: Bireysel Gelişim Kuram

Carl Rogers protestan bir rahip olarak insanlara hizmet ederken, “danışan merkezli terapi” adını verdiği bir yöntem geliştirmiştir. Kuram, insanların özgürlük ve yeterli duygusal destek verildiğinde geliştiklerini ve ancak böylece insan olma işlevlerini bütünüyle yerine getiren bireyler olabildiklerini söylemektedir. Rogers’a göre insanların gerçek benlik ve ideal benlik olmak üzere iki benlikleri bulunmaktadır. İnsanlar başka insanların onlara gösterdiği koşullu saygının kurbanlarıdır.

Çocuk, anne babasının ve toplumun katı toplumsal ölçütlerine uymadıkça çevresinden yeterince sevgi görmeyeceğini, destek alamayacağını öğrenir. Çocuğa ne yapması, ne düşünmesi gerektiğini çevresindekiler söyleyecektir. İnsanların, başka insanların ölçütlerine uymadıkça dışlanmaları ve cezalandırılmaları söz konusudur. Genellikle böyle yaşıntılarımız olduğunda düşük özgüven geliştirip gerçek benliğimizi aşağılar bu nedenle de gerçekte kim olduğumuzu değerlendiremeyiz.

Zayıf bir benlik algısı geliştirmişsek ya da herhangi bir biçimde yanlış davrandığımızı düşünüyorsak başkalarının sevgi, destek, onay ve dostluğuna daha çok gereksinim duyarız. Başka biçimde söylersek gerek duyduğumuz şey koşulsuz saygıdır. Koşulsuz saygı, hak ettiğimiz için değil; insan olduğumuz, onurlu olduğumuz, değer vermeye layık olduğumuz için gereklidir. Koşulsuz saygı gördüğümüzde, öz değerimizi ve ideal benliğimizi oluşturabilmek için gereken yeteneğin varlığını keşfederiz. Koşulsuz saygı olmaksızın zayıflıklarımızı yenmeyi ve kendini gerçekleştiren insanlar olmayı başaramayız. Rogers’a göre kendini gerçekleştirmiş birey, ideal benliğiyle gerçek benliği uyum içinde olan bir kişidir.

İnsanların kendilerini kabul ederek çelişkisiz yaşayabilmeleri, kendileri olarak algıladıkları kişiyle, kendilerinde gerçekleştirmek istedikleri kişi arasındaki farklar azaldıkça mümkün olabilmektedir.

İnsanlara kendileri olmayı, yeterliklerini geliştirmede sorumluluk alabilmeyi öğretmeye çalışan hümanistler, insanın gerçek gereksinimlerinin bunlar olduğunu ve büyüyüp gelişebilmesi için bu gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Hümanistler, her çocuğun biricik oluşuna saygı duyulması gerektiğini belirtirler.

Ancak hümanist yaklaşım, insanın gelişimine çok iyimser baktığı gerekçesiyle eleştirilmektedir. Örneğin çocuklar her zaman kendileri için en iyi olanı seçemeyebilir, danışmaya ve yönlendirilmeye gereksinim duyabilirler. Bununla birlikte hümanist anlayış, tüm ruh sağlığı hizmetlerine olumlu katkılarda bulunmuştur.

Bilişsel Kuramlar

Biliş, bilme davranımı veya sürecidir. Bilişi açıklamak için 2 temel yaklaşım geliştirilmiştir:

- a) *Piaget'nin yaklaşımı*: İnsanların geliştikçe düşünce tarzlarında meydana gelen niteliksel değişimleri inceleyen yaklaşım,
- b) *Bilgiyi işleme yaklaşımı*: İnsanların bilgiyi alma, algılama, hatırlama, düşünme ve kullanmaları sırasında gerçekleşen adımlar, eylemler ve süreçlerin incelendiği yaklaşım.

a) Piaget: Bilişsel Gelişim Kuramı

Bu kuramın en ünlü temsilcisi Jean Piaget'dir. Piaget, bilişsel gelişimin beynin ve sinir sisteminin olgunlaşması ve bireyin çevreye uyum sağlaması sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir. Gelişimin dinamiklerini tanımlamak üzere beş kavram kullanmıştır. Bunlar, *şema*, *uyum sağlama*, *özümleme*, *uyuma* ve *dengelemedir*. *Şema*, çevredeki bir nesne, durum ya da problemi temsil eden zihinsel yapı ve düşünme örüntüsüdür. Örneğin bebek, önce gördüğü bir nesneye (*çingirak*) ulaşmak ister, sonra gördüğü nesneyi nasıl tutacağını öğrenir. Yani bu duruma ilişkin bir şema geliştirir. *Uyum sağlama* çocukların kavrayışlarını değiştiren yeni bir bilgiyi alabilmek için, kendi düşünce yapılarını ona uygun hale getirmeleri sürecidir. Piaget çocukların birbirini takip eden iki yolla uyum sağladıklarını söylemiştir: Özümleme ve uyum sağlama. *Özümleme*, yeni bir bilgiyi var olan şemaları kullanarak algılama ya da bu şemalar içine yerleştirme anlamına gelmektedir. *Uyuma*, eski şemalar işe yaramadığında yeni şemalar yaratarak yeni bilgilere uyum sağlamayı içermektedir. Çocuklar köpeği ilk kez gördüklerinde bu bilgiyi diğer şemalarına yerleştirmeye çalışırlar (*özümleme*) fakat bazı köpeklerin evcil bazıları'nın tehlikeli/saldırgan olduğunu daha sonra öğrenirler (*uyuma*). Böylece çocuklar daha çok bilgi kazandıkça dünyayı farklı bir şekilde algılamaya başlarlar.

Dengeleme ise şemalar ve uyuma arasında bir dengeye ulaşma anlamına gelmektedir. Çocukların 'gerçek' ve onu 'algılayışları' arasında bir çatışma olduğunda, başka türlü söylersek, özümleme işe yaramayıp uyuma gerekli hale geldiğinde *denge-sizlik* ortaya çıkmaktadır. Çocuklar bu çatışmayı yeni düşünme yolları kazanarak çözmektedirler.

Piaget bilişsel gelişimde dört evre olduğunu belirtmektedir. Bunlar, duyu-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlem dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlem dönemidir (11 yaş ve üstü).

Çocukların bilişsel gelişimi, problem çözme ve bilgiyi örgütlenme yolları birbirinden niteliksel olarak farklı evreler oluşturacak biçimde gerçekleşir. Küçük çocuklar, ergen ve yetişkinlere göre, duyuşsal bilgi ve hareket bilgisine daha çok bağılırlar. Ergen ve yetişkinlerin düşünme biçimleriyle karşılaştırıldığında çocukların düşünme biçimleri daha az esnek, daha az sembolik ve daha az soyuttur. Çocuklar, benmerkezci, çoğu kez yalnızca kendi bakış açılarıyla düşünen, başkalarının algı ve duygularını anlayıp bakış açılarını kavramada ergen ve yetişkinlere göre daha az yeterli olan bireylerdir.

Bilişsel gelişim, dünyayı anlık duyuşsal yaşantılar ve tek boyutlu bir bakışla kavrayan düşünme biçiminden daha geniş, daha soyut, daha çok yönlü bir düşünme biçimine doğru gerçekleşen değişim sürecidir. Değişik bilişsel gelişim evrelerine göre düşüncede niceliksel değişimler yerine niteliksel değişimler gözlenmekte ve kullanılan bilişsel stratejiler evrelere göre farklılaşmaktadır. Bu yüzden kuramcılar tarafından gelişimin süreksiz olduğu görüşü benimsenmektedir. Örneğin, ergenlerin olay ve sorunlar karşısında sergiledikleri döneme özgü düşünme biçimleri nedeniyle ergenlik dönemi, gelişimin ayrı bir dönemi olarak görülmektedir.

Bilişsel gelişim kuramına göre, çocuklar kendi dünyalarını etkin olarak yapılandırmaktadırlar. Yaşantılarının edilgin birer alıcısı olmadıklarından karşılaştıkları olay ve bilgileri etkin olarak yorumlamakta ve anlamlı hale getirmektedirler.

Gelişimin çeşitli aşamalarında bilginin örgütlenme biçimi çocuğun bilişsel gelişiminin düzeyine bağlıdır.

b) Bilgiyi İşleme Kuramı

Bilgiyi işleme kuramı, bilişsel gelişim sürecinde birbirini izleyen basamakların, işlemlerin ve eylemlerin yer aldığını, bu sürecin bilgiler algılanıp hatırlandıkça ve yine bilgiler üzerinde düşünülüp bu bilgiler kullanıldıkça gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu yolla gerçekleştiği düşünülen bilgiyi işleme sürecinin aşamaları aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

Uyarıcılar → Seçme → Algılama → Hatırlama
→ Düşünme → Sorun Çözme → Eylem

Bilgiyi işleme süreci; duyuşlarımız aracılığıyla algıladığımız uyarıcıların bombardımanına uğramamızla başlar. Bazı olaylar ve uyarıcılar, karşılaştığımız başka olay ve uyarıcılara göre daha fazla ilgimizi çektiğinden bunlar arasından bizim için gerekli olanları seçip algılarız. Bununla birlikte bilgiyi sadece kopyalayamaz, aynı zamanda, geçmiş yaşantılarımıza dayanan algılayışımız çerçevesinde değerlendirir ve yorumlarız. Eğer bilgi bizim için gerekliyse ya da değerliyse onu gelecekte kullanmak üzere belleğimizde saklarız. Belleğimizdeki bir bilgiye gerek duyduğ-

muzda onu belleğimizden tekrar çağırırız. Üzerinde düşündüğümüz bu bilginin içinde bulunduğumuz durumla ilişkisini kurar, söz konusu bilgiyi sorunlarımızı çözmek için kullanırız.

Etolojik Kuram (Lorenz)

Etolojik bakış açısı; davranışın nedenlerini, işlevlerini, evrimini ve gelişimin izlediği yolu anlamaya dayalı biyolojik yönelimli bir bakış açısıdır. Avrupalı iki ünlü hayvanbilimcinin; Konrad Lorenz ve Niko Tinbergen'in öncü çalışmalarından doğan bu kuram, son yirmi yıldır çocuk gelişimi araştırmacıları arasında popüler hale gelmiştir. Etolojik bakış açısı çocuk gelişimini anlamamızda bize yardım etmektedir. Etolojik kurama göre, hayvanlar gibi insanlar da türe özgü çeşitli davranışlara sahiptirler. Etolojinin amaçlarından biri, türe özgü çeşitli davranışların farklı kültürlerde yaygın olup olmadığını araştırmaktır. Yeni çalışmalar sevinme, üzüntü, öfke, iğrenme gibi duygusal ifadelerin evrensel olduğunu, bu duygusal ifadelerin Brezilya, Japonya, ABD gibi modern kültürlerle Yeni Gine gibi bazı eski kültürlerde benzer olduğunu göstermektedir. Ayrıca biyolojik bir temele sahip olan gülümseme, ağlama gibi evrensel davranışlar pek çok kültürde görülmekte ve çocuğun gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin ağlama davranışı ana babayı harekete geçiren bir uyarıcı olarak görülmekte, çocuğun acıktığını ya da sıkıntısı olduğunu göstermektedir.

Evrimsel açıdan bakıldığında bu durum yaşamsal bir öneme sahiptir ve çocuğun yeterli bir gelişim için çevreden gerekli ilgiyi görmesini sağlamaktadır. Etologlar ağlama gibi pek çok davranışın biyolojik temelli olduğunu düşünseler de bu türden davranışların çevreye dayalı yaşantılar yoluyla değiştirildiğini varsaymaktadırlar. Örneğin, çocuklar mutsuz olduklarında gülümseyerek ya da gerçekleştireceğini önceden bildikleri bir olaya şaşırma tepkisi göstererek duygularını maskeleyebilirler. Modern etologlar, çocukları öğrenmeye ve çevresel girdilere açık canlılar olarak görmektedirler. Çocuklar, sadece biyolojik kökenlerinin tutsağı değildirler.

Etologların geliştirdiği kritik dönem kavramı, erken gelişim dönemlerindeki olayların gelişim üzerindeki etkilerini anlatmaktadır.

Etologlar çocukları doğal ortamlarında gözlemlemekte ve davranışlarının ayrıntılı betimlemelerini ve sınıflamasını yapmaya çalışmaktadırlar. Davranışların anlamlı örüntüler halinde nasıl örgütlendiğini incelemektedirler. Örneğin, vurma, itme, tekmeleme, bağırma gibi davranışlar, genel bir saldırganlık davranışının yapısını tanımlamak üzere kullanılmaktadır. Benzer biçimde, kaşları hafifçe kaldır-

ma, imalı inandırıcı bir gülümseyiş, başın yukarı kaldırılması gibi davranışların da çeşitli yönleriyle flört davranışlarını çağrıştırdığı söylenebilir.

Etologların temel ilgi alanlarından biri, sosyal davranışın kişiler (anne-çocuk, kız-erkek kardeş) arasında örgütleniş biçimidir. Etologlar, çocuklar arasındaki toplumsal alışverişi düzenleyen sözel olmayan davranışların söz konusu toplumsal alışveriş sürecindeki işlevini incelemektedirler. Maymunlar saldırıyla karşılaş-tıklarında ya dişlerini gösterme, dik dik bakma gibi saldırgana gözdağı vermeye yönelik hareketler yaparlar ya da boynunu içine çekme, mücadeleyi durdurma gibi korunma işaretleri kullanırlar.

Ünlü evrim kuramcısı Charles Darwin, yüzyıl önce 'kendini fiziksel olarak küçültme' davranışını saldırganlığı önleyen bir korunma hareketi olduğunu gözlemlemiştir. Çocukların da kendilerince yönelik bir saldırganlığı önlemek için benzer taktikler kullanıp kullanmadıklarını anlayabilmek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmada, ilkokula devam eden erkek çocuklar, ders aralarında oynarlarken gözlenmiş; yere yatma, diz çökme, eğilme gibi kişiyi olduğundan daha küçük gösteren davranışların saldırganlığı önlemede başarılı taktikler olduğu bulunmuştur. Bu tür davranışları gösteren çocuklar, kendilerine yönelik saldırıları başarılı bir şekilde durdurabilmektedirler. Etologlar, aynı zamanda çocukların gruplarındaki davranış örüntülerinin anlaşılması konusunda da önemli katkılarda bulunmuşlardır. Etologların bu konudaki araştırmaları sonucunda, bu tür toplumsal davranış yapılanmasının yalnızca maymunlar dünyasına özgü olmadığı, çocukların da grup içindeki kişilerin güçlerine dayalı hiyerarşik bir örgüt yapısı geliştirdikleri anlaşılmıştır.

3. KISIM

TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER VE GELİŞİM DÖNEMLERİ

5. BÖLÜM

TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER VE GELİŞİM DÖNEMLERİ



TEMEL KAVRAMLAR, İLKELER VE GELİŞİM DÖNEMLERİ

İnsan gelişimi, yaşam sürecinin belli dönemlerinde, birbirini izleyerek gerçekleşen bir dizi değişiklikten oluşur. Kalıtsal etkenler, içgüdüler ve çevresel etkenlerle yönlendirilen bir değişimler karmaşası olan gelişim, doğum öncesi dönemden başlayıp yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreç olarak ele alınmaktadır. Döllenmeden ölüme kadar süren yaşam dönemi içinde, organizmada gözlenen düzenli ve sürekli değişiklikler gelişim olarak adlandırılır. Gelişim, büyüme olgunlaşma, öğrenme ve yaşantı sonucu bireyde gözlenen nitelik ve nicelik boyutlarındaki değişiklikleri içerir.

Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

Gelişimle ilgili temel kavramların öğrenilmesi bebek, çocuk ve ergen gelişiminin anlaşılır olabilmesi için bir gerekliliktir. Temel kavramların doğru, uygun, anlam bulanıklığı yaratmayacak biçimde kullanılması, bireylerde konuya ilişkin ortak bir bilincin oluşmasına katkıda bulunarak insan gelişimiyle ilgilenen bireylerin (anne-baba, psikolojik danışman, öğretmen vb) bebek, çocuk ve ergen gelişimini anlamalarını kolaylaştırır. Bu nedenle, bu bölümde, öncelikle insan gelişiminde kullanılan temel kavramlara değinilecektir.

Büyüme: Bireyin fizik yapısında zamana bağlı olarak meydana gelen niceliksel değişikliklerdir. Büyüme, bedenin boy, ağırlık yönündeki artışı, organ ve organ sistemlerinin hacimlerinde görülen değişiklikler olarak tanımlanabilir. Bu açıdan büyüme, doğum öncesi dönemde hücrelerin çoğalması, doğum sonrası dönemlerde beden yapısında meydana gelen değişikliklerdir. İnsan gelişimi süresince, beden farklı bölgeleri farklı dönemlerde ve farklı hızlarla büyüme gösterirler.

Olgunlaşma: Büyüyen organizmanın kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilecek fizyolojik güce erişmesidir. Olgunlaşma ve büyüme birbirleriyle çok yakın ilişki içerisinde. Olgunlaşmanın bireyin kalıtsal yapısıyla sınırlı bir yönü bulunmaktadır. Büyüme ve olgunlaşma, kalıtsal yapının izin verdiği sınırlar içerisinde gelişim gösterebilirler.

Bebek ve çocuklarda biyolojik yapının etkisiyle düzenli bir sıraya bağlı olarak oluşan davranış değişiklikleri, olgunlaşmanın sonucunda ortaya çıkar. Örneğin bir çocuğun yürüyebilmesi için öncelikle başını dik tutabilmesi, desteksiz oturabilmesi, tutunarak ayakta kalabilmesi gerekir. Bu hareketlerin sırayla yapılabilmesi için çocuk, belirli bir bedensel büyüklüğe ve güce ulaşmış olmak zorundadır.

Öğrenme: Gelişimin gerçekleşmesi için büyüme ve olgunlaşmanın yanı sıra öğrenme sürecine de gereksinim vardır. Öğrenme, yaşantı yoluyla meydana gelen kalıcı davranış değişiklikleridir. İnsan, olgunlaşma sürecinde çevresiyle etkileşerek deneyim kazanır, buna öğrenme denir. Belli bir olgunluğa erişmiş olan çocuk, gerek çevresini ve anne babasını gözleyerek, gerekse deneme yanılma yöntemi-ni kullanarak gerçekleştirdiği öğrenmeler yoluyla yeni davranışlarda bulunabilir. Örneğin yemek yeme davranışında çocuk anne babasının çatal, kaşık kullanarak yemek yediğini gözler ve onları taklit ederek kendi başına yemek yemeye çalışır. Kendi başına yemek yemeyi başarabilmesi için çocuğun yine belli bir bedensel büyüklüğe ve olgunluğa ulaşması gerekir.

Hazır bulunuşluk: İnsanın belli bir gelişim görevini olgunlaşma ve öğrenme yoluyla yapabilecek düzeye gelmesidir. Gelişim görevleri, insanın belli bir gelişim döneminde gerçekleştirmesi gereken davranışlardır. Örneğin çocuklar ortalama 12 aylıkken yürürler. Gelişim dönemlerinin birbirini belli bir sırayla izlemesi nedeniyle gelişim görevleri, her bir gelişim dönemi için o döneme özgü bir bütünlük ve süreklilik gösterir. Bu nedenle bir sonraki gelişim dönemine özgü gelişim görevi-ni yapabilmek, zorunlu olarak bir önceki gelişim dönemine ait gelişim görevlerini yapabilmeyi gerektirir. Önceki gelişim görevlerini yapabilmek, bireyi daha sonraki gelişim görevlerini yapabilmesi için hazır hale getirir. Hazır bulunuşluk olarak tanımlanan bu durum, yeni bir öğrenme gerçekleştiren bireyin daha önceden sahip olduğu özelliklerin ve yaşantıların tümünü kapsar.

Gelişim: İnsanın bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel özellikler bakımın-dan düzenli bir biçimde büyümesi, değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek bir duruma gelmesidir. Bu tanım dikkatlice incelendiğinde, gelişim kavramının gelişim sürecinin belli aşamalarını tanımlarken yararlandığımız bütün öteki gelişim kavramlarını içerdiği anlaşılabacaktır. Örneğin bu anlamıyla gelişim bedensel büyümeyi, bireyin herhangi bir davranışı yapabilecek olgunluğa erişmesini, bir sonraki gelişim aşamasına özgü bir davranışı yapabilmek için hazır bulunuşluk durumunda olmasını kapsar.

Gelişim, olması gerekenden daha hızlı bir akışla gerçekleşebileceği gibi, ol-ması gerekene göre daha yavaş bir akış da izleyebilir. Bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine özgü gelişim ödevlerini zamanında yapabilmesi, gelişiminin olması gerektiği gibi gerçekleştiğini gösterirken, bir sonraki gelişim dönemine ait gelişim ödevlerinden bazılarını daha önce yapabilmesi gelişiminin beklenenden ileride olduğunu gösterir. Birey, içinde bulunduğu döneme özgü gelişim ödevle-rinden bazılarını yapamıyorsa bu durum, bireyin gelişiminin beklenenden geride olduğunu göstergesidir.

Gelişim İlkeleri

İnsanın gelişim ilkeleri kültür, ırk ve köken farklılıklarına göre değişmeyen, bütün insanlar için geçerli olan evrensel ilkelerdir. İnsan gelişimi söz konusu ilkelere doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

1. Gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucunda oluşur. Kalıtım yoluyla anne-babadan alınan özellikler, çevreyle etkileşerek bireyin gelişiminin yönünü belirler. Çevrenin etkisi bireyin kalıtsal özellikleriyle sınırlıdır.
2. Büyüme ve gelişme, baştan ayağa ve içten dışa doğru gerçekleşir. Döllenmeden itibaren bedenin baş bölgesi öncelikle gelişip büyür. Öteki beden bölümleri başa yakınlığına göre sırasıyla büyüyüp gelişirler. Bu ilkeye bağlı olarak, bebekler önce başlarını dik tutmayı başarırlar. Bunun ardından sırasıyla destekli oturma, desteksiz oturma, emekleme, ayağa kalkma, ayakta durma, desteksiz yürüme davranışları gerçekleşir. Ayrıca önce iç organlar, sonra kollar ve eller büyüyüp gelişir.
3. Gelişim genelden özele doğru olur. Döllenmeden sonra insanın genel görünümü ortaya çıkar; sonra alt sistemler, daha sonra da alt sistemlerin ayrıntıları gelişir.
4. Gelişim belirli bir sıra izler ve süreklidir. İnsan gelişimi, döllenmeden başlayıp bireyin ölümüne kadar sürer. Gelişim dönemleri, doğum öncesi ve doğum sonrası olmak üzere iki ana gruba ayrılır. Doğum öncesi dönemde yumurta embriyo ve fetüs evreleri bulunur. Doğumdan sonraki dönem ise sırasıyla bebeklik, ilk çocukluk, son çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik, orta yetişkinlik, ileri yetişkinlik evrelerinden oluşur. Her evrenin birbiriyle iç içe geçmiş ilişkileri bulunur.
5. Gelişim bütünlük içinde gerçekleşir. Gelişim bedensel, devinsel, bilişsel, sosyal, duygusal, cinsel, törel gelişim gibi alanlara bölünse de bir bütündür. Herhangi bir alandaki büyüme ve gelişim diğer alanların büyüme ve gelişmesini de etkiler. Örneğin, ilkokulda yazmayı öğrenecek olan çocuğun belli bir beden büyüklüğüne erişmesi, yazı yazarken gerek duyacağı bazı ince motor hareketleri yapabilmesi için bir zorunluluktur. Çocuk, yazı yazmayı bu hareketleri yapabildiğinde başaracaktır. Belli düzeyde bilişsel bir gelişim gerektiren, kendisi de bilişsel bir süreç olan yazmayı öğrenme süreci, bedensel ve devinsel gelişimle birlikte tamamlanabilmektedir.

6. Gelişimin ilkelerinden biri nöbetleşme ilkesidir. Bazı dönemlerde bazı gelişim alanları (bedensel, bilişsel, devinsel vb) büyüme ve gelişimlerini hızlandırırken ötekiler o kadar hızlı gelişme göstermez. Örneğin doğumdan bir yaşına kadar olan dönemde bedensel gelişim çok hızlıyken, bir yaşından sonra bedensel gelişim başlangıçtaki hızını kaybetmeye, devinsel gelişim ve dil gelişimi ise daha hızlı gerçekleşmeye başlar. Bu nöbetleşme gelişim sürecinde her gelişim alanı, kendi gelişimini öteki gelişim alanlarıyla eşgüdüm içerisinde sürdürür.
7. Gelişim dönemleri birbiriyle ilişkilidir. İnsan gelişimi süreklilik gösterdiği için her dönem daha önceki dönemlerin üzerine inşa olur. Ayrıca bir dönemde yapılamayan gelişim ödevleri daha sonraki gelişim dönemlerinde tamamlanabilir.
8. Gelişimde bireysel farklılıklar belirleyicidir. Her bireyin gelişim süreci kendine özgüdür. Bireyin kalıtsal özellikleri bütünüyle kendine özgü olduğu gibi, etkilendiği çevresel etkenler de başka bireylerin etkilendiği çevresel etkenlerden farklıdır. Bu nedenle aynı anne babadan olan kardeşler arasında da farklılıklar söz konusudur.

Gelişimi Etkileyen Etmenler

Doğum Öncesi Etmenler

Gelişimi etkileyen doğum öncesi etmenlerin başında döl yatağının durumu gelmektedir. Gelişim için uygun olmayan bir dölyatağı, daha hamilelik sürecinin başlangıcında çocuğun yaşamını yitirmesine neden olabilir. Yine göbek kordundaki işlev bozuklukları, bebeğin gelişiminde istenmeyen bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bunların dışında; anne baba arasındaki kan uyumsuzluğu, annenin beslenme durumu ve biçimi, kullandığı ilaçlar, geçirdiği kazalar, zararlı alışkanlıkları (alkol, sigara, uyuşturucu gibi) yanında duygusal durumu da bebeği olumsuz yönde etkileyebilir.

Doğuma Bağlı Etmenler

Doğum sırasında bebeğin ters gelmesi, bebeğin boynunun kordona dolanması gibi nedenler bebeğin yeterince oksijen alamamasına neden olabilir. Bu durumlarda bebeğin beyninde önemli bazı işlev bozuklukları ortaya çıkabilir.

Doğum Sonrası Etmenler

Çocuğun ilk yaşantıları, çevredeki uyarıcılar, beslenme, yorgunluk, hastalık, kazalar, aile çocuk ilişkisi, arkadaş ilişkileri, tv, sosyo-kültürel ve ekonomik düzey gibi etmenler çocuğun doğum sonrası büyüme ve gelişimini etkileyen etmenlerdir.

Yaşamın Başlangıcı

İnsan yaşamı bir bütündür, ancak anlayabilmek için onu bazı bölümlere ayırmak gerekir. Bu bölümlerin başında da diğer bütün bölümlerin temelini oluşturan bedensel büyüme ve gelişme gelmektedir.

Örneğin bir çocuğun yaşamı boyunca kendisine yardımcı olacak becerileri geliştirebilmesi için sağlıklı bir bedene gereksinimi vardır. Böylece çocuk bedenini gerektiği gibi kullanarak devinimini gerçekleştirir. Devinim aynı zamanda çocuğun bilişsel, toplumsal ve törel gelişimi için gerekli etkileşimi sağlar. Özetle çocuğun gelişiminin, içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun olarak gerçekleşebilmesi, sağlıklı ve dönemine özgü bir beden yapısını gerekli kılar (Rice,1997).

Daha önce pek çok kez söylediğimiz gibi bireyin doğum öncesi gelişiminde kalıtsal ve çevresel etkenler önemli rol oynamaktadır. Bu bölümde söz konusu kalıtsal ve çevresel etkenler ele alınacaktır.

a) Üreme

Yeni bir canlının dünyaya gelebilmesi için erkek ve kadından gelen sperm ve yumurta hücrelerine gerek vardır. Bu hücrelere cinsiyet hücreleri denir. Cinsiyet hücreleri kadın ve erkek tarafından üretilir. Erkekten gelen sperm kadın yumurtasını dölleyerek yeni bir hücre olan zigotu oluşturur.

Sperm erkeklerde ergenlik döneminin başlangıcından itibaren testisler tarafından üretilmeye başlanır. Testislerde günde ortalama 300 milyon sperm üretilir. Her boşalmada (ejekülasyon) ortalama 200-500 milyon arası sperm erkek tarafından dışarı atılır. Bu spermelerin birçoğu ölü ya da anormal, en az 20 milyonu da sağlıklı spermelerdir (Jones, 1984). Sperm mikroskobik bir büyüklüktedir. Spermin baş adı verilen bölgesi, kromozomları taşıyan çekirdek hücreyi barındırır. Ayrıca orta bölge ve kuyruk kısmı bulunur. Orta bölge, spermin hareketi için gerekli kimyasal tepkimeyi gerçekleştirir. Cinsel ilişki sırasında milyonlarca sperm orgazmı birlikte kadın vajinasından içeri boşalır. Vajina içinde uterusu doğru şaşırtıcı bir yolculuk başlar. Döllenme süreci boyunca sadece tek bir sperm yumurtayı dölleyebilir (Rice,1997).

Kadında yumurta üretimi ise genç kızların ergenliğe girişiyle başlar. Kadında yumurta üretimi her yirmisekiz (28) günde bir tek yumurta olmak üzere gerçekleşir (Jones, 1984).

Ergenlik döneminden itibaren bireyin üreyebilme becerisini kazanması, bu becerinin kontrollü kullanılmasını gerekli kılar. Bunun için ergenlik döneminden başlayarak aile planlaması yöntemlerinin öğretilmesi gerekir. Aile planlaması,

çiftlerin ne kadar çocuk sahibi olacaklarına karar vermeleri anlamına gelir. Aile planlamasının birçok yararı vardır. Örneğin kadının sağlıklı olmasına ve çocukların sağlıklı bir gelişim göstermesine çeşitli biçimlerde katkıda bulunur. Doğum, çocuk açısından düşük doğum ağırlığı, erken doğum, ölü doğum gibi bazı riskler taşırken kadın açısından da ölüm riski söz konusudur. Bu gibi nedenlerle çocuk ve anne için doğumun zamanında gerçekleşmesi çok önemlidir (Rice,1997).

İnsan yaşamı doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası dönemler olarak üçe ayrılmaktadır. Bu üç dönemde bireyin bedensel gelişimi süreklilik içerisinde oluşur. Bu bölümde büyüme ve gelişme dönemleri ayrı ayrı ele alınarak bireyin bedensel ve devinsel gelişimi hakkında bilgi verilecektir.

Doğum Öncesi Dönem: Doğum öncesi gelişim dönemi kendi içinde üçe ayrılır; a) Yumurta dönemi (14 güne kadar), b) Embriyo dönemi (2 hafta-8 hafta), c)Fetüs dönemi (8 hafta-doğum) dönemi. Doğum öncesi dönemlerde anne adayının ve çevresinin yaşantılarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Doğum öncesinde bebeğin büyüme ve gelişiminin sağlıklı olması, annenin sağlıklı bir ortamda bulunmasına ve bazı yaşantılardan uzak durmasına bağlıdır. Ayrıca, anne baba olmaya karar veren çiftlerin sağlıklı bir bebek dünyaya getirebilmek için kendi kalıtsal yapılarına ilişkin bilgi edinmeleri yararlı olacaktır. Yeni bir canlının dünyaya gelmesinde kalıtsal etkenler öncelikli rol oynarlar. Ancak kendine özgü bir kalıtsal yapıyla doğan birey, çevre tarafından biçimlendirilmektedir.

b) Kalıtım

Kromozomlar her hücrenin çekirdeğinde bulunan yapı taşlarıdır ve kalıtsal olarak anne babaya ait özelliklerin yeni bireye geçmesini sağlarlar. İnsanda 23 çift kromozom vardır. Her kromozom üzerinde 20-100 bin arasında gen bulunmaktadır. Yumurta ve spermden ayrı ayrı gelen 23 kromozom yeni bir oluşumla 23 çift kromozomu meydana getirir. Kromozomlar üzerindeki genler, DNA dan yapılmışlardır.

İnsanda cinsiyeti belirleyen kromozom, 23. kromozom çiftidir. Cinsiyet kromozomu, anneden gelen XX kromozomu ile babadan gelen XY kromozomlarının çaprazlanması sonucunda bebeğin cinsiyetini belirler.

İnsanda bulunan genlerin bazıları baskın bazıları çekinik karakterdedir. Anne ve babadan gelen genlerin bu özelliklerine göre yeni bir sonraki kuşağın bireyleri oluşur. Bazı genlerin baskın ve çekinik olma durumları aşağıda yer almaktadır (Rice, 1997).

Baskın Genler	Çekinik Genler
Kahverengi göz	Mavi veya ela göz
Uzun kirpik	kısa kirpik,
Siyah saç	açık renkli veya kırmızı saç
Kıvrık saç	düz saç
Katarakt	normal görme
Normal deri rengi	albinizm
Çekik göz	normal göz
Renkli görme	renk körlüğü
Normal kulak memesi	bitişik kulak memesi
Geniş dudak/kalın dudak	ince dudak

Bir bebeğin dünyaya gelmesinde bazı kalıtsal sorunlar söz konusu olabilir. Bunlar kalıtsal nedenler ve kromozomal anormallikler olarak adlandırılmaktadır. Fiziksel anormallikler, duygusal dengesizlikler, zeka gerilikleri bu türden anormalliklere örnek oluşturur. Bu tür kalıtsal bozuklukların önceden belirlenmesi veya gebelik sürecinde belirlenerek sağaltılması mümkün olabilmektedir (Rice, 1997).

Çevre

a) Doğum Öncesi Çevre ve Etkileri

Doğum öncesi, anne ve baba adayları için bazı güçlükler içermektedir. Anne adayının bedeninde oluşan kimyasal değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkan bulantı, kasılma, uykusuzluk gibi durumlar kadını rahatsız eder. Baba adayının eşine karşı anlayışlı davranıp ona yardımcı olması, doğum öncesi sürecin daha sağlıklı geçirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Annenin yaşı, bebeğin sağlıklı olup olmamasında önemli yer tutar. Kadının belli bir yaştan sonra gebe kalması, bebeğin sorunlu doğma riskini arttırmaktadır. Ayrıca annenin ilaç, sigara, uyuşturucu, alkol kullanması, kızamık ya da cinsel yolla bulaşan hastalıklar geçirmiş olması bebeğin gelişimini olumsuz biçimde etkileyebilmektedir. Bunların dışında anne ve bebeğin zehirlenmeleri ya da radyasyon etkisinde kalmaları, bebeğin gelişimini olumsuz biçimde etkileyen öteki önemli etkenlerdir.

Haftalar	Yumurta evresi		Embriyo evresi						Fetüs evresi			
	1	2	3	4	5	6	7	8	12	16	20-36	38
Doğum öncesi sorun yaşanacak bölümler			CNS Kalp	Gözler Kalp Kol Ayaklar	Gözler Kalp Ayaklar	Kulak Dişler	Damak Kulak	Dış genital bölgeler			Beyin	
Sorunun şiddeti			Merkezi sinir sistemi									
Koyu bölgeler yüksek duyarlı bölgelerdir			Kalp									
			Kollar									
			Gözler									
			Ayaklar									
			Dişler									
			Damak									
			Dış genital bölgeler									
Oluşabilecek etki			Büyük yapısal anormallikler						Fiziksel sorunlar ve küçük yapısal anormallikler			

Şekil-3 Doğum Öncesi Gelişim (Rice, 1997:78)

b) Çevre ve Kalıtım İlişkisi

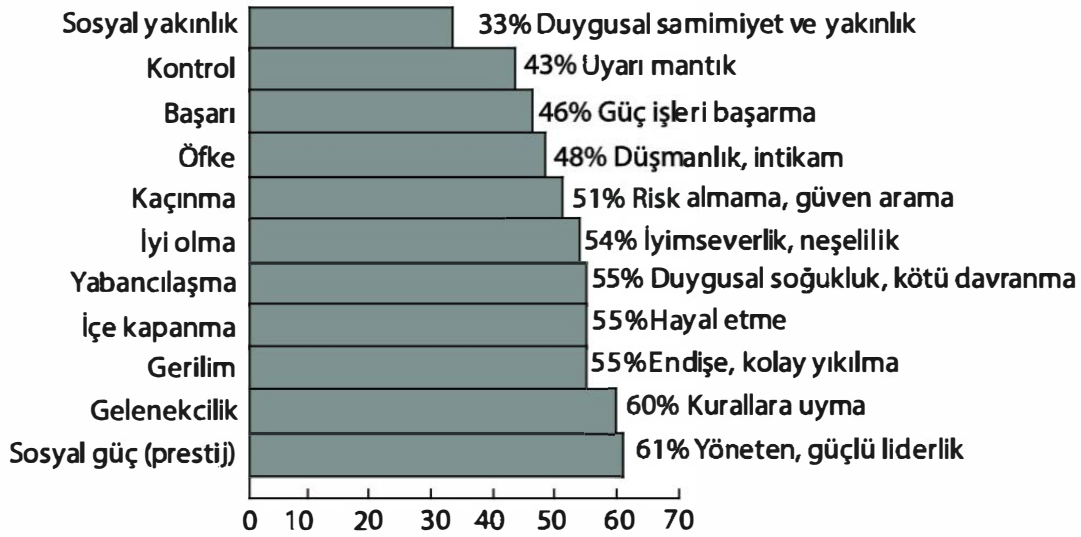
Bebeğin kendine özgü kalıtsal özelliklerinin ne kadarının yaşam boyu süreklilik gösterdiği, ne kadarının çevre tarafından biçimlendirildiği sorusunu yanıtlayabilmek amacıyla tek ve çift yumurta ikizleri üzerinde araştırmalar yapılmış, tek yumurta ikizleri üzerinde yapılan çalışmalarda çevrenin birey üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

ABD'de evlat edinilmiş çocuklarla ilgili olarak yapılan uzun süreli bir araştırmada, beyaz annelere verilmiş siyah çocukların zeka düzeylerinin onları evlat edinen anne babalardan çok biyolojik ana babalarıyla benzerlikler gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, zekada çevreden çok kalıtımın etkili olduğunu göstermektedir (Scarr ve Weinberg, 1983). Bununla birlikte, evlat edinilmiş siyah çocukların biyolojik anne babalarından daha yüksek zeka puanları aldıkları görülmüştür. Bu, çocukların gelişiminde çevrenin etkisini göstermektedir.

Bazı araştırmalarda çevre ve kalıtımın birlikte bilişsel yetiler üzerinde bireysel farklılıklar dikkate alınarak genç yetişkinliğe kadar etkili olduğu belirtilmektedir.

c) Çevre ve Kalıtımın Kişilik ve Mizaç Üzerindeki Etkisi

Kalıtımın sadece zekada değil, mizaç ve kişilik üzerinde de etkisi söz konusudur. Minnesota Üniversitesinde 348 tek yumurta ikizi üzerinde yapılan çalışmada, kalıtımın kişilik eğilimleri üzerinde sanılandan çok daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Şekil 4'te görüldüğü gibi kişiliğin % 60'ını kalıtım, % 40'ını çevre belirlemektedir (Goleman, 1986; Leo, 1987; Akt; Rice, 1997).



Şekil-4 Mizacın Kişilik Üzerindeki Etkisi (Rice, 1997: 85)

Kalıtımın kimlik üzerindeki etkisi en çok ilk çocukluk yaşantılarında gözlenmektedir. (Braungert, Plomin, De Fries ve Fulker, 1992). Tek ve çift yumurta ikizleri üzerinde yapılan bir çalışmada kalıtımın doğumdan sonraki 14. ve 20. aylar arasında kişilik ve mizaç üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Zahn-Waxler, Robinson ve Emde, 1992). Bu araştırmada incelenen bazı ikizler, duygusal ilişki kurma, stresle baş etme ve sosyal yaşamlarında kullandıkları bazı beceriler açısından benzerlik göstermektedirler. Yapılan birçok araştırma sonucunda, hareketlilik düzeyi, aşırı uyarılma, sosyalleşme ve ağır kanlı olmak gibi mizaç özelliklerinin kalıtımla güçlü bir ilişkisi olduğu kanısına varılmıştır (Wilson ve Matheny, 1983).

Goldsmith (1983), başka çocuklarla karşılaştırıldıklarında tek yumurta ikizlerinin öfke ve saldırganlık duygusu, hareketlilik düzeyi, toplumsallaşma, iş yapma becerisi gibi çeşitli mizaç özellikleri açısından çift yumurta ikizlerine göre daha fazla benzerlik gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Yüz otuz üç çocuğun çocukluktan yetişkinliğe kadar izlenmesiyle gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, kalıtımın bireysel hareketlilik düzeyi, düzenlilik, duygusal duyarlılık, tepki şiddeti, yeni durum ve insanları kabullenmeye hazır olma, uyumluluk, şaşkınlık, direngenlik, iyimserlik, umutsuzluk gibi bir çok kişilik yönü üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Rice, 1997).

Goldsmith ve Gothelman (1981) kalıtımın kişilik üzerindeki etkisinin göreceli olduğunu belirtmektedirler. Kalıtımın mizaç üzerindeki etkisi yeterince bilinmekle birlikte çevrenin de kişilik üzerinde çok önemli etkileri olduğu kabul edilmektedir (Reise, 1990).

d) Doğum ve Yeni Doğan

Doğuma hazırlanma; fiziksel, toplumsal, zihinsel ve duygusal olarak hazırlanma süreçlerinin tümünü kapsayacak bir anlam taşımaktadır. Bir bebeğin doğumuna hazırlanma, anne ve çocuğun sağlıklı bir doğum öncesi dönem geçirmelerine katkıda bulunabilir. Doğuma hazırlanma süreciyle ilgili çok sayıda yöntem olduğu bilinmektedir. Bunlardan biri Dick Road'un doğuma hazırlanma yöntemidir (Rice, 1997). Road, anne ve baba adaylarının doğumla ilgili bir eğitim sürecinden geçerek bilgilenmek yanında, gerek kas egzersizleri, rahatlama, nefes alma gibi fiziksel etkinlikler yoluyla gerekse eş, aile, hemşire ve doktor yakınlığının sağladığı duygusal destekle doğuma hazırlanmalarının uygun olabileceğini belirtmektedir.

Doğuma hazırlanma yöntemlerinden bir diğeri de Lamazée (Rice, 1997) ait olan yöntemdir. Lamaze yöntemi, kadın erkek etkileşimine dayalıdır. Bu yöntemle göre anne adayına;

1. Doğum, doğum sancısı ve doğum öncesi kasları rahatlatma
2. Fiziksel kontrol (egzersizler)
3. Psikolojik tekniklerle nefes kontrolü ve kas gerginliklerini rahatlatma konularında bilgi verilmesi
4. Eşi tarafından doğum öncesinde ve doğum sırasında duygusal destek verilmesi,

Konuları ele alınmaktadır.

Doğal gebelik süresi sonunda gerçekleşen normal bir doğum, bebeğin başının önce bedeninin daha sonra geldiği ve bebeğin bedeninin anne bedeninden zorluk çekmeden çıktığı doğumdur.

Zor doğum ise bebeğin anne bedeninden önce ayakları çıkacak biçimde geldiği doğumdur. Bu durum bebeğin ters gelmesi olarak bilinir. Bunun dışında bebeğin plasentaya dolanması, doğumun gecikmesi, doğum sırasındaki öteki

güçlükler de doğumu zorlaştırır. En önemli doğum zorluklarından biri beynin oksijensiz kalarak (anoksi) bebeğin bundan zarar görmesidir. Erken ve geç doğum da bebeğin sorunlu olmasına neden olabilir.

Normal doğum 37-42 hafta arasında, erken doğum 37 haftadan daha kısa sürede, geç doğum ise 42 haftadan sonra gerçekleşen doğumlardır. Erken doğumda bebek 2.5 kg dan az, ince, kırılğan bir bedene ve pembe bir deri rengine sahiptir. Erken doğan bebeğin oldukça fazla sorunu vardır. Bu bebekler sadece emme ve yutma refleksine sahiptir. Bebeğin midesi yeterince büyük değildir. Bu nedenle erken doğan (prematüre) bebek sık sık mide-bağırsak (gaz) sorunu yaşar. Bağışıklık sistemi çok zayıf olduğundan küvezde yaşaması gerekir. Erken doğan bebeğin küçük ve zayıf olarak dünyaya gelmesi, bebeğin birinci yaşı boyunca bilişsel, dil ve toplumsal gelişiminde çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir (Rice, 1997).

Bebeğin erken doğması, aile için yaşamın gerilimli bir hale dönüşmesine neden olur. Aile üyeleri bu duruma nasıl tepki vereceklerini bilemezler. Anne baba için, erken doğmuş (prematüre) çocuk, daha az çekici ve daha az sevimlidir. Erken doğmuş çocuk sahibi anneler, bebeklerine karşı normal çocuk sahibi annelere oranla daha az duygusal yakınlık hissedebilirler (Zarling, Hirsh ve Landry, 1988). Erken doğmuş bebek sahibi anne babalar için bu çocukların bakımıyla ilgili özel eğitim programları hazırlanmalıdır.

Gelişim Dönemleri

İnceleme kolaylığı açısından yaşam süreci genellikle **Çocuk gelişimi, ergen gelişimi ve yetişkin gelişimi olmak üzere** üç ana gelişim dönemine ayrılmaktadır. Çocuk gelişimi doğum öncesi dönem, bebeklik, ilk çocukluk (okul öncesi) ve orta çocukluğu (okul dönemi) içermektedir. Ergen gelişimi ise ön ergenlik ve geç ergenlik dönemlerini kapsamaktadır. Buna göre gelişimsel çerçeve aşağıdaki dönem ve yaş dilimlerinden oluşmaktadır.

Çocuk Gelişimi Dönemleri

Doğum öncesi dönem	Döllenmeden doğuma kadar olan süre (0-38 ay)
Bebeklik dönemi	Doğumdan sonraki ilk iki yıl
İlk çocukluk ya da okul öncesi Dönem	3 -5 yaş arası
Orta çocukluk ya da okul dönemi	6 -11 yaş arası
Ergen Gelişimi	
İlk ergenlik	12 -14 yaş arası.
Geç ergenlik	15 -19 yaş arası.

Yukarıda belirtilen yaş sınırları, özellikle ergenlikte olmak üzere belirli dönemler için bireysel farklılıklar gösterebilmektedir.

Doğum Öncesi Dönem (Döllenmeden Doğuma Kadar)

Doğum öncesi dönem, döllenmeden doğuma kadar olan ve döllenmiş bir hücrenin milyarlarca yeni hücreye bölünerek, annesinin bedeni dışında yaşayabilecek bir bebeğe dönüşmesiye tamamlanan süreci kapsar. Bu dönem boyunca vücudun temel yapı ve organları oluşmaktadır. Kalıtım ve çevrenin her ikisi de gelişimi etkilemektedir. Doğum öncesi dönemin ilk aylarında, olumsuz çevresel etkiler, organizmayı gelişimin diğer dönemlerine göre daha fazla etkilemektedir.

Bebeklik (İlk iki yıl)

Bebeklik, doğumdan sonraki iki yıllık süreyi kapsayan ve bebekte gelişimin büyük değişimlerle sürdüğü dönemdir. Bu dönemde motor yetenekler ve koordinasyon, dil becerisi, duyuusal beceriler gibi çeşitli açılardan gelişim gösteren bebekler, söz konusu dönem içinde aile üyelerine ve diğer bakıcılara bağıllık duygusu geliştirir, güvenmeyi ya da güvenmemeyi, sevgilerini ve başka duygularını göstermeyi ya da göstermemeyi öğrenirler. Ayrıca temel duyguları ifade etmeyi öğrenip kendilik ve bağımsızlık duygusu geliştirirler. Bu dönemde bebekler, kişilik ve mizaç açısından belirgin farklılıklar gösterirler.

İlk Çocukluk ya da Okul Öncesi Dönem (3-5 yaş arası)

İlk çocukluk boyunca da fiziksel, zihinsel ve dil gelişimi hızlı biçimde sürer. Çocuklar, öz bakım becerileri açısından daha iyi durumdadırlar. Benlik kavramı gelişen çocuk, cinsiyet rollerinin de farkına varmaya başlar. Okul öncesi dönem çocuğu, başka çocuklarla oynamaya isteklidir. Anne baba çocuk ilişkisinin niteliği, bu dönemde gerçekleşmekte olan toplumsallaşma süreci açısından çok önemlidir.

Orta Çocukluk ya da Okul Dönemi (6-11 yaş arası)

Orta çocukluk boyunca çocukların okuma, yazma ve sayısal işlem yetenekleriyle, dünyayı anlama ve mantıksal düşünme tarzlarında önemli ilerlemeler görülmektedir. Bu dönemde, anne babayla kurulan uyumlu bir ilişki yanında okul başarısı yaşamsal öneme sahiptir. Psikososyal ve ahlaki gelişim hızla ilerlemekte, duyuusal ve toplumsal uyum sürecinde aile ilişkilerinin niteliği etkili olmaya devam etmektedir.

İlk Ergenlik (12-14 yaş arası)

Ergenlik, çocuklukla yetişkinlik arasında bir geçiş dönemidir. İlk ergenlik boyunca cinsel olgunlaşma gerçekleşir, soyut düşünme başlar. Ergenler anne babalarından bağımsızlık kazandıkça yaşlılarıyla ilişkilerini artırmak, başkalarıyla daha fazla ait olma duygusu geliştirmek isterler.

Geç Ergenlik (15-19 yaş arası)

Olumlu bir kimlik gelişimi önemli bir psikososyal görevdir. Bu dönemde ergenler, kariyer seçimlerini yapmaya başlar, eğitimlerini tamamlayarak iş dünyasına girmeye çalışırlar. Geç ergenlik dönemindeki bireyin başkalarıyla yakın ve arkadaşça ilişki kurma yeteneği gelişirken, buna bağlı olarak karşı cinsle ilişkileri de geliştirmektedir.

4. KISIM

BEBEK VE ÇOCUK GELİŞİMİ

6. BÖLÜM

BEDENSEL GELİŞİM



BEBEK VE ÇOCUKLARDA BEDENSEL GELİŞİM

Büyüme ve gelişim, yaşamın başlangıcından sonuna kadar devam eden dinamik bir süreçtir. Gelişimin bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönleri vardır. Bu yönler birbirini sürekli etkilemektedir. Bedensel gelişim, bütün bir gelişimin temelini oluşturduğu için, gelişimin öteki alanları üzerinde önemi bulunmaktadır. Sağlıklı bir gelişim sağlıklı bir beden gerektirir. Birey, her gelişim döneminin kendine özgü gelişim ödevlerini yaparken bedenini kullanmak zorundadır. Çocuğun yürüme davranışını zamanında ve uygun bir biçimde yerine getirebilmesi, kas, iskelet ve sinir sistemlerinin yaşına uygun bir biçimde büyüyüp gelişmesine bağlıdır. İlk öğrenimine başlayan çocuğun kalem tutup yazı yazmayı başarabilmesi de kas, iskelet ve sinir sistemlerinin olgunlaşmış olmasını gerekli kılar. Bu nedenlerle öğretim ortamında karşılaşılabilecek bazı sorunların kaynağı, çocuğun bedensel büyüme ve gelişimine ilişkin başka sorunlar olabilir. Öğretmenlerin bu konularda yeterince bilgilenmiş olmaları, bu türden sorunların çözümü konusunda doğru bir yaklaşım içinde bulunmalarını sağlayabilir. Öğretmen, öğrenciyi tembel, başarısız bir öğrenci olarak tanımlamak yerine, bedensel büyüme ve gelişmesine yardımcı olacak çalışmalarda bulunulabilir.

0-3 Yaş Arası Bedensel Gelişim

Genel olarak büyüme, kilogram ve santimetre birimleriyle tanımlanır. Normal koşullarda ve ortalama olarak çocuğun doğduğu andaki boyu 50-52 santimetre, ağırlığı ise 3000-3600 gramdır. Erkek bebekler kızlara oranla daha ağır ve uzun doğarlar. Bu durum, okul dönemine kadar böyle devam eder. Yeni doğmuş bebeklerin doğum ağırlıkları, ilk günlerde, sıvı kaybı nedeniyle % 5-10 oranında azalır (Berkow, 1987).

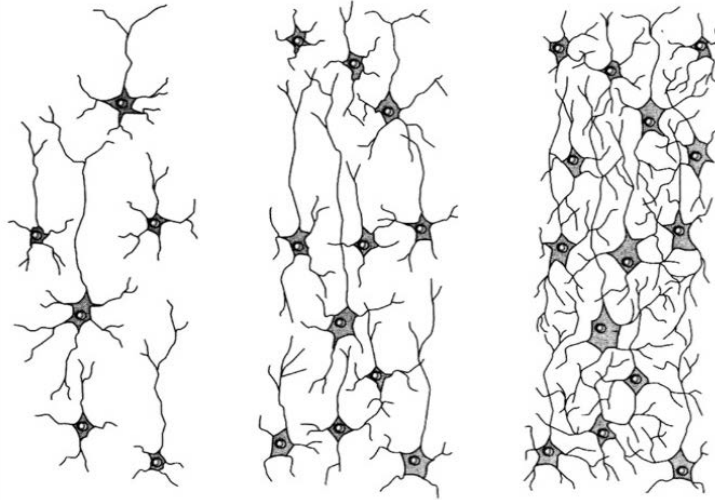
Doğumdan sonraki ilk yılda büyüme hızlıdır. İkinci yılda da hızlı olmakla birlikte, birinci yıla göre daha yavaştır. Çocuk ilk altı ayda ağırlığının iki katına, birinci yaş sonunda üç katına ulaşır. Birinci yaşta boy artışı yüzde elli kadardır. Üçüncü yaştan erinlik yıllarına kadar sürekli fakat yavaş bir büyüme görülür. Erinlik (puberte) ya da ilk ergenlik yıllarına kadar erkekler kızlardan biraz uzun ve ağır olmakla birlikte, erinlik yıllarında kızlar erkekleri geçer. Çünkü kızlar erkeklerden bir iki yıl önce erinliğe girerler. Ergenliğin son yıllarında, erkekler ortalama olarak kızlardan on santimetre daha uzun ve 11 kilogram daha ağır olurlar (Dönmezler, 1996; Cüceloğlu, 1994).

Baş çevresi ayda bir santimetre büyür (Woolfolk, 1998). Yaşamın ilk yıllarında baş, bedenin geri kalan bölümüne oranla aşırı derecede büyüktür; toplam vücudun yaklaşık dörtte birini oluşturur. Baş ağırlığı, çocuklukta toplam ağırlığın

1/10'unu oluşturur. Doğumda, beyin yetişkinlikteki boyutunun % 25 i kadarken, 1 yaşında % 75 ine ulaşır. Gelişimin yavaş gerçekleşen bir süreç olmasına karşılık, beyin, 3 yaşında yetişkinlikteki boyutunun % 80'ine, 7 yaşında % 90 nına ulaşır. Doğduğunda bebeğin beyini yetişkin beyin ağırlığının 1/4 'ü kadardır. 2 yaşında beyin yetişkin ağırlığının 3/4'ü kadar olur. Buna karşın iki yaşında bütün bedenin ağırlığı yetişkin ağırlığının 1/4'ü kadardır (Kaplan, 1986). Kafatası altı bingıldak adı verilen yumuşak bir noktaya sahiptir. Buralarda kafatası henüz kapanmamıştır. Bu durum kafatasına ve beyne büyümeyi sürdürme olanağı vermektedir. Bebek bir buçuk yaşına geldiğinde kafatası boşlukları kapanacak ve yumuşak noktalar ortadan kalkacaktır (Berkow, 1987).

İskelet gelişimi bebek doğduğunda tamamlanmıştır. Doğumdan sonra kemiklerdeki gelişme, boylarının uzaması biçiminde gerçekleşir. Kemiklerdeki en hızlı gelişme, yaşamın ilk yılı içinde görülür. Daha sonra, ergenlik dönemine kadar gelişme hızında bir yavaşlama görülür. Ergenlik döneminde ise kemiklerdeki gelişme yeniden hızlanır. İskelet sistemi gibi sinir sistemi de bebek doğduğunda tamamlanmıştır. Ancak zamanla sinir hücrelerinin boyutları büyür ve sinir liflerinin bazıları filizlenerek çoğalır. Liflerin üzerinde yer alan ve sinirsel iletilerin sinir hücreleri tarafından beyine aktarılmasını ve beyinden ilgili organlara iletilmesini hızlandıran miyelin kılıfları ise, bebek doğduğunda henüz tam olarak oluşmamıştır. Miyelin kılıflarının gelişimi büyük ölçüde ilk birkaç yıl içinde tamamlanır (Rice, 1997).

Sinir sisteminin gelişiminde miyelinleşme önemli bir değişimdir. Miyelinleşme, iletilerin sinir hücreleri arasında iletilmesi için gerekli miyelin maddesinin üretilmesi anlamına gelir. Miyelinleşme aracılığıyla beyin ve duyu organları arasında patikalar oluşur. Sinirlerin ördüğü bu yollarla beyin, iskelet, kas sistemlerinin birbiriyle iletişimi sağlanır ve çocuk devriminde bulunur. Miyelinleşme yaşamın ilk yılında hızla oluşur (Rice, 1997).



Şekil-5 Sinir Hücrelerinin Bağlantılarının Gelişimi (Rice, 1997:145)

Yeni doğan bebek, çok sık, düzensiz ve derin olmayan bir biçimde nefes alır verir. Bebek doğduğunda kalp atış hızı dakikada 120-150 atım arasındadır (Rice, 1997).

Bebek güçlü bir emme refleksine sahiptir. Annenin sütü doğumdan sonraki 2-3 gün içinde gelmeyebilir. Anneden gelen ilk süt, oldukça koyu, sulu ve yüksek protein içeren bir sıvı olan kolastrumdur. Bu süt, besin değeri açısından oldukça zengindir.

Bebeklerin derileri çok duyarlıdır. Çok çabuk üşüeyebilirler. Vücut sıcaklıklarının durumuna bağlı olarak ağlama ya da başka fiziksel etkinliklerde bulunabilirler. Bebekler, başlangıçta duyularının yeterince gelişmemiş durumda olmasına karşın çevreye tepki verme açısından bireysel farklılıklar gösterirler.

Duyu organları içinde en son gelişen duyu organı gözdür. Yeni doğan 18-38 cm arasındaki uzaklıkta bulunan objeleri açıkça görebilir. Gözleri uzağa gereği gibi odaklanamaz. Görsel keskinlikleri zayıftır. Yeni doğan daire, kare gibi çeşitli geometrik şekilleri diğer şekillerden; 1 aylık olduğunda annesinin yüzünü başka insanların yüzünden ayırdedebilir. Doğumdan sonra 6. ayda görme keskinliği yetişkin düzeyine ulaşır.

Yeni doğan anne karnındayken duymaya başlar. Bebek anne ve babasının seslerini diğer seslerden ayırt edebilir. Doğum sonrasında bebeğin işitmesi yetişkinlere oranla daha hassastır. Bebek sese doğru başını veya gövdesini çevirerek tepki verir. Farklı kokulara karşı duyarlıdır. Özellikle de annesinin göğsünden gelen kokuya karşı çok duyarlıdır. Yeni doğan, farklı tatları birbirinden ayırt edebilir. Henüz tatlı, tuzlu farkını bilemez ancak tatlı uyarıcıları tercih eder. Tatlı olmayan uyarıcılara karşı yüz buruşturma tepkisini gösterir. Yeni doğan kuvvetli bir dokunma duyumuna sahiptir. Eğer bebeğin yanağı okşanırsa başını oraya doğru çevirir (rooting reflex).

Çocuklar yürümeye ortalama olarak 12 aylıkken başlarlar. Çocuğun, bağımsız hareket edebilmesi ve kendi kendine yeni nesneleri keşfi, kişilik gelişiminin yeni bir evresini oluşturmaktadır. Yürümeye başlayan çocuk, sanki yeni bir yürüme biçimi geliştirmişçesine gururludur. Bu yeni becerisi ona mutluluk verir (Steinberg, Belsky ve Meyer, 1991).

3-6 Yaş Arası Bedensel Gelişim

36 aylık erkek çocuklarının % 95'i 91-104 cm uzunluğunda, 12-17 kg ağırlığında olurken yine 36 aylık kız çocuklarının % 95'i 90-102 cm boyunda, 11-16 kg ağırlığında olur. Büyüme ve gelişmede görülen bireysel farklılıklar, kalıtsal etkenlere, beslenmeye, yeme alışkanlıklarına ve bireyin genel sağlık durumuna bağlı olabilir. Örneğin üst sosyo ekonomik düzeyden (SED) gelen çocuklar, alt ve orta sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklara oranla daha uzun olmaktadır. Büyük bir olasılıkla bu durum bireylerin beslenme ve sağlık koşullarından kaynaklanmaktadır (Vaughn, 1983).

Okul öncesi dönemde beden orantılarında da değişiklikler göze çarpar. İki yaşında baş toplam beden boyutunun yaklaşık dörtte birini kapsar; beş buçuk yaşında bu oran altıda bire düşerek, çocuk bebeklik görünümünden uzaklaşır. Altı yaşlarına varıldığında ise, organların birbiriyle orantıları bir yetişkin bedenini andırmaya başlar (Kılıçcı, 1989).

Kültürel ve etnik farklılıklar da gelişimde önemli rol oynamaktadır (Widmayer, Peterson, Larner, Carnahan, Calderon, Wingerd ve Marshall, 1990). Çocukların fiziksel elverişsizlikleri toplumsal yaşamlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Örneğin oyun ve spor etkinliklerine katılacak çocukların seçiminde sınırlamalar oluşmaktadır. Fiziksel elverişsizlik, arkadaş seçimi konusunda da belirleyici etken olmaktadır. Bazen çocuk, farklı olduğu için yalnız ve mutsuzdur (Hartup, 1983).

Bedensel büyüme ve gelişmenin bireyin kişiliği üzerinde, özellikle okul öncesi, ilkokul, erinlik ve ergenlik yıllarında çok önemli etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü karmaşık bir sistem ve alt sistemlerden oluşan bedensel yapı, insanın yaşaması için gerekli olan tüm işlev ve davranışları için bir temel oluşturur. Dolayısıyla bedensel büyüme ve gelişme bireyin gelişmesini de etkiler. Kişilik bu etkileşim sonucunda oluşur (Rice, 1997).

7-11 Yaş Arası Bedensel Gelişim

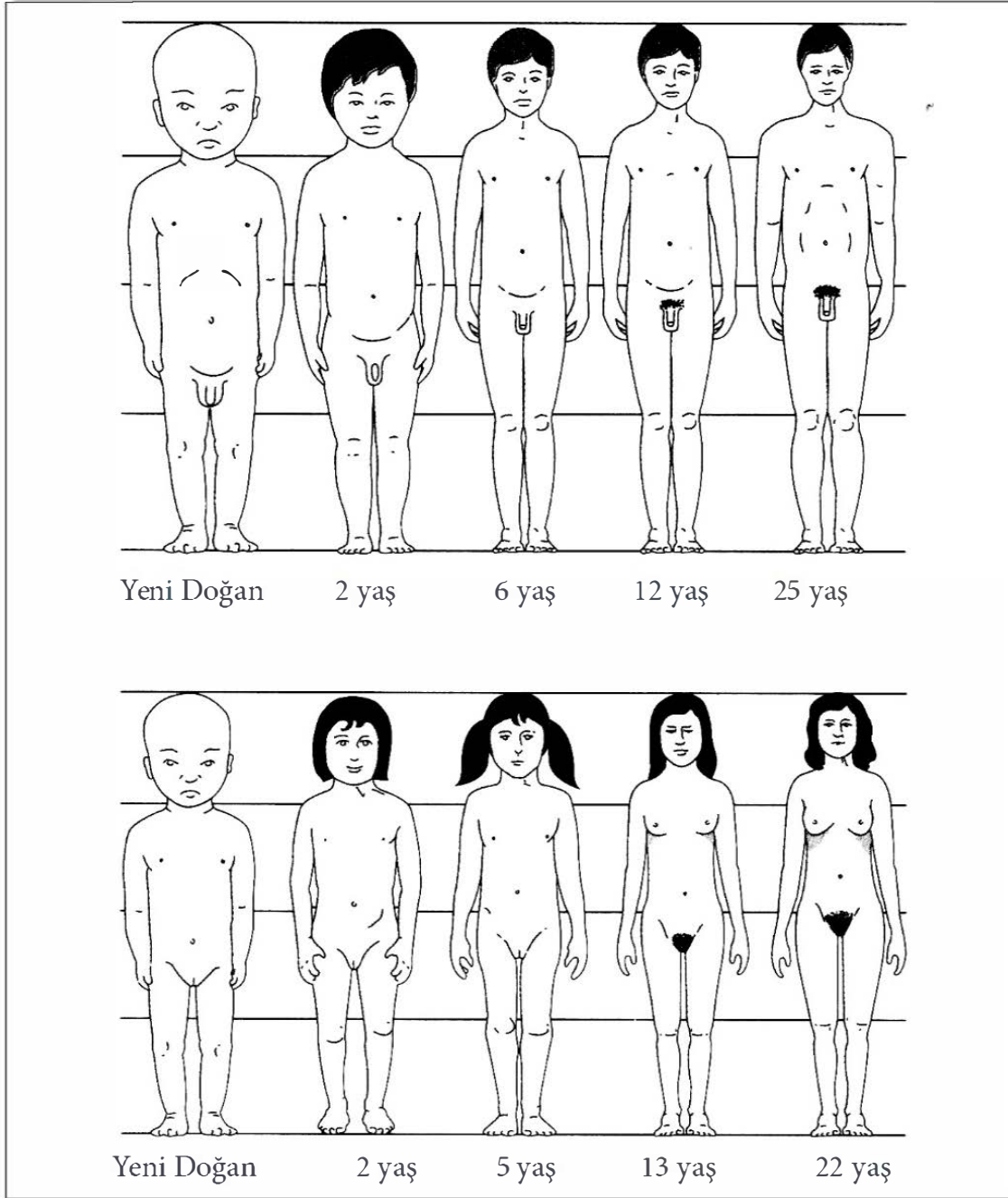
Büyüme hızında okul öncesi dönemde başlayan düşme, 10-11 yaşlarına kadar devam eder. Yedi yaşındaki erkek çocuklar ortalama 127 cm boyundadır. On yaşlarına gelindiğinde ise boyları 138 cm'i bulur. Bu çağıdaki kızlar erkeklerden ortalama 4-5 cm daha kısadırlar.

İlkokulun ilk yıllarında, çocukların büyümesinde gittikçe artan bir yavaşlama olmasına karşın on yaşlarına doğru vücut biyokimyasındaki farklılaşmalara bağlı olarak özellikle kız çocuklarında ani bir boy artışı yanında, ikincil cinsiyet özelliklerinin de belirmeye başladığı görülür. Erkek çocukları dokuz on yaşlarına kadar kızlardan biraz daha uzun ve daha iri bir bedene sahip olmalarına karşın ilkokulun son yıllarında kızlardan daha ufak bir görünüme bürünürler. Ancak kızlardan daha hareketlidirler ve bedensel güce dayanan etkinlikleri daha fazla tercih ederler.

Beden Oranlarındaki Değişim

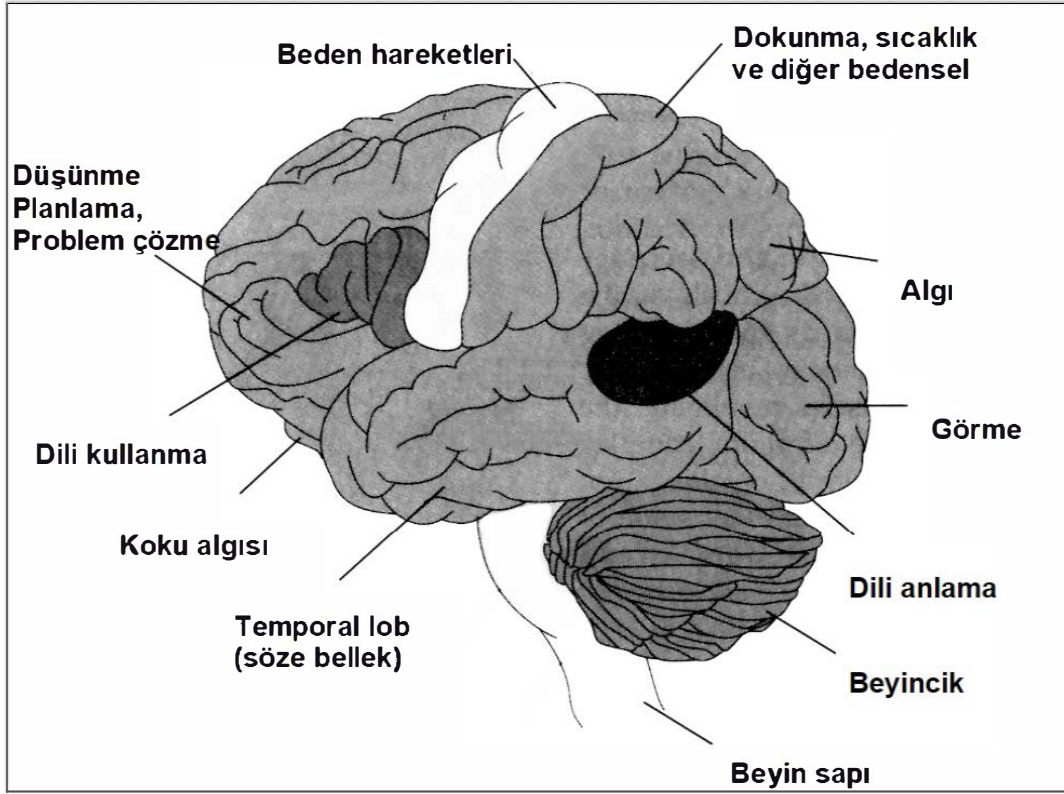
Yetişkinlerle çocuklar arasında, özellikle küçük yaşlarda, beden oranları bakımından farklılıklar vardır. Doğumdan önce baş, yaklaşık olarak beden yarısı, doğumda ise dörtte biri kadardır. Yetişkinlerde bu oran sekizde birdir. Doğumda gövde beden sekizde üçüdür ve bu oran yetişkinlikte de korunur. Bacaklar, doğumda beden sekizde biri kadarken yetişkinlikte beden yarısı kadardır. Bütün organların büyümesinin sürmesine karşın, bacaklarda görülen büyüme öteki organlara göre daha hızlıdır. Yetişkinlikte kollar da dengeli bir biçimde uzar ve güçlenir. Sözü edilen bu değişimler, insanın çevresine daha rahat bir şekilde uyum göstermesini sağlar. Böyle olmasaydı uyum güçleşir, rahat hareket etmek, dengeyi sağlamak, koşmak vb. durumlarda güçlüklerle karşılaşılırdı (Rice, 1997).

Çocuklukta kasların bedene göre ağırlığı %25 iken, yetişkinlikte %45'e yükselir. İskelet de aynı biçimde büyür ve ağırlık bakımından beden %15-20 kadarını oluşturur. Kemiklerdeki büyüme ve gelişmenin büyük bölümü ergenlik yıllarında gerçekleşir.



Şekil - 6 Farklı yaşlarda beden oranları (Rice, 1997, 144)

Sinir sistemi içerisinde, beynin büyüme ve gelişmesinin incelenmesi önemli bir yer tutar. Beyin doğumdan başlayarak hızla büyür. Üç yaşında, beyin ağırlığının yaklaşık %80'i, yedi yaşında %90'ı kazanılır. Geriye kalan % 10'luk bölüm ise, sekiz-yirmi yaşları arasında gelişimini tamamlar. Beyinde meydana gelen değişikliğin büyük bir kısmı, var olan beyin hücrelerini birbirine bağlayan bağlantıların çoğalmasıyla açıklanabilir. Ayrıca yaş ilerledikçe aksonları kapsayan miyelin tabakasında da bir gelişme gözlenir (Berkow, 1987).



Şekil - 7 Beyin Fonksiyon Alanları

Çocuklar büyüdükçe fiziksel güçleri ve yeterlikleri de artmaktadır. Dolayısıyla küçük yaşlarda kendilerine zor gelen konuları bir-iki yıl sonra daha kolay bir şekilde kavrayabilirler. Bu nedenle, belirli bir yaşta anlamakta ve kavramakta güçlük çektikleri konuların sonraya bırakılması eğitsel açıdan büyük bir önem taşır.

Bütün beden bölgeleri aynı oranda büyümmez. Bireyin gelişimi, çocukluktan yetişkinliğe ulaşan bir süreç olarak "Büyüme ve gelişme baştan aşağı doğru olur." ilkesine göre gerçekleşir. Çocukluktan yetişkinliğe doğru başın bedene oranı fazlayken, ergenlikte bacakların oranı artar. Gelişimin merkezden çevreye doğru gerçekleştiği ilkesi doğrultusunda önce kol, bacak, gövde kasları gibi kaba devinimle ilgili büyük kaslar büyüyüp gelişirken, daha sonra el ve ayak parmaklarındaki küçük kaslar gelişir.

Bedensel Gelişimle İlgili Etkenler

Beslenme

Bebek, fiziksel açıdan sağlıklı bir biçimde gelişebilmek için beslenmek zorundadır. Bebeği gelişimini sağlıklı kılacak biçimde beslemenin birçok yolu vardır. Ancak, bebek açısından olabilecek en iyi beslenme yöntemi anne sütüyle beslenmedir.

Bebek için en iyi gıda anne sütüdür. Yüksek bir protein, kalori, vitamin ve mineral düzeyine sahip olan anne sütü inek sütüne oranla daha fazla demir ve A , C vitaminleri içermektedir. Anne sütünün bebeğin bağışıklık sisteminin gelişiminde önemli bir rolü bulunmaktadır. Anne sütüyle beslenen bebeklerin enfeksiyonlara karşı daha dirençli oldukları belirtilmektedir.

Beslenme çocuk için yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu nedenle anne babalar çocuklarının beslenmeleriyle çok yakından ilgilenirler. Çocuklarının yeme düzenlerinin ve iştahlarının bozulmasında endişelenirler. Ancak çocukların beslenme düzenlerinin bozulması bir çok nedenden dolayı normal karşılanmalıdır. Çocuğun herhangi bir fiziksel rahatsızlığı, uyku düzensizliği v.b nedenler çocuğun iştahının bozulmasına yol açabilir.

Yemek yeme çocuğun otonomi kazanması için kullanılabilecek yollardan birisidir. Çocuğun tek başına yemek yemeyi öğrenmesi kendi kararlarını verebilme ve özerk olabilmesine yardımcı olmaktadır. Ancak çoğu zaman anne babalar çocuğun üstünü başını ve etrafı kirletmesinden kaygılandıkları için çocuğun özerklik geliştirmesine yardımcı olacak kendi başına yemek yeme davranışına izin vermezler. Oysa bireyin yetişkin yaşamında kullanacağı bir çok beceri küçük yaşlarda kazandırılmaktadır. Bu nedenle çocuğun daha sonraki yaşamında kendi işini kendi başına yapması isteniyorsa bir çok davranışı gibi yemek yeme davranışı içinde ailenin izin verici bir tutum sergilemesi yerinde olur.

Yemek yeme problemi bir çok ailenin ortak sorunu gibidir. Bu sorunların bir kısmı ailenin yemek yeme saatlerinin çocuğun acıkma saatlerine denk gelmeyişi, ailenin yemek yeme biçimi, damak zevki farklılıkları, yemek yedirme tutumları, çocuğa zorla yemek yedirmek, yemek yerken çocuğun dikkatini dağıtabilecek etmenler vb olabilir. Çocuğun yemek yemeye karşı bir tutum geliştirmesini engelliyebilmek için çocuğun istekleri de dikkate alınmalıdır.

Yemek yememe sorununa karşı çocuğa istediğini, istediği miktarda vermek en doğru yöntemlerden biridir. Çocuğun yemek yediği zaman ve ortam neşeli ve hoş bir ortam olmalıdır. Zaman zaman kendi başına bazen de ona yardım ederek yeme alışkanlığı kazandırılabilir. Çocuğun ailesiyle birlikte yemeğe oturması ye-

tişkin yeme davranışlarını gözleyerek ve taklit ederek beceri kazanmasına yardımcı olur. Ayrıca çocuğun kendisini denetleyebilme becerisini geliştirmesine fırsat verilmiş olur. Çocuk ailesiyle birlikte yemek yiyerek ailenin bir üyesi olduğu duygusuna kavuşur. Çocuğun tabağına az yiyecek konularak tekrar istemesi sağlanmalıdır. Yemeğe oturmadan önce çocuğun çok yorgun olmamasına dikkat etmeli ve çocukla sürtüşmeden kaçınmalıdır. Yiyecekleri çekici bir şekilde sunmak, akılcı bir yoldur. Parlak bir tabak veya masa örtüsü gibi çocuğun hoşlanabileceği şeylerin kullanılması, yemeği zevkle yemesini sağlayabilir (Yavuzer, 1995).

Uyku

Rahat bir uyku için, bireyin yeteri kadar yemek yemiş olması, uyku ortamının da temiz ve yeterince ısıtılmış olması gerekir. Bebeklerin çoğu, ilk aylarda karınları doyar doymaz uyurlar ve günlerinin büyük bir bölümünü uyuyarak geçirirler. Birinci yılın sonunda, bebeklerin çoğu, uzun uykuları dışında, kısa süreli olmak üzere 2 kez daha uyurlar. Bu kısa uykular, bebeğin kahvaltı ve öğle yemeğinden sonraki uykularıdır. Çocuk 1-1.5 yaşlarındayken uyku sayısı bire iner. Eğer çocuk öğleden sonra uzun süreli uyursa gece uykusu uyumak istemez.

Bebeklerin uykuya gereksinimi vardır. Bununla birlikte çocuklar, 1-2 yaşlarında herhangi bir nedenle anne babalarından ayrıldıklarında yoğun bir ayrılık kaygısı yaşadıklarından uyumamaya çalışırlar. Bu nedenle söz konusu dönem, çocukların uykuya en fazla direnç gösterdikleri dönemdir. Çocuk yatmak istemiyorsa uykusu gelinceye kadar hoş vakit geçirmesini sağlamak ve böylece çocuğu uykuya hazır olduğunda yatırmak, uyumak istemeyen bir çocuk söz konusu olduğunda uygulanacak en iyi yöntemdir. Anne babalar çocuklarını uyutmak konusunda 4 davranıştan kaçınmalıdırlar;

- a) Çocuğun yatmamasına izin verme.
- b) Çok fazla öykü okuma ve oyun oynama.
- c) Çocuğun yanında yatma.
- d) Yatarken çocuğa yalan söyleme (Berkow, 1987).

İki yaşına gelindiğinde çocuğun gece uykusu ve 2 saatlik gündüz uykusuyla birlikte günde 12 saatlik uykuya gereksinimi vardır. Çocuk için 6-9 yaşları arasında günde 11 saat, 10-12 yaşları arasında da günde 10 saatlik uyku yeterli olmaktadır. Bazı çocuklar bu ortalamaların altında veya üstünde uyuyabilirler (Rice, 1997).

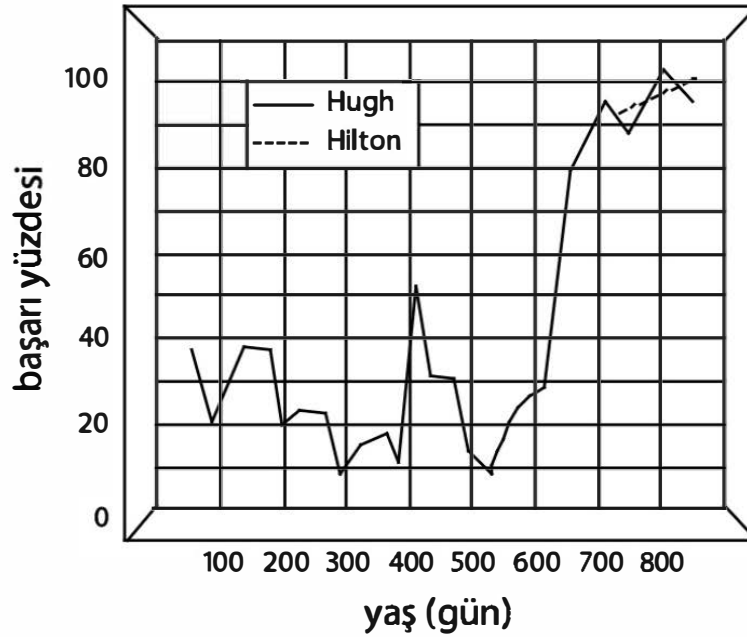
Anne babaların çocukların düzenli uyku alışkanlığı kazanması amacıyla başvurabilecekleri bazı yollar şunlardır (Rice, 1997):

1. Her gece aynı saatte yatmalarını sağlamak
2. Banyo yaptırma, pijama ve rahat giysiler giydirmeye, hikaye okuma, iyi geceler öpücüğü verme, yorganı rahatsızlık vermesini önleyecek biçimde örtme gibi çeşitli uygulamalar içeren rahat ve düzenli bir yatma süreci geliştirmek. Çocuklar geceleri sık sık kalkabildiklerinden o sırada çocuklara güven verici bir biçimde yaklaşmak, yabancı yerlerde rahatsız olabildikleri için böyle bir durumda da yeterince özenli davranmak.
3. Yatma saatinde, gürültülü oyunlar, gergin bir ana baba çocuk ilişkisi gibi çocuk için aşırı uyarıcı olan etkinlik ve durumlardan kaçınmak.
4. Yatma saatinde ortamdaki rahatlık ve huzuru korumak, çocuğu yatağa sevgi ve şefkatle götürmek.
5. Disipline etme amacı taşıyan bir tutumla, çocuğu yatması için zorlamak, onu böyle bir nedenle yatağına götürmeye çalışmamak.
6. Çocuklar özellikle 3-4 yaşlarında düşünle gerçeği karıştırıp kabus görebildiklerinden ve 5-12 yaşlarındaki çocukların % 15'inde görülen uyurgezerliğin kökeninde gerilimli olayların yattığı bilindiğinden bunlara neden olabilecek korkulu masal ve televizyon programlarından kaçınmak.

Bazen çocuklar anne babalarıyla yatmak isteyebilirler. Altı aylık oluncaya kadar çocukların bu isteği doğaldır ve sağlıklıdır. Bazı anne babalar, gereksinimini daha hızlı karşılayabilmek, ağladığında duyabilmek gibi haklı nedenlerle çocuğun kendileriyle aynı yatakta veya aynı odada yatmasına izin verirler. Çocuk büyüdükçe yavaş yavaş kendi yatağı ve odasında uyuması için yönlendirilmelidir.

Tuvalet Alışkanlığı

Tuvalet alışkanlığı, çocuğun tuvaletini kendi isteğiyle tutabilme ve bırakabilme becerisini geliştirmesidir. Bu nedenle tuvalet alışkanlığının kazanılması için çocuğun belirli bir yaşa ve olgunluk düzeyine ulaşması gerekmektedir. Belirli bir yaşla ifade edilmek istenilen sabit bir yaş değildir. Tuvalet alışkanlığı yaşı bireysel farklılıklar, aile tutumu, fiziksel koşullar gibi faktörlerde dikkate alındığında ortalama ikibuçuk yaştır. Bu yaşa yaklaşıldığında araştırmalar tuvalet alışkanlığını kazanma oranının arttığını ortaya koymaktadır.



Şekil-8 Tuvalet Kontrolü Olgunlaşma Eğrisi (Rice,1997,147)

Anne ve babanın çocuğun tuvalet alışkanlığı kazanmasında çok sert bir tutum sergilemesi, çocukta korku ve endişe yaratabilir. Bu tutum çocukların utanma duyguları yaşamasına, aileleriyle ilişkilerinin zedelenmesine yol açabilir.

15 aylıktan önce çocuk, kendiliğinden lazımlığa oturamaz. Öncelikle altını ıslattıktan sonra, altını ıslattığını annesine anlatmaya çalışır. Daha sonra da yapmak üzereyken anlatır. Kontrolün ilk aşamasında, idrar kesesi boşalma ihtiyacı duyduğunda bekleyemez. 2 yaşına gelindiğinde, çoğunlukla çocukların tuvaletlerini annelerine vaktinde haber verdikleri görülür. 2-2.5 yaşına gelindiğinde ise, çocukların çoğunluğu külotlarını indirerek tuvalete tırmanıp oturmaya ve temizlenme dışında her türlü ihtiyaçlarını kendi başlarına görmeye çalışırlar. 3 yaşına gelindiğinde, gün içinde rastlanan idrar ve dışkı kaçırmaları azalır, bununla birlikte çocukların tuvalet ihtiyaçlarını gidermek üzere son dakikaya kadar beklemelerine ve tuvalete gitmeden bağırımlarına sık sık rastlanır (Yavuzer, 1995).

Diş Çıkartma

Diş çıkartma zamanı genetik faktörlere ve beslenme biçimine bağlıdır. Süt dişlerinin çıkışı cinsiyete göre farklılıklar gösterir. Kız çocukları erkek çocuklara oranla ilk süt dişlerini daha erken çıkartırlar. Çıkartılan ilk süt dişleri azı dişleridir. Ortalama olarak ilk süt dişi çıkartma yaşı 6 ay civarındır.

Anne babalar bazen küçük çocuğun diş bakımına gerek olmadığını zannederler. Çünkü, bebeğin süt dişlerini nasılsa düşüreceğini düşünürler. Bu yanlış bir düşüncedir. Öncelikle bu süt dişlerinin dökülmesi ortalama on, oniki yaşına kadar devam eder ki bu uzun bir süredir ve çocuğun çürük dişlerle yaşamasına neden olur. Bu durum çocuğun ağız sağlığını tehdit edebilir, en azından çocuğa ağrı verir. Ayrıca eğer bir süt dişi çürür veya hastalanırsa bu dişin yanındaki dişlerinde büyümesinde problemler oluşmasına neden olabilir.

Çocuklar diş temizliğinin önemini anlamaya ve dişlerini temizlemeye 2 yaş civarında başlamalıdır. 3 yaşından itibaren başlayarak da her 6 ayda bir diş doktora götürülmelidir.

7. BÖLÜM

DEVİNSEL GELİŞİM



Devinsel Gelişim

Çocuğun kol ve bacakları ile tüm organlarını kullanmada güç ve hız kazanmasına, beden organları arasında eşgüdüm sağlanmasına ve onları denetim altına almada becerikli duruma gelmesine devinsel gelişim denir. Bu gelişme, bedensel gelişmeye koşut olarak gerçekleşir ve kişinin çevresine uymasını sağlar. Bu süreç bireyin bir bütün olarak gelişmesinde önemli rol oynar. Çocuk, hareket yeteneği kazandıkça denemelere girer; nesneleri eline alır, ağzına götürür, yere vurur böylece onların niteliklerini öğrenir, çevresini araştırır ve yoklar; bu yolla zihinsel gelişimi için gerekli ham maddeleri oluşturur. Psiko-motor etkinlikler, öğrenme ve çocuğun toplumsal ilişkiler kurup işbirliği yapabilmesinde bir araç işlevi görmektedir (Cobb, 2001).

0-3 Yaş Arası Devinsel Gelişim

Bebekler, bedenlerinin bölümlerini hareket ettirmelerini sağlayan genel bir yetenekle ve refleks adı verilen önemli davranışsal tepkiler dizisiyle birlikte doğarlar. Doğduğunda sahip olduğu refleksler, bebeğin yaşamı sürdürebilmesi amacına hizmet eder. Refleksler öğrenilmemiş davranışlardır. Aşağıda bebeklerde bulunan refleksler verilmiştir (Cobb, 2001).

- **Rooting:** Yanağına dokunulduğunda yüzünü dokunulan yöne çevirme ve emme tepkisi verme.
- **Sucking:** Emme.
- **Babinski:** Ayak tabanı uyarıldığında ayağın bükülmesi ve ayak parmaklarının yukarı doğru yelpaze gibi açılması.
- **Babkin:** Avuç içine bastırıldığında gözlerin kapanması, ağzın açılarak başın çevrilmesi.
- **Blinking:** Göze doğru bir nesne veya ışık geldiğinde görülen körleşme.
- **Knee jerk:** Diz kapağına hafifçe dokunulduğunda ayaklarını yukarı kaldırılması.
- **Moro:** Ani bir yüksek ses geldiğinde başın arkaya atılıp belin bir kemer oluşturacak biçimde bükülmesiyle birlikte kolların açılması.
- **Palmar gasp:** Parmaklarından tutulup kaldırıldığında bebeğin asılı durmaya çalışması.
- **Rage:** Hareketi engellendiğinde ya da ağzı örtüldüğünde bebeğin ağlaması ve kurtulmak için çaba göstermesi.

- **Sneezing:** Aksırma
- **Stepping:** Adımlama
- **Swallowing:** Yutma,
- **Swimming:** Yüzme
- **Tonik boyun refleksi:** sırtüstü yatan bebek başını yana çevirir, kolunu yüzünü döndürdüğü yana uzatır.
- **Yakalama refleksi:** Bebeğin avuççine dokunulduğunda parmakları sıkıca kavrar.

Bu refleklar içinde Rooting, emme ve yutma refleksleri yaşamsal öneme sahiptir.



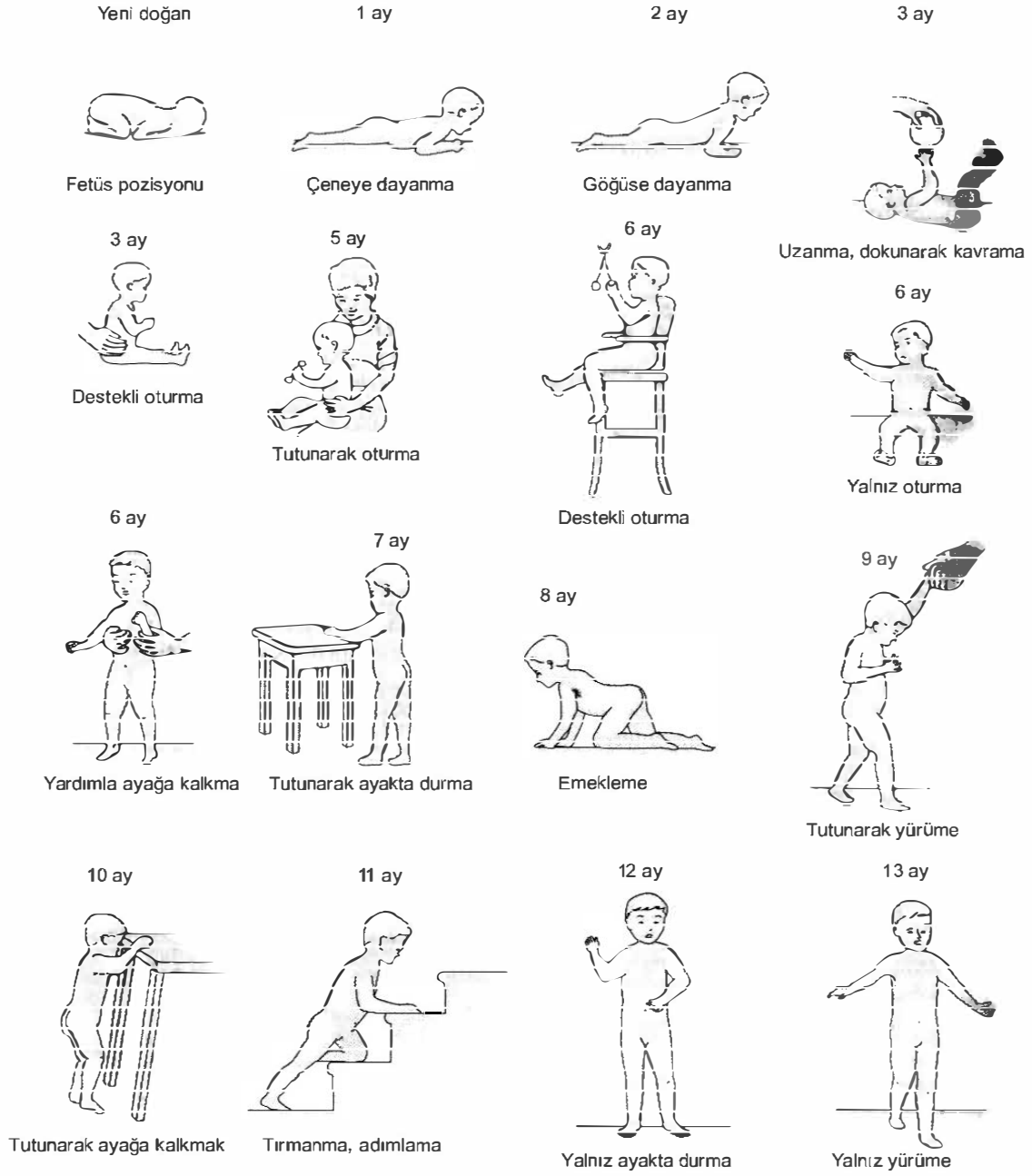
Emme refleksi yoluyla bebekler çevrelerindeki nesneleri tanımaya çalışırlar.

Yeni doğan henüz kontrollü davranışlarda bulunamaz. Bebek sırt üstü yatar-ken uyandırıldığında genel bir biçimde, bütün bedeniyle devinir. Gerçekleştirdiği etkinlik üzerinde kas denetimi geliştikçe, çocuk amaca yönelik davranışlarda başarılı olur. Bebeklerde henüz el-ağız koordinasyonu gelişmemiştir. Araştırmalar motor egzersizleri yapan çocukların yapmayan çocuklara oranla daha çabuk motor beceri kazandıklarını göstermektedir (Zelao, Zelao, Cohen ve Zelao, 1993).

Bebekte her yeni hareketle nöro-müsküler sistemi (sinir-kas sistemi) zorlanır. Önceleri hareketler tam bir kesinlik kazanmazlar. Örneğin çocuk sırt üstü yatar-ken karın üstü dönerse elleri ve bacakları birbirine girer, bedeninin altında kalır ve ters döner. Burada hemen, öğrenme süreci devreye girer. Çocuk birkaç denemeden sonra, doğru hareketi öğrenir. Çocuklar yaptıkları bir hareketin doğruluğundan iyice emin olmadan, başka bir harekete geçemezler. Motor gelişim, ilk aylarda bütünüyle sinir bağlantılarına, beyin merkezine ve kemik yapısına bağlıdır. Bu yapılar yeterince olgunlaşmadan çocuğa sürekli alıştırma yaptırmakla gelişim sağlanmaz (Steinberg, Belsky ve Meyer, 1991).



8 ay civarında emekleme, 1 yaş civarında yürüyebilme bebeklikte gerçekleştirilen devinsel becerilerdir.



Şekil-9 Yürümenin Gelişimi

Tablo- 3 0-15 ay arası çocukların göstermesi beklenen devinsel hareketler

Ay	Davranışlar
1	Yüzüstü yatarken birkaç saniyelik sürelerle başını kaldırır. Refleks olarak gerçekleşen beden hareketleri vardır. Nesneleri bir refleks olarak kavrar. Bebek, yavaş hareket eden nesneyi kısaca izler.
2	Yüzüstü yatarken kollarının desteği ile göğsünü ve başını yukarı doğru kaldırır. Sırt üstü yatarken de kollarını kaldırır.
3	Refleksler azalır. Destekle oturur. Nesnelere vurmaya, ellerini izlemeye başlar. Başını dik tutar.
4	Kucakta destek ile oturur.
5	İstemli olarak bir yandan öteki yana döner. Nesneye uzanır, kavrar, ağzına götürebilir. Biberonu tutabilir, çingirakla oynar, oyuncakları gürültüyle çarpar.
6	Mama sandalyesinde oturur. Uzatılan nesneleri avucunun içi ile yakalar.
7	Desteksiz oturur.
8	Kollarının altından tutulduğunda ayakta durur.
9	Bir yere tutunarak ayakta durur. Gezinir. Parmak ucuyla tutma başlar. El çırpma oyunu oynar. Kendi kendine oturur.
10	Emekler. Kutunun kapağını kaldırır.
11	Ellerinden tutulduğunda yürür. Çömelir ve eğilir. Kalemi tutar, bir oyuncacı amaçlı olarak atar, karalama taklidi yapar.
12	Bir yere tutunarak ayağa kalkar.
13	Yardımsız ayakta durur ve yürümeye başlar. Topu yetiştikine yuvarlar, 2-3 küple kule inşa edebilir.
14	Parmaklarını kullanarak nesneleri tutar. Basamakları tırmanır.
15	Ellerinin de yardımıyla merdiven çıkmaya başlar.

Bedensel ve motor gelişimin en hızlı olduğu dönem yaşamın ilk yılıdır. Yeni doğduğunda refleksleri dışında hemen hiçbir istemli davranış gösteremeyen bebek, ilk yılın sonunda en önemli motor yeteneklerden biri olan yürümeyi gerçekleştirir (Hetherington ve Parke, 1993). Şekil 9'da yürümenin gelişimi görülmektedir. (Frankenburg, Frandal, Sciarillo ve Burges, 1981).

Doğumdan 15.aya kadar çocuğun gerçekleştirmesi beklenen başlıca davranışlar, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Devinsel gelişim bazı yeteneklere dayanır. Bu yeteneklere ulaşıldığı zaman, devinsel gelişme büyük ölçüde tamamlanmış olur. Psiko-motor etkinliklerde rol oynayan yetenekler şöyle belirtilebilir (Akman ve Erden, 1997):

Eşgüdüm (koordinasyon): Beden organları arasında bir uyumun olmasıdır. Psiko-motor etkinliklerin tümü, beden organları arasında yeterli bir uyum gerektirir. Beden organları arasındaki uyumun gelişmesi, olgunlaşma ve alıştırmalara bağlıdır.

Güç: Her psiko-motor etkinlik belli bir gücü gerektirir. Gücün artması, kemiklerin, kasların büyümesine ve bedenin olgunlaşmasına bağlıdır. Böyle bir büyüme ve olgunlaşmadan ve belli bir güç elde etmeden bazı etkinlikler yapılamaz.

Tepki ve Hız: Tepki uyarıcıya verilen yanıttır. Bir kimsenin bir uyarıcıya karşılık verinceye kadar arada geçen zaman tepki zamanı ya da tepki hızı denir. Dikkatsizlik ya da kas denetiminin yeterli olmaması tepki zamanını uzatabilir. Okuma, yazma, koşma, atlama, gözlem ve deney yapmada, herhangi bir alet kullanmada vb hareketlerin belli bir hızla yapılması zorunludur. Hareket hızı hem uyumu ve başarıyı, hem de ekonomik çalışmayı sağlar.

Dikkat: Psikofizik enerjinin bir noktada toplanması, yoğunlaştırılmasıdır. İster dışarıdan gelen uyarıcılara verilen tepkide, ister bireyin kendi etkinliklerinde olsun, dikkatin önemli bir yeri vardır. Özellikle ince ve hızlı yapılan işlerde bu önem daha da artar.

Denge: Yürümede, bisiklet kullanmada olduğu gibi psiko-motor etkinliklerin çoğu bedenin dengeli bir biçimde durmasını gerektirir.

Esneklik: Bale, atletizm ve çeşitli oyunlar gibi psiko-motor etkinliklerde belli bir esnekliğe gereksinme duyulur. Küçük yaşlarda beden çok esnektir. Yaş ilerledikçe bu esneklik kaybolmaktadır.

Çocukların devinsel gelişimi, nöromaskular (sinir-kas) sistem ile iskelet sisteminin olgunlaşması üzerine kurulmaktadır. Özellikle motor gelişiminde çocuğun egzersizler yapması etkili olmaktadır. Çocuklar, zamanlarının çoğunu ritmik motor hareketleri yapmak için harcarlar. Bu ritmik hareketler, motor koordinasyonun oluşmasında ve karmaşık motor davranışların yapılmasında önemli bir rol oynar. Aşağıdaki tablo 4'te kaba motor davranışlar görülmektedir (Mathew ve Cook, 1990).

Tablo-4: Okul Öncesi Dönemde Kaba Motor Becerileri

2 Yaş	3 Yaş	4 Yaş	5 Yaş
Zıplama	Zıplama	Zıplama	Zıplama
Kendisine gelen topu tutma	Tek ayak üstünde durma	Koşma	İp atlama
Üstüne gelen büyük bir topu tutamama	Sıçrama	Sıçrama	Tek ayak üzerinde sıçrama
	Adımlama	Sıçrayan topu yakalama	sıçrama
	Tek çizgi üzerinde adımlama		Tek elle zıplayan küçük bir topu yakalama
	Bisiklete binme		Uzun bir çizgi boyunca adımlama
	Zıplayan topu		Tek ayakla sıçrama, dönme
	Yakalama		Dengeli yürüme

İnce motor gelişim, uzanma, tutma, elle kumanda etme, sıkma, el çırpma, dönme, açma, bükme, çekme, karalama ve benzeri hareketleri gerçekleştirmek amacıyla küçük kasların kullanılması anlamına gelmektedir (Mathew ve Cook, 1990). Tablo 5'de 2-5 yaşları arasında ince motor gelişime yönelik davranışlar görülmektedir.

Tablo-5: Okul Öncesi Dönemde İnce Motor Beceriler

2 Yaş	3 Yaş	4 Yaş	5 Yaş
Karalama	Daireyi kopya etme	Şekiller çizme	Kareyi kopyalama
Basit giyecekleri giyme	Çizgi çizme	Üç parçalı insan resmi çizme	Boncukları ipe dizme
6-8 Bloğu üst üste koyma	Kaşık kullanma	Kendi kendine giyinme	Fermuar çekme
Bardağı bir elle tutma	Kirleterek de olsa resim çizme	Kaba yazı yazma	Ayakkabı bağı bağlayabilme
Kitap sayfasını çevirme	Sürahiden su dökme	Bloklardan inşaat yapma	
		Makası kullanma	

3-6 Yaş Arası Devinsel Gelişim

Okul öncesi dönemde kaba motor hareketleri sağlayan kaslar ince motor hareketleri sağlayan kaslara oranla daha fazladır. Buna bağlı olarak da çocuklar rahatlıkla koşup zıplayabilmelerine karşın, dar bir tahta üzerinde denge sağlamak gibi daha üst düzeyde motor koordinasyon gerektiren hareketleri yapmakta güçlük çekerler. İnce motor kasların koordineli bir biçimde, tam olarak işlevlerini yerine getirebilmeleri, ancak ergenlik döneminde gerçekleşebilir. Gelişimsel olarak çocuklar, henüz gözlerini küçük nesneler ya da ayrıntılar üzerinde odaklayabilmek için de yeterli olgunluğa ulaşmamışlardır; bu nedenle el-göz uyumları yetersizdir. Bu özellikleri dikkate alınarak çocuklar için seçilen kitapların resimlerinin ve yazılarının büyük olması gerekir (Akman ve Erden, 1997; Hetherington ve Parke, 1993).

Bu dönemde erkek çocukların kızlardan daha uzun ve ağır olmalarına karşın kız çocuklarının ince motor kaslarının gelişimi erkek çocuklardan biraz daha ileridir. Bu durum göz önüne alınarak aynı yaşlarda farklı cinsiyetlerdeki çocukların ince motor becerileri gerektiren düğme iliklemek, makas kullanmak gibi işlerdeki başarılarını karşılaştırmamak gerekir. Üstelik aynı yaş ve cinsiyetteki çocuklar arasında da bireysel farklılıklara dayalı olarak ortaya çıkan beceri farklılıklarının olabileceği unutulmamalıdır (Akman ve Erden, 1997).

Çocuklar temel hareket ve becerilerin çoğunu okul öncesi dönemde kazanırlar. Beşinci yaşın sonunda, hastalıklı ya da engelli çocuklar dışında, bütün çocuklar mükemmel bir şekilde yürür ve koşarlar, % 81'i bir merdiveni iner çıkar, % 96'sı kaygan bir zeminde dengesini bozmadan kayabilir, % 90'ı da kolaylıkla sıçrayıp atlayabilir ve sekebilir.

Üç yaşındaki çocukların çoğu fazla döküp saçmadan kendi yemeklerini yiyebilirler. Fakat 7-8 yaşına gelmeden tabaklarındaki eti kesemezler. Üç yaşından itibaren çocukların çoğu giysilerini çıkarabilirler; dört yaşında ise hem giyinebilir hem de çıkarabilirler. Bu yaşlarda henüz ayakkabılarını giyemezler. Bu sağ ve sol ayakkabılarını ayırtedebilecek bir algılama ya da ayakkabılarının bağcıklarını bağlayacak kadar parmaklarını denetleyebilecek bir aşamaya gelmemiş olmalarından kaynaklanır. Çocuk beş yaşında iken kendi başına banyo yapmaya başlayabilir, fakat 12 yaşına gelene kadar yol gösterilmeye ve denetlenmeye gereksinimi vardır. Çocukların birçoğunun bu tür eylemleri belli bir yaşa geldikleri halde yapamamalarının nedeni, ana babalarının onlara fırsat tanımamalarından kaynaklanmaktadır (Woolfolk, 1998).

Kalem kullanma becerisinin gelişmesinde çocuklar düzenli bir ilerleme gösterirler. Yaklaşık olarak 2 yaşında ilk kez kağıda kalemle dokunarak bir işaret yapabilirler. Bu karalamalarda, ilk 2-3 hafta hep dikey çizgiler çizerler ve ondan sonra

yatay çizgilere başlarlar. Dört yaşındaki çocuklar basit bir şeklin içini kuru kalemle boyayabilirler, fakat ara sıra çizginin dışına çıktıkları olur. Bu yaşta hem algılamaları hem de denetim mekanizmaları bir kareyi kopya edecek kadar gelişmiştir. Beş yaşında bir üçgeni kopya edebilirler, bir insan resmi çizebilirler. Yedi yaşındaki çocuk eşkenar dörtgeni kopya edebilir (Akman ve Erden, 1997).

7-11 Yaş Arası Devinsel Gelişim

İlk okul dönemi, ince motor becerilerin gelişiminin hızlandığı bir dönemdir. Kasların gelişimi ve birlikte çalışmasına bağlı olarak birçok çocuk koşma, hoplama, sıçrama, atlama gibi davranışları yapabilmektedirler. Altı yaşındaki çocukların çoğu bisiklet kullanabilmekte, paten kayabilmekte, ağaca tırmanabilmektedirler. İlkokul döneminin sonunda bulunan çocuklar, bu dönemin başında bulunan çocuklara oranla daha az aktiftirler.



Olgunlaşmayla birlikte denge gerektiren devinsel beceriler yapılabilir.

Erkek çocuklar daha çok geniş devinimlerle ilgili oyunlara (futbol oynamak), kızlar ise daha çok fiziksel beceri gerektiren jimnastik gibi alanlara yönelirler. Ergenlik dönemindeki bu farklılıklar erkekler ve kızlar arasında beklenti ve yaşantı farklılıklarına yol açacaktır.

İnce motor becerilerin gelişimi hızlanmaktadır. Sekiz-dokuz yaşlarındaki bir çocuk çekiç kullanma, dikiş dikme, örme, resim yapma, yazma, yapıştırma ve kesme davranışlarını yapabilmektedir. İlköğretim yılları boyunca kız ve erkek çocuklar arasında ince motor gelişimi açısından farklılıklar gözlenmektedir. Kızların aynı yaştaki erkeklere oranla fiziksel olgunlaşmaları daha ileridir.

Devinsel becerilerde tepki süresi önemli bir faktördür ve beynin olgunlaşmasıyla ilişkilidir. İlköğretim döneminde bulunan çocukların tepki süreleri kendilerinden büyüklere oranla daha uzundur.

Devinsel yeteneklerde, okul öncesi döneme oranla her iki cinste de belirgin gelişmeler gözlenir. Özellikle ilköğretimin ilk üç yılında yürüme, koşma gibi kaba motor kontrolünü gerektiren becerilerin gerçekleştirilmesinde hiçbir sorun yaşamazlar. Erkek çocukların ince motor kasların koordinasyonunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu nedenle çok uzun süreli kalem tutma ve küçük punto-

larla yazmayı gerektiren ödev ve okul çalışmaları, okula karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine neden olabilir. İlkokulun ikinci yarısına gelindiğinde ise ince motor kasların kontrolü büyük ölçüde başarılıdır. Buna bağlı olarak, çocuklar ayrıntılarla uğraşmayı gerektiren işlerden hoşlanmaya başlarlar. El sanatlarına, müzik aletleri çalmaya vb ilgi artar (Akman ve Erden, 1997).

Yedinci yaşın sonuna doğru fiziksel bir engeli olmadıkça, tüm çocuklar hem çabuk koşabilir hem de tek ayak üzerinde hoplayıp zıplayabilirler. Çocuklar ayak ve ellerle yapılan bu hareketleri çok küçük yaşlarda bile oyuncaklarla oynarken kullanabilirler. İki yaşındakilerin çoğu küçük oyuncak arabalarını idare edebilirler; üç yaşında yavaş yavaş üç tekerlekli bisiklete binebilirler; ilkokula başlamadan önce çocukların çoğu ip atlamayı, alçak bir parmaklığın üstünde yürümeyi, paten yapmayı, uygun bir ortamda yüzmeyi öğrenmişlerdir. İki tekerlekli bisiklete binebilmek için 7-8 yaşına gelmeleri gerekir. Bu yaşta çocukların kol ve ellerini denetleme yetenekleri, % 85'inin bir topu hem iyi hem de kolayca atabilmesine, %61.2'nin ustalıklı topu zıplatmasına, % 60'ının topu yakalamasına uygun olacak kadar gelişmiştir (Cobb, 2001).

Çocuklar ilkokula başladıkları zaman, büyük kaslarını oldukça iyi kullanabilmelerine karşın, parmak hareketlerini becerikli bir şekilde kullanamazlar. İlkokul süresi boyunca kollarını ve ellerini bir yetişkin kadar denetleyebilme yeteneği kazanırlar. Parmaklarını denetleyebilmeleri, henüz o düzeyde olmamakla birlikte, onların hareket ve denetiminde de büyük bir ilerleme görülür. Okulda, el ve parmak hareketlerinin denetlenmesi en çok yazı dersinde gerekli olur. Okul yaşamının ilk iki-üç yılında, harfler çocuklara yumuşak ve büyük bir kurşun kalemle ve büyük boyutta yazdırılmalıdır. Üçüncü sınıfta harflerin boyu biraz küçültülebilir, fakat bunların hiçbir zaman bir yetişkinin harfleri kadar küçük olması istenmemelidir. Bu durum, çocuk kendi isteğiyle öyle yazmaya başlayıncaya kadar sürdürülmelidir. Çocukların çoğu zorlanmadıkça hem çabuk hem de okunaklı yazmayı öğrenirler. Buna karşılık, küçük ve çabuk yazmak için yapılan baskı ve zorlanmalar, çocukların harfleri şekillendirebilme yeteneklerini kesintiye uğratar ve ileriki yıllarda yazılarının okunaksız olmasına neden olur. Oysa yaşları ilerledikçe ve kaslarını denetleme yetenekleri geliştikçe daha hızlı yazı yazmaya başlayacaktır (Woolfolk, 1998).

8. BÖLÜM

CİNSEL GELİŞİM



Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim

Okul öncesi dönemde çocukların cinsel merak duygusu çok artmıştır. Bu merak duygusu kendi bedenine de yöneliktir ve çocuk bedenini keşfetmeye başlar. Bu keşifler sırasında masturbasyon deneyimi yaşar. Tuvalet yapmak hem kız hem de erkek çocuklar için büyüleyici bir etkinliktir. Çocukların merakı sadece kendi bedenlerine yönelik değil özellikle diğer çocukların bedenine, kız ve erkek farklılıklarına da yöneliktir. Bunun sonucunda, başkalarının bedenini gözleme ve kendi bedenini gösterme davranışları görülür. Doktorculuk oyunu bunun bir göstergesidir.

Anne baba bu keşiflerin, gösterme ve dokunmaların çocukların meraklarının sonucu olduğunu anlamalıdır. Eğer çocuk cinsel keşiflere fazlaca yönelmişse, anne baba çocuğu cinsel konularda bilgilendirmelidir.

Toplumda okul dönemindeki çocukların cinsel merak içeren oyunlarını daha az anlayışla karşılama eğiliminin olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle, ilkokul dönemi boyunca cinsel etkinlikler çoğunlukla üstü örtülü bir biçimde gerçekleşir. Bu dönemde cinsel deneyimler azalma göstermez. Yapılan araştırmalar 6-7 yaşlarındaki erkek çocukların % 83 nün, kız çocukların ise % 76 sının, hemcinsleriyle cinsel oyunlar oynadıklarını ortaya koymaktadır (Rice, 1997).

Cinsel eğitimin verileceği en uygun yer ailedir. Cinsel eğitimin en önemli amaçlarından biri, çocuğa yardım ederken beden ve beden faaliyetleriyle ilgili sağlıklı bir tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Bütün çocuklar kendi bedenlerini merak ederler, değişik arayışlarla beden bölgelerini keşfederler. Bunun için bebek ilk günlerinde kendi eline bile uzun süre bakar, ellerini ağzına götürür ve emer. Çocuklar aynı zamanda bedenlerinin açık ve kapalı bölgelerini de öğrenmek isterler.

Keşfetme sürecinde çocuklar üreme bölgeleriyle de ilgilenirler. Onlara dokunur ve oyun oynayarak meraklarını giderirler. Onların bu ilgisi, başka insanların kendi beden bölgeleriyle ilgilenmelerinden daha ötede bir şey değildir. Buna karşın eğer anne baba “çok pis onu elleme” türünden uyarılarla çocuğun üreme bölgeleriyle oynamasını engellerse üreme bölgesinin bedeninin başka bölgelerinden farklı olduğunu, yine bu bölgelerin kirli, pis olduğunu düşünen çocuk, bütün bunların sonunda, iyi çocukların bu bölgelerle ilgilenmeyen çocuklar olduğunu, bu organların ise kötü ya da şeytanca olduğunu düşünmeye başlar. Cinsel ilgilerinin engellenmesi, çocuklara cinselliğin yasaklanması gereken bir etkinlik olduğunu düşündürmektedir (Rice, 1997).

Çocukların çoğu, başka insanların bedenini de merak eder. Bu ilgi masum, saf ve zararsız bir ilgidir. Küçük kızlar erkek kardeşlerinin penislerine ilgiyle ba-

karlar; ancak bu arzulu bir bakış ve ilgi değildir. Çocuklar, anne babalarını banyo ya da tuvalette gözlerler. Böyle bir durumda, anne babanın amacı çocuğun bu merakını doğal karşılayıp gidermek olmalıdır. Okul öncesi dönemde çocuğun bu gözlemlerinin bir zararı yoktur. Anne baba çocuğun kendilerine dokunmasına izin verebilir; bu normal ve zararsız bir davranıştır.

Çocuklar bedensel gelişimleri konusunda, özellikle ergenlik döneminin başlangıcında cinsel bölgelerde meydana gelecek değişiklikler konusunda bilgilendirilmelidir. Kız çocukları adet konusunda aydınlatılmalıdır.

Cinsiyet rolleri, cinsel gelişimde önemli bir rol oynamaktadırlar. Çocuklara kendi biyolojik cinsiyetlerini kabul etmeleri konusunda yardım edilmelidir. Cinsiyete ilişkin toplumsal roller, çocuklara oyun ve oyuncaklar yardımıyla kazandırılır.

Cinsel gelişimde farklı yaşlarda farklı davranışlar sergilenmektedir. Aşağıda bu yaşlara göre çocuğun cinsel gelişimi dönemlere göre ele alınmıştır.

Bebeklik

Erkek ve kız cinsel organları arasındaki anatomik farklılıklar, çocukların psikoseksüel gelişiminde çok önemli yere sahiptir. Erkek çocuklar, cinsel organlarını görebildikleri için kolaylıkla vücudunun diğer parçalarıyla bütünleştirebilirler.

Kızlar cinsel organlarını ayırmakta güçlük çekebilirler. Kızların cinsel organları gizli olduğundan dolayı, daha çok içe yönelik duyuları içermektedir. Bunun tersine erkeklerin, seksüel yaşantıları dışa yönelimlidir.

Cinsel organlara erken ilgi, anne baba-çocuk ilişkisi ile ilişkilidir. Spitz, 248 bebekle yaptığı çalışmada, ciddi yoksunluk yaşamış bebeklerin bulunduğu kimsesizler evlerindeki bebeklerde cinsel oyunların tamamen kaybolduğunu, ebeveynlik yönünden avantajlı bebeklerde ise cinsel organlarla oyunların genellikle var olduğunu belirlemiştir. Ayrıca sorunlu anne-baba ilişkisinin olduğu bebeklerin iyi beslenmelerine karşın kendi kendilerini uyarmadıkları gözlenmiştir.

Yeni Yürüyen Bebekler

İkinci yılın başlangıcına doğru bebekler, tuvaletlerine, kendi bağırsak hareketlerine yönelik ilgi duyarlar. Bu durum “anal erotizm” olarak adlandırılır. Aynı zamanda bu dönemde bebekler dikbaşı, inatçı ve negatif olurlar. Eğer dışarıdan müdahale artarsa bu özellikler daha yoğunlaşır. Kızlar, erkeklik organları olmadığını hissedebilirler. 15. aya kadar, çoğu çocuk cinsiyetler arasındaki farklılıkları bilirler. Bu süreç, çocukta, karşı cinsin cinsel organlarını görme isteğinin ortaya çıkmasına yol açar. Cinsel organıyla övünme ve teşhir etme bu dönemde sıklıkla dikkati çeker.

Cinsel oyunlardan mastürbasyona doğru değişim 2 yaşına doğru olur. 15 ve 24 aylar arasında bebeklerin cinsel organlarını farkındalıklarında artış olur, özellikle banyo ve bez bağlama sırasında. Bu dönemde kendini uyararak kız sayısı erkeklerden daha azdır, kızlar daha az sıklık ve yoğunlukta bunu yaparlar. Başlangıçta bebek kendini uyarırken anne-baba ile sevgi kontağı kurmaya çalışır.

Yaşamın 2. yılında oluşan kendini uyararak erkek çocuklarda devam ederken, kız çocuklarında daha farklı bir davranış görülür. Kızlar kendilerini uyarmak için daha çok dolaylı teknikleri (bacakları, uylukları, ayak parmaklarını vs.) kullanmayı öğrenirler. Kızlar mastürbasyonu tamamen bırakabilir veya zevk almaksızın mastürbasyona devam edebilirler.

İki, üç yaşlarındaki kızların bazılarında imrenme bulguları görülebilir. Erkeklik organına sahipmiş gibi ayakta işlemekte ısrar ederler, cinsel bölgelerinde çubuk veya oyuncak tutarlar. Erkek çocuklar memelerinin büyümesi veya bebeklerinin olması tarzında arzular ifade edebilirler.

Okul Öncesi Çocuk

Çocuklar büyürken erotik ilgileri kardeş ve arkadaşlarına doğru kayar. Dört yaşındaki çoğu çocuk “anne” veya “baba” gibi evcilik oyunları veya “doktorculuk” gibi oyunlar oynar. Bütün okul öncesi çocukların yarısı cinsel oyunlar oynar veya mastürbasyon yapar. 4 - 6 yaşlarında yaygın olarak gözlenen cinsel aktiviteler: teşhircilik, cinsel organlara dokunma ve onları başkalarına gösterme, kadınların memelerine dokunma, çıplak olmaktan hoşlanma veya çıplak kişileri gözetlemedir. Bu dönemde çocukların cinsellik kavramı ilkindir. Çoğu çocuk, bebeğin annenin midesini kesilerek çıktığına veya annenin anüsünden doğduğuna inanır.

İleriki yıllarda erotik ilgilerde artış olur, bu ilgi karşı cins ebeveyne odaklanır. Okul öncesi çocuklar, anatomik farklılıklar, cinsel ilişki ve üreme hakkında sık soru sorarlar. Erkek çocuklar anneleriyle evlenmeyi ve birlikte uyumayı arzulayabilirler. 3-5 yaşındaki kızlar babayla ilişkilerinde son derece erotik olurlar. İlişkilerinde özellik isterler.

Babanın Cinsel Gelişimde Rolü

Babalar çocuğun bakımına az katılmasına rağmen, oyunlarına anneden daha fazla katılırlar. Babaların oyun şekilleri, annelerinkine oranla oldukça farklıdır. Çocuğun bakımının her iki ebeveyn tarafından paylaşıldığı zaman, çocukların kafasında daha dengeli ve gerçekçi anne-baba imajları oluşur.

Eğiten, dominant ve çocuk bakımına aktif katılan babalar, büyük olasılıkla erkeksi oğullar ve kadınsı kızlar yetiştirirler. Baba yokluğunda, erkek çocukların

daha düşük erkeklik puanlarına sahip oldukları ve babasız evlerde büyüyen erkeklerin yetişkin yaşamlarında daha az başarılı seksüel uyum gösterdikleri saptanmıştır. Genel olarak, erken dönemde baba yoksunluğunun, erkeklerin psikoseksüel gelişimi üzerine derin etkileri olmaktadır.

Kızlar, kadınsı olmayı erkeksi babaları ile olan olumlu ilişkileri yoluyla öğrenirler. Babaların kızlarını reddettikleri durumlarda, belki de erkek çocuk tercihleri nedeniyle, kızların kendilik saygıları ve başkaları ile ilişki kurma yetileri bozulur. Cinsel çekiciliğinin onaylanması ve anneye olumlu özdeşimde olduğu durumlarda, daha bütünleşmiş kendilik duygusu geliştirecektir.

Babasız büyüyen kızlarda kadınsı rolü öğrenmekte güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Babasız büyümüş (veya babasıyla olumsuz ilişkiye sahip) ergen kızlar cinselliğe daha erken yaşta başlamakta ve ilişkilerinde sık eş değiştirmeye eğilimli olmaktadır. Ayrıca aile çatışması yaşamış ve anneye yakın ilişkisi olmayan kızların da daha büyük olasılıkla gelişim güzel cinsel ilişkide bulunma gösterdikleri saptanmıştır. Baba yokluğunun kızların psikoseksüel gelişimi üzerinde erkeklerden daha az zarar verici olduğu gözlenmektedir.

Çocuklara Cinsel Eğitim Verirken Dikkat Edilecek Noktalar

Cinsel eğitim, çocuğun doğumundan itibaren başlar. Çocuk sevgi ve ilgiyle bakılarak yaşamını sürdürürken, anne babasının kendisine karşı tutumunu algılamaya başlar. İlk sorular 3 yaş civarında gelir. Sorular çoğunlukla vagina, penis, testis gibi beden bölgelerinin ne olduğuna ilişkindir.

Yetişkin genel olarak çocuğun sorularını basit, sevimli ve anlayabileceği bir tarzla yanıtlamalıdır. Anne baba çocuğun cinsellikle ilgili sorularını, sorunun gerektirdiği ölçüde yanıtlamalıdır. Anne baba, annenin gebeliği, bebek yapma, hayvanlar ve insanlarda doğumun nasıl gerçekleştiği gibi konularda konuşabilmesi için çocuğu içtenlikle desteklemelidirler.

Anne baba ve çocuk arasında cinsel konuların konuşulmasındaki en önemli engel anne babanın bu konudaki utangaçlıklarıdır. Bu durumu aşabilmek amacıyla anne baba öncelikle,

- a) Cinsellikle ilgili kitaplar okumalı
- b) Kendi aralarında cinselliği konuşmalı. (Böylece cinsellikle ilgili kelimelere yakınlık kazanmalı.)
- c) Çocuğun sorduğu sorular zamanında yanıtlanmalıdır.

Bazı anne babalar cinsel oyunlar konusunda endişelidir. Çocukların cinsel oyunlar oynamaları olağandır. Bununla birlikte daha büyük çocuklar, kendilerinden küçük çocukları cinsel oyunlar oynamaya zorlayabilirler. Bu nedenle çocukları, kendilerinin istemleri dışında bu tür oyunlara zorlandıklarında oradan uzaklaşmaları ve olanları açıkça anne babalarına anlatmaları konusunda uyarmak gerekir.

Okul çağı çocuğunun cinsellikle ilgili soruları, yasaklama ve cezalandırma gibi yöntemlere başvurmaksızın yanıtlanmalıdır. Genel olarak bu dönemdeki çocuklar döllenme, bebeğin doğumu ve gelişimi, ergenlik belirtileri, kadın ve erkek üreme organlarının adları, evlilikte ve aşkta cinselliğin anlamı gibi konularda bilgilendirilmek istemektedirler.

Çocuğa üreme ile ilgili olarak anlayabileceği bilgiler verilmesi önemli bir cinsel eğitim konusudur. Çocuklar için bebeğin nasıl dünyaya geldiği çok merak uyandıran bir konudur. Çocuklara canlıların nasıl dünyaya geldiklerini açıklayan (yumurtadan veya memeli doğumu) bilgiler verilmelidir. Anne baba güvenilir ve içten bir biçimde davranırsa çocuk da anne babasıyla ilişkisini güven ve içtenlik üzerine kuracaktır.

Genellikle 3 yaşından itibaren, çocuklar cinsellikle ilgili sorular sormaya başlarlar. Kız-erkek ayrımını sezinlemeye başlarlar. Doktorculuk ve evcilik gibi oyunlar, bu konudaki meraklarını belli eder. Türk toplumuna, bu tip konuların konuşulması tabu gibidir. Çocukların sorduğu sorular geçiştirilir; belirgin bir cinsiyet ayrımcılığı yapılır. Bu durum, daha bebek doğmadan önce kendini renk seçimi ile belli eder. Kız çocuk doğacaksa pembe, erkek çocuk için mavi renkli kıyafetler, yatak takımları seçilir. Çocuklar biraz daha büyüdüklerinde, 3-4 yaşlarındayken, bebeklerin nereden geldiklerini merak ederler. Aile gene bu tür soruları geçiştirmeye çalışır. Çünkü, nasıl cevap vereceklerini bilememektedirler. Bu geçiştirmeler, çocukların kafasında bu tür sorular sormanın yanlış olduğu, ayıp olduğu düşüncesini doğurur. Özellikle 2-3 yaşındaki erkek çocuklar vücutlarını incelerken keşfettikleri cinsel organları ile oynamaya başladıklarında olay ailenin gözünde kabul edilemez bir sorun haline gelir. Çocukların gördükleri tepkiler, kısıtlamalar ve cezalar karşısında öğrendikleri cinsel organlarının kötü bir şey olduğudur. Men edilenin çekiciliğinin arttığını düşünürsek, çocuklar bu incelemelerini ailelerinden gizli yapmaya başlarlar. Bu durumda da hem kendilerinin kötü olduğuna hem de yaptıklarından utanmaya ve suçluluk duymaya başlayacaklardır. Ne yazık ki “iyi olmama, kötü olma, suçluluk hissetme” durumu kişi büyüdüğünde, neden hissettiğini bilme de olaylara bakış açısında, ve onları ele alış biçiminde kendini gösterecek ve ilişkilerinde sorunlar yaşayan bir kişi haline getirecektir.

Kız ve erkek çocuklar için 3 yaşından itibaren cinsiyetler arasındaki farklar çok çekicidir ve merak konusudur. “Neden onların pipisi var veya neden yok; neden tuvalete ayakta gidemiyorlar” gibi sorular sormaya başlarlar. En yanlış davranış, ailenin çocuğu ayıplaması ve susturması yada sorularını geçiştirmesidir. Bunun yerine, ailenin sorulara açık ve sade cevaplar vermesi, erkeklerde olduğu ve kızlarda olmadığı anlatılabilir. Bunu bir oyun haline getirip kimlerin kız, kimlerin erkek olduğu sorulabilir. Bu şekilde, çocuk kız ve erkeği sadece pipisinin olup olmadığı ile değil, aynı zamanda görünüşleri itibari ile de değerlendirmeyi öğrenecektir.

Çocukların nereden geldiğini merak edenlere verilecek cevap, bebeğin anne karnında büyüdüğünü söylemektir. Çok detaylı anlatmak çocuğun aklını karıştıracaktır. Cevap verilmesi zaten çocuk için yeterli bir davranıştır. Bu yüzden anlayamayacağı bilgiler vermek yerine, anlaşılabilir. 1-2 cümle ile konuya açıklık getirmek daha doğru olacaktır. Çünkü çocuklar, 3-4 yaşlarında cinsel ilişkiler konusundan uzaktır. Sorularını tek tek ve aralıklı sorarlar. Çocuğun anne karnına nasıl girdiğini merak eden çocuklara verilebilecek yanıt, “ana karnındaki bebek tohumlarının büyümesiyle olur” olabilir. 5 yaşından itibaren çocuklar bebeğin oluşumunda babanın rolünü merak etmeye başlarlar. “Bebek tohumlarının biri annede vardır, biri de baba da” demek yeterli olabilir. Bu cevap bir çok çocuk için yeterli olurken, bir çoğu nasıl, nasıl diyerek sormaya devam ederler. Aile şöyle bir açıklama getirebilir: “anne ile baba yatakta beraberken, babadan gelen tohumlar anneninki ile birleşir ve bebek oluşur, büyümeye başlar” diye açıklama getirilebilir. Esas olarak, yanıtlanmayan sorular çocuğu daha meraklı yapar ve araştırmaya iter. Bir çok çocuk cinsel konularla ilgili soru sormaz. Böyle çocuklar genellikle sorularına yanıt bulamadıkları için susan çocuklardır. Oynadıkları oyunlarla sorularına cevap bulmaya çalışırlar. Çocukta cinsel ilgi okul öncesi çağda en yoğun durumundadır. Okulla beraber bu durumda azalma olur.

Aileleri en fazla rahatsız eden durum 2-3 yaşlarındaki çocuklarının cinsel olarak kendilerini uymalarıdır. Genellikle çocuk, utandırılır, ayıplanır, yetmezse cezalandırılır, korkutulur. İlgi azlığı veya yeni bir kardeş doğumu da bu durumu yaratabilir. Bu durumlarda, ne tarz davranılacağı belirlenmeli ve çocuğun sağlıklı olarak gelişimine katkı sağlayacak şekilde davranmaya özen gösterilmelidir.

Evde bitki ve çiçek yetiştirerek, tohum ekip onların büyümesini göstererek yada balık, su kaplumbağası, kedi, köpek besleyerek, çocuklara çiçeklerin ve hayvanların büyümelerini gösteren kitapları seçip beraber okuyarak, onlar dolaylı olarak bilgilendirilebilir.

Cinsel Sorular ve Bunlara Verilebilecek Yanıtlar

Cinsellik konularına yönelik ebeveyn-çocuk ilişkisi genellikle çocuğun soruları ve davranışları ile başlar.

Aşağıdaki örnekler bir cevabı oluşturma ve belirlemede ebeveyne yardım için sunulmuştur.

Cinsel Oyunlar

Durum

Çocuğunuzun yatak odasına giriyorsunuz ve onu arkadaşı Ayşe'nin muayene ettiğini görüyorsunuz. Oğlunuz elbiselerini çıkarmış, Ayşe oyuncak steteskopla onun kalbini dinliyor.

Benzer durumları kızınız ile komşunun oğlu arasında olabilir, her ikisi de 4 yaşında, elbisesiz cinsel ilişkiyi benzer hareketler yapıyor olabilir.

“Hangi tepkiyi veya cevabı oluştursam, İstedğim mesajı vermiş olurum?” İletmek istediğiniz mesaja yönelik tepkiye karar verin ve çocuğunuza öğretmek istediğiniz şeyi öğretin.

Olası Tepkiler:

A -Verdiğiniz Tepki: “Derhal elbiselerini giy, seni tekrar bu tarzda görmek istemiyorum”

Çocuk ne anlar: Çocuklar kötüdür, fakat çocuklar anne babanın göremeyeceği davranışları gizli yerlerde tekrarlayabilir.

B -Verdiğiniz Tepki: “Ayşe elbiselerini giy ve derhal evine git”

Çocuk ne anlar: Ayşe kötüdür ve bu, onun hatasıdır.

C -Verdiğiniz Tepki: “Tamam birbirinizi merak etmişsiniz, elbiselerinizi giyin, ben size insan vücuduyla ilgili bazı resimler göstereceğim”

Çocuk ne anlar: Merak normal birşeydir. Anne baba bu soruları cevaplayacağı konusunda garanti veriyor.

D -Verdiğiniz Tepki: “Birbirinizin vücudunuza dokunmanızı istemiyorum. Vücutlar mahremdir ve oyun oynadığınızda sizden, elbiselerinizi açmamanızı istiyorum”

Çocuk ne anlar: Çıplaklık ve dokunma mahremdir ve ebeveyn oyunların sınırlarını çocuklara bildiriyor.

E -Verdiğiniz Tepki: Görmezlikten gelme.

Çocuk ne anlar: Çocuk hiçbir şey öğrenemez. Bu tarzda oynamaya devam edebilir de etmeyebilir de. Şayet sözel tepki göstermezsem, tavrım tek başına mesaj olarak yeter.

Masturbasyon

Durum

5 yaşındaki kızınız veya oğlunuz televizyon seyredirken veya uyumadan önce cinsel organıyla oynuyor.

“Hangi tepki istediğim mesajı verecek?” İletmek istediğiniz mesaja yönelik tepkiye karar verin ve çocuğunuza öğretmek istediğiniz şeyi öğrenin.

Olası Tepkiler

A -Verdiğiniz Tepki: “derhal ellerini oradan çek ve bir daha asla dokunma”

Çocuk ne anlar: Vajina veya penise dokunmak yanlıştır.

B -Verdiğiniz Tepki: “Kes şunu!, sonra delireceksin”

Çocuk ne anlar: Mastürbasyon sana zarar verir.

C -Verdiğiniz Tepki: “Kes şunu ve derhal git ellerini yıka”

Çocuk ne anlar: Mastürbasyon kirlidir.

D -Verdiğiniz Tepki: “Çocuğun ilgisini başka aktivitelere çekme”

Çocuk ne anlar: Çocuk bu davranışı bırakır, çocuk hiç bir şey öğrenemez.

E-Verdiğiniz Tepki: “Biliyorum hoşuna gidiyor fakat bunu insanların önünde yapmamalısın.

Çocuk ne anlar: Mastürbasyon normal bir şeydir fakat özel yerde yapmalısın.

F -Verdiğiniz Tepki: Görmezlikten gelme.

Çocuk ne anlar: Çocuk hiçbir şey öğrenemez. Bu tarzda oynamaya devam edebilir de etmeyebilir de. Şayet sözel tepki göstermezsem, tavrım tek başına mesaj olarak yeter.

“Ben Nereden Geldim?”

Durum

Çocuğunuz, “Nerede doğdum? Ben evlatlık mıyım? Vücudundan nasıl çıktım? Bebek nasıl yapılır?” gibi sorular soruyor.

Cevabınıza karar verin:

Olası Cevaplar

a- Çocuk: Ben nereden geldim?

Ebeveyn: Sen nereden geldiğini düşünüyorsun?

b- Çocuk: Bilmiyorum, arkadaşım Ayşe, bebeklerin nasıl yapıldığını biliyor fakat bana anlatmıyor.

Ebeveyn: Pekala, bebekler annenin vücudunun içinde özel bir yerde büyürler.

c- Çocuk: Bebek orada nasıl oldu?

Ebeveyn: Anne ve baba onu, annenin vücudundaki küçük yumurta ve babanın vücudundan bir sperm ile yaptılar.

Bu gibi bir konuşmalar çocuğun merakını yatıştıracaktır. Çocuk büyüdükçe sorular devam edebilir ve cevapları daha ayrıntılı vermek gerekebilir.

9. BÖLÜM

BİLİŞSEL GELİŞİM



BİLİŞSEL GELİŞİM

Bu bölümde bebeklikten ergenliğe kadar olan dönemde bilişsel gelişimi inceleyen temel kuramlardan üçünün bilişsel gelişime yaklaşımları ele alınacaktır. Bunlar;

- A. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı
- B. Vygotsky'nin dil ve bilişsel gelişim kuramı
- C. Bilgiyi işleme kuramı

İnsanın bilişsel gelişim sürecini açıklamaya çalışan bu kuramlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bu kuramın en ünlü temsilcisi Piaget'dir. Piaget, bilişsel gelişimin beynin ve sinir sisteminin olgunlaşması ve bireyin çevreye uyum sağlaması sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir. Piaget, bilişsel gelişime temel oluşturan beş kavram üzerinde durmuştur. Bunlar, **şema**, **uyum sağlama**, **özümleme**, **uyum** ve **dengeleme**dir. **Şema**, çevredeki bir nesne, durum ya da problemi temsil eden zihinsel yapı ve düşünme örüntüsüdür. Örneğin bebek, önce gördüğü bir nesneye (çingirak) ulaşmak ister, sonra gördüğü nesneyi nasıl tutacağını öğrenir. Yani bu duruma ilişkin bir şema geliştirir. **Uyum sağlama** çocukların kavrayışlarını değiştiren yeni bir bilgiyi alabilmek için kendi düşünce yapılarını ona uygun hale getirmeleri sürecidir. Piaget çocukların birbirini takip eden iki yolla uyum sağladıklarını söylemiştir. Bunlar özümleme ve uyum sağlamadır. **Özümleme**, yeni bir bilgiyi var olan şemaları kullanarak algılama ya da bu şemalar içine yerleştirme anlamına gelmektedir. **Uyum**, eski şemalar işe yaramadığında yeni şemalar yaratarak yeni bilgilere uyum sağlamayı içermektedir. Çocuklar köpeği ilk kez gördüklerinde bu bilgiyi diğer şemalarına yerleştirmeye çalışırlar (**özümleme**) fakat bazı köpeklerin evcil, bazılarının tehlikeli ve saldırgan olduğunu daha sonra öğrenirler (**uyum**). Böylece çocuklar daha çok bilgi kazandıkça dünyayı farklı bir şekilde algılamaya başlarlar.

Bebeklerdeki emme şemasını özümleme ve uyum kavramlarını anlamaya yardımcı olacak bir örnek olarak ele alabiliriz. Bebekler pek çok nesneye karşı emme şemasını kullanırlar. Biberonlarını, baş parmaklarını, emziklerini, oyuncak ayılarının kulağını ya da plastikten yapılmış oyuncak kuşlarını emebilirler. Bu nesnelerin bazıları, örneğin biberon, baş parmak ve emzik bebeğin 'emilebilir' nesneler şemasına diğerlerinden daha çok uymaktadır ve bu nesnelere verilen tepkiler uymadan çok özümlemeyi içerebilir. Böylece, çocuğun 'emilebilir' nesneler şeması değişmez kalır ve çocuk yeni nesneleri bu varolan emme şemasıyla ilişkilendirir ya da bu şemaya özümlemeler. Plastik kuş gibi nesnelere tepki vermede çocuğun hali hazırdaki emme şeması uygun olmayabilir.

Kuşun kanatları sert, tatsız olabilir ve çocuğun ağzına sığmayabilir. Sonuç olarak, çocuk şemasını yeni nesnenin özelliklerine uyması için değiştirmek ya da 'uymayı' gerçekleştirmek zorunda olacaktır. Oyuncak kuşa uyum sağlama sürecinde çocuk, emme şemasını sadece tüm nesneden ziyade yumuşak kısmı emmeyi kapsayacak şekilde değiştirerek uymayı gerçekleştirecek ya da emme şemasından vazgeçecek ve kuşun hareket etmesini sağlayacak vurma, tekmeleme gibi tepkiler vererek eğlenmeye çalışacaktır (Hetherington ve Parke, 1993).

Dengeleme ise şemalar ve uyma arasında bir dengeye ulaşma anlamına gelmektedir. Çocuklar 'gerçek' ve onu 'algılayışları' arasında bir çatışma olduğunda, başka türlü söylersek, özümleme işe yaramayıp uyma gerekli hale geldiğinde **dengesizlik** ortaya çıkmaktadır. Çocuklar bu çatışmayı yeni düşünme yolları kazanarak çözmektedirler.

Piaget bilişsel gelişimde dört evre olduğunu belirtmektedir. Bunlar, duyu-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlem dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlem dönemidir (11 yaş ve üstü).

Tablo-6: Piaget'in Bilişsel Gelişim Evrelerinin Özellikleri

EVRELER	YAŞLAR	TEMEL ÖZELLİKLER
Duyu-Devinim Dönemi	0-2 Yaş	Bebek kendini diğer nesnelerden ayırmaya başlar. Bebeğe nesne sürekliliği, ilkel düzeyde nedensellik, zaman ve yer anlayışı gelişir. Bebek, neden-sonuç ilişkileri kurabilir, daha önce gördüğü karmaşık davranışları taklit eder, hayali oyunlar oynar. Bebeğe sembolik düşünce gelişir.
İşlem Öncesi Dönem	2-6 yaş	Sembolik düşünme işlevlerinde gelişim ve dilin sembolik kullanımı. Sezgisel sorun çözme, tersine dönüştürememe, odaklanma ve ben-merkezci düşünme. Sayı korunumu, sınıflama ve bu türden ilişkileri anlama yetisinin kazanılmaya başlaması.
Somut İşlem Dönemi	6-7 ile 11-12 yaş	Madde, uzunluk, ağırlık ve hacim korunumu. Tersine dönüştürebilme. ●daktan uzaklaşma ve diğerlerinin bakış açısını anlayabilme. Somut işlemlere dayalı mantıksal düşünme. Sınıflama (nesneleri sınıf hiyerarşisine göre gruplama) ve sıralama (nesneleri ağırlık gibi belirli bir özelliğe göre gruplama).
Soyut İşlem Dönemi	11-12 yaş ve üstü	Düşüncede esneklik, soyut düşünme, denenceleri zihinsel olarak sınama, karmaşık akıl yürütme ve sorun çözmede olası seçenekleri dikkate alma.

Kaynak: Hetherington ve Parke (1993: 298)

Duyu-Devinim Dönemi (0- 2 Yaş Arası)

Piaget (1954, 1963, Akt. Hetherington ve Parke, 1993) zihinsel gelişimin ilk evresini duyu-devinim dönemi olarak adlandırmaktadır. Çünkü bu dönem, bebeğin duyarına ulaşan çeşitli uyarıcılara devinsel etkinlikler aracılığıyla tepki vermeyi öğrendiği dönemdir. Çocuk çingırağı yalnızca görüp duymaz; aynı zamanda onu nasıl tutup sallayacağını ya da emeceğini öğrenir. Bu evrede çocuğun görevi, basit problemleri çözmek için duyu-devinim sırasını eşgüdümlemeyi öğrenmektir. Piaget, bu dönemi kendi içinde altı alt evreye ayırmaktadır.

1. Evre (0-1 ay) Refleksleri Deneme

Bebekler doğuştan getirdikleri refleksleri kullanır ve onlar üzerinde denetim kazanırlar. Örneğin, ağızlarına yakın olan her şeyi emer, parmaklarına dokunan her şeyi tutarlar. Bu ve daha başka refleksleri sürekli yineler ve bu konuda gittikçe daha yeterli hale gelirler. Bununla birlikte nesnelere amaçlı bir şekilde ulaşip onları tutmaz ya da emmezler.

2. Evre (1-4 ay) Birincil Döngüsel Tepkiler

Bebekler parmak emme gibi rastlantısal olarak yapıp hoşlandıkları bir davranışı yinelerler. Örneğin çocuğun baş parmağı yanlışlıkla ağzına dokunduğunda çocukta emme refleksi gerçekleşir. Parmağın emilmesi hoş bir duygu yaratır. Bu durum tepkinin yinelenmesini sağlar. Çocuk bu tepkileri kendi vücuduna odaklanarak gerçekleştirdiğinden söz konusu tepkiler, birincil döngüsel tepkiler olarak adlandırılır.

3. Evre (4-8 ay) İkincil Döngüsel Tepkiler

Çocuk yine rastlantısal olarak ilgi çekici ya da hoş giden bir şey yapar. Örneğin, yatağının üzerine asılı olan ve dokunulduğunda hareket eden bir oyuncığa dokunur. Daha sonra aynı sonucu elde etmek için kasıtlı olarak bu davranışı yineler. Çocuğun tepkisi, vücudunun dışındaki nesnelere yöneldiğinden bu tepkiler, ikincil döngüsel tepkiler olarak adlandırılırlar.

4. Evre (8-12 ay) İkincil Şemaların Amaçlı Eşgüdümü

Bebekler, duyuusal girdilerle kendi tepkilerini (duyuusal devinimleri) eşgüdümledikçe daha kasıtlı ve amaçlı davranışlarda bulunurlar. Örneğin bir çingırağa bakıp onu yakalar ya da odanın bir ucunda gördükleri oyuncığa doğru emeklerler. Kendilerince bir sorunu çözmeleri gerektiğinde, önceki şemalarını kullanırlar. Örneğin, bebek yakınındaki bir nesneyi tutamıyorsa o nesneye doğru eğilir. Beş aylık bazı bebekler, bedenlerini tutmak istedikleri nesneye doğru eğseler bile nesneyle aralarındaki uzaklığın çok fazla olduğunu hissettiklerinde bundan vazgeçerler.

5. Evre (12-18 ay) Üçüncül Döngüsel Tepkiler

Bu evrede bebekler yalnızca bildikleri davranış örüntülerini yinelemekten çok, yeni davranışları denemeye başlarlar. Yeni amaçlarını gerçekleştirmek için deneme yanılma yolunu kullanırlar. Çocuğun keşfetme amacı taşıyan davranışlarda bulunduğu bu evre, üçüncül evre olarak adlandırılır. Bu evredeki çocuk, örneğin bir kutuya doğru emekler, ona doğru yatay bir şekilde uzanır, kutuyu başının üstüne koymaya ya da elindeki oyuncakı kutuya koymaya çalışır.

6. Evre (18-24 ay) Mantıksal Çözümler

Çocukların mantıksal çözümler bulabilmek amacıyla sorunlar hakkında düşünmeye başladıkları evredir. Böylece eylemleri ve sonuçlarını içselleştirmeye başladıkları bir zihinsel gelişim aşamasına ulaşan çocuklar, artık deneme yanılma yoluna aşırı derecede bağımlı değildirler. Buna bağlı olarak karmaşık olmayan sorunları nasıl çözeceklerine ilişkin bir içgörü geliştirmeye başlarlar. Çocuk, bütün bu zihinsel süreçleri gerçekleştirirken, karşılaştığı farklı insan ve durumları, sözcüklerin sembolik biçimde kullanımlarına ve bireye özgü dilsel bağdaştırmalara olanak veren yeni bir zihinsel örüntüyle kavrama ve anlatma yeteneği de gelişim gösterir.

a. Nesne Sürekliliği

Çocukların, nesneler gözlerinin önünden kaybolduğunda bile onların var olmaya devam ettiklerini düşünebilmeleri, yani nesne sürekliliği ve gördükleri davranışları taklit edebilme becerileri, duyu-devinim dönem boyunca kazanılan zihinsel yeteneklerdir. Nesnenin sürekliliği, nesnenin bizim görme, işitme, dokunma, tatma ve koklama duyumuzdan bağımsız olarak var olmaya devam ettiği bilgisidir. Bebeklerde nesne sürekliliğinin gelişim evreleri Tablo 7 de özetlenmektedir. Doğumdan dördüncü aya kadar nesnelerin sürekliliğiyle ilgili farkındalık henüz gelişmemiştir. Piaget'e göre bebekler dördüncü aydan itibaren (4-8 ay) bir kısmı saklanan bir nesneyi araştırırlar (Baillargeon ve DeVos, 1991). Dördüncü evrede (8-12 ay) bebek, gözden kaybolan nesneyi arama tepkisi göstermekle birlikte, yerinin değiştirildiğini görse bile nesneyi ilk saklandığı ya da ilk kez bulunduğu yerde aramaya başlar. Beşinci evrede (12-18 ay) yeri değiştirilen nesneyi izleyip araştıran bebekler, ancak nesnenin saklandığını gördükleri yerlere bakarlar. Bebek, bu evrede nesnenin yerinin kendisi görmeden de değişebileceğini hayal edemez. Altıncı evrede ise (18. aydan sonra) nesne sürekliliği tamamen gelişir. Çocuklar yerleştirildiği yeri görmeseler bile nesnenin nerede olabileceğini düşünüp onu ararlar (Bai ve Bertenthal, 1992).

Tablo-7 Nesne Sürekliliğinin Gelişim Evreleri

Aylar	Arama Davranışı
0-4 ay arası	Hiçbir arama tepkisi göstermeme
4-8 ay arası	Kısmen saklanan nesneleri arama
8-12 ay arası	Tamamen saklanan nesneleri ilk saklandığı yerde arama
12-18 ay arası	Nesneyi saklandığını gördüğü yerde arama
18 ay ve yukarısı	Yerleri gizli biçimde değiştirilen nesneleri arama

Kaynak: Hetherington ve Parke (1993: 302)

Günümüzde farklı ve daha incelikli araştırma tekniklerini kullanan bazı araştırmacılara göre, nesne sürekliliği Piaget'in belirlediği dönemden daha önce kazanılmaktadır. Öreğin bu konuda gerçekleştirilen bir araştırmada Baillargeon (1987), 3.5 aylık bebeklerin daha önce gördükleri, ancak o anda ortamda olmayan nesneleri kısa süreli ve ilkel düzeyde olmak üzere belleklerinde tutabildiklerini bulmuştur. Ancak bu durum, bebeklerin o anda ortamda olmayan nesneleri arayacakları anlamına gelmemektedir. Bu nedenle, 3.5 aylık bebeklerde gerçek anlamda bir nesne sürekliliğinin geliştiği söylenemez.

b. Taklit

Duyu-devinim döneminin bir diğer özelliği taklit davranışıdır. Reissland'ın (1988) 12 yeni doğmuş bebekle doğumdan sonraki bir saat içinde yaptığı deneyde, yetişkinler, bebeklerin üzerine eğilip dudaklarını büzdüklerinde ya da ağızlarını geniş bir biçimde açtıklarında, yeni doğmuş bebeklerin de dudaklarını hafifçe hareket ettirdikleri görülmüştür.

Piaget (1962, Akt. Rice, 1997), özellikle ertelenmiş taklidin, yani bir şeyi ya da kimseyi o anda değil, gözlerinin önünde olmadığında taklit etmenin 9-12. aydan önce ortaya çıkma olasılığının zayıf olduğunu belirtmiştir. İki yaşındaki bir bebeğin, annesi yokken oyuncak bebeğinin altını değiştirmesi ertelenmiş taklittir. Meltzoff (1988), 14 aylık bebeklerden oluşan bir gruba altı nesneyi kullanarak altı farklı hareket göstermiş ancak bebeklere model ya da nesnelerle etkileşim şansı verilmemiştir. Bir hafta sonra aynı nesneler gösterildiğinde bebekler modelin davranışını taklit etme eğilimi göstermişlerdir. Bu sonuç, bebeklerin davranışı zihinsel olarak hayal edebilme, hatırlama ve bir hafta sonra taklit edebilme yeteneğine sahip olduklarını göstermektedir. Söz konusu yetenek, dil gelişimi ve pek çok öğrenilmiş davranış için önemlidir.

İşlem Öncesi Dönem (2-7 Yaş Arası)

Zihinsel işlem mantıksal düşünceyi içerdiğinden ve bu evredeki çocuklar henüz mantıksal olarak düşünme yeteneğine sahip olmadıklarından Piaget, ikinci dönemi işlem öncesi düşünce olarak adlandırmıştır. Bu dönemde çocuklar, dili sembolik olarak kullanma, bir şeyi gerçekte yapma becerisinden çok, onu yapmayı hayal etme yeteneğini geliştirirler. Örneğin, duyu-devinimsel gelişim döneminde olan çocuk, bir oyuncakı kendine doğru nasıl çekeceğini öğrenir.

İşlem öncesi döneme ulaşan bir çocuk, zihninde oyuncakla ilişkin bir tasarım ve oyuncakı kendine doğru nasıl çekeceğine ilişkin bir resim geliştirir. Çocuk, eylemi tanımlamak için sözcükleri kullanabilirse, söz konusu zihinsel etkinliği sembolik düzeyde başarmış demektir. Bu dönemde gerçekleştirilen en önemli başarılarından biri, dil gelişimine bağlı olarak, nesne ve olayları temsil eden sözcükler yoluyla düşünme ve iletişimde bulunmadır. İşlem öncesi dönem çocuklarında bir nesneyi bir başka nesne yerine koyabilme anlamına gelen sembolik düşünce gelişmektedir.

Piaget işlemöncesi düşüncenin çocuğun zihinsel işlevini sınırlandıran üç özelliği olduğunu ileri sürmüştür. İşlemöncesi düşüncenin en önemli özelliği **tersine dönüştürememedir**. Çocuklar her mantıksal işlemin tersine dönüştürülebilir olduğunu anlayamazlar. Örneğin, korunumla ilgili deneyde aynı miktardaki su uzun bardaktan tekrar kısa bardağa döküldüğünde aynı seviyeye ulaşacağını düşünemezler. İşlemöncesi düşüncenin tersine dönüştürememeye birlikte görülen ikinci özelliği ise değişen bir olayın sürecine ya da **dönüşümüne** odaklanmak yerine de son haline odaklanmaktır. Sıvı korunumu deneyinde işlemöncesi dönemdeki bir çocuk, araştırmacının suyu bir bardaktan diğerine dökme eylemini ve su düzeyinde sonradan oluşan yüksekliği görmezden gelmektedir. Bunun yerine eylemin sonuna odaklanmakta; bardakta yüksek olan su düzeyinin kısa bardağa döküldükten sonra farklılaştığını düşünmektedir.

Son olarak, sıvı korunumunun yetersizliğiyle ilgili örnek işlemöncesi düşüncenin üçüncü özelliği olan düşünmede **odaklanmayı** göstermektedir. Çocuk nesnenin bir boyutuna, suyun yüksekliğine ya da bardağın büyüklüğüne odaklanır ve uzun ve kısa bardaktaki suyun eşit olmadığını düşünür. Bir çocuk uzun bardağın daha çok su aldığını çünkü su düzeyinin yüksek olduğunu söylerken; bir diğer çocuk ise kısa bardağın daha çok su aldığını çünkü daha geniş olduğunu söyleyebilir. Nesnenin bir özelliğine yükleme yapma, boyutlar arasındaki karşılıklı değişiklikleri kavrayamama çocuğun korunumu anlayamamasına neden olur (Hetherington ve Parke, 1993).

Bu dönemdeki çocukların yetişkinlerden farklı, kendine özgü bir düşünme ve akıl yürütme biçimleri vardır. İşlem öncesi döneme özgü bu düşünce biçimi; olayların büyüğü ve doğa üstü bir niteliği olduğunu düşünme, özelden özele akıl yürütme, benmerkezci düşünme, cansız nesnelere canlı özelliği yükleme, canlı ve cansız ayrımı yapamama, olayların yalnızca bir yönüne odaklanma gibi çeşitli zihinsel görüntülerle kendini göstermektedir. İşlem öncesi dönem düşüncesinin bu özellikleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Sembolik Oyun

Sembolik oyun, işlem öncesi dönemin her yaş diliminde daha sık ortaya çıkar. İki yaşındaki çocuk bir nesneyi, örneğin oyuncak ayısını, annesini ya da bir başkasını sembolize etmek için kullanabilir. Çocuklar büyüdükçe alış veriş yapma, yemek pişirme, doktor ya da çocuğunu doktora götüren anne baba olma gibi çeşitli taklitler gerçekleştirmeye başlarlar. Beş ve altı yaşlarındaki çocukların sembolik oyunlarının çoğu; öğretmenlik, askerlik taklitleri gibi başka çocukların da katıldığı oyunlardır.

Büyüsel ve Doğaüstü Düşünce (Magic and supernatural)

Anne babalar, dört-beş yaşındaki çocuklarının gerçek ve hayali birbirinden ayırma konusunda bazı sorunlar yaşadıklarını gözlemlemektedirler. Bir araştırmada anne babalar, çocuklarının batı kültüründeki Noel baba gibi masal figürlerinin gerçek kahramanlar olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Doğaüstü varlıklara kendileri de inanan ve bu konuda çocuklarına model olan anne babaların çocuklarının bu varlıklara inanma olasılığının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Dört beş yaşındaki çocuklar, sıradışı ve hatta doğaüstü olayların gerçekleşmesindeki olanaksızlığı düşünemezler. Büyü, çocuklar için büyüğü tuzakları ve sıra dışı olayları olanaklı kılar. Küçük çocuklar için büyü, öğrenilen bir şey değil, bireyin doğuştan getirdiği ya da başka birinden aldığı özel bir güçtür. Bununla birlikte beş yaşındaki çocuklar, büyü gücünün gerçekte aldatma ve kandırmaca olduğunu görmeye başlarlar. Bu çocuklar, büyüü büyü kitaplarından, başka büyücülerden ya da özel bir büyü okulundan öğrenilen bir beceri olarak görürler.

Anne babaların çoğu, çocukların gerçek ve hayal arasındaki farkı beş ya da altı yaşında öğrendiğini düşünmektedirler. Anne babalar, çocuklarının doğaüstü kahramanlara inanma eğilimini desteklemek yerine, çocukların olayları kendi kendilerine anlamalarını amaçlayan bir tutum değişimi yaşamaktadırlar. Eğitim sisteminin büyüsel inançlara yer vermemesi, çocuğun farklı düşünce ve inançlara sahip başka çocuklarla karşılaşması, çocukların gerçekleşmesi olanak dışı görünen olayların aldatmalar üzerine kurulduğunu anlamaya başlamalarını, buna bağ-

lı olarak, olayların nedenleri konusunda büyüsel açıklamalar yerine daha gerçekçi açıklamaları tercih etmelerini sağlamaktadır (Rosengren ve Hickling, 1994).

Özelden Özele Akıl Yürütme (Transductive Reasoning)

Bu akıl yürütme biçimi, özelden genele (tümevarım) ya da genelden özele (tümdengelim) akıl yürütmek yerine, genelleme yapmadan özel bir durumdan özel bir duruma yapılan akıl yürütme anlamına gelmektedir. Örneğin, A köpeği ile daha önce yaşantısı olan bir çocuk şöyle düşünebilir: A köpeği bana saldırabilir çünkü daha önce saldırmıştı; B köpeği de saldırabilir çünkü A köpeği gibi enerjik ve hareketlidir; fakat A köpeğinden daha büyük olduğu için (gerçekte saldırabileceği halde) C köpeği saldırmayabilir. Burada çocuk, henüz doğru bir genelleme geliştiremediğinden köpeklerin saldırma özelliğiyle ilgili yanlış bir yargıda bulunmuştur (Rice, 1990).

Yanlış Bağdaştırma (Syncretism)

Yanlış bağdaştırma (Syncretism) birbiriyle her zaman ilişkili olmayan durumlar arasında bağ kurmaya çalışarak yapılan akıl yürütme hatalarını kapsamaktadır. Örneğin, en son hastaneye gittiğinde eve bir bebekle dönen annenin bir dahaki sefer hastaneye gittiğinde de eve bir bebek getireceğini bekleme gibi (Rice, 1990).

Benmerkezcilik (Egocentrism)

Benmerkezcilik başkasının görüşlerini ve bakış açısını anlamada yaşanan yetersizliktir. Örneğin, çocuklar annelerini kirli oyuncaklarını yıkamaması için ikna edemediklerinde düş kırıklığı yaşarlar. Çocuk için önemli olan oyuncağın kendisine verdiği güven duygusuyken anne için önemli olan oyuncağın kirlenmiş olmasıdır. Çocuklar, aynı zamanda başka nesnelere karşı tutumlarında da ben merkezcidirler. Uzun ve zaman kendilerine odaklanmıştır. Yürüdüklerinde ay onları izlemektedir. Bununla birlikte, yavaş yavaş uzay ve zamanın kendilerinden bağımsız olarak var olduğunu algılamaya başlayan çocuklar, toplumsal etkileşim aracılığıyla başkalarının görüşlerini dikkate almayı da öğrenirler (Rice, 1990).

Canlandırmacılık (Animism)

Canlandırmacılık, cansız nesnelere canlılara özgü nitelikler yüklemedir. Çocuklar genellikle bu yüklemeyi içi doldurulmuş hayvanlar, oyuncak insanlar gibi gerçek yaşamdaki canlı figürleri temsil eden nesnelere yaparlar. Doğadaki çiçekler, ağaçlar, rüzgar, ay çocukları şaşkınlık içinde bırakabilir. Çocuklar, işittiklerini düşünerek kendilerini şaşırtan bu doğa oluşumlarıyla konuşabilirler. Canlandırmacılık belki dünyayı tam olarak anlamamanın ve bilmemenin bir göstergesi, aynı zamanda çocuğun canlı hayallerinin de bir yansımasıdır (Bullock, 1985).

Canlı Cansız Ayrımı (Living Kinds)

Önceki araştırmalar on yaşın altındaki çocukların canlı sözcüğünün ne anlama geldiğini anlamayabileceklerini göstermiştir. Piaget, küçük çocukların canlı sözcüğünü anlamadıklarını öne sürmüştür. Çocuklar, canlılığın anlamı konusundaki kavramsal bir belirsizlikten, hareketi canlılık ölçütü olarak değerlendiren bir kavramsallaştırmaya doğru gelişim göstermektedirler. Bu bilgiden yola çıkan Piaget, çocukların bitkilerin canlı olduğuna inanmadıklarını, ancak güneşin canlı olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, canlı türleriyle ilgili olarak ya çok geniş ya da çok dar kavramlara sahiptirler. Bazı çocuklar bitkilerin canlı olduğunu söyler, ancak bitkilere canlı özelliği yükleyen çocuklar, bu özelliği canlı olmayan nesnelere de yüklerler. Kısaca küçük çocuklar, nesnelerin canlı olup olmadıkları konusunda yeterince doğru biçimde düşünmemektedirler.

Bununla birlikte başka araştırmalar, çocukların canlı olanla olmayanı birbirinden ayıran bazı nitelikleri bildiklerini göstermektedir. İlk olarak hayvan ve bitki gelişimi konusunda çeşitli bilgiler edinen çocuklar, canlıların yalnızca büyümek istedikleri için değil, besin aldıkları için büyüdüklerini fark eder, hayvanların ağırlığında görülen değişimin hayvanın beslenmesi sonunda gerçekleştiğini anlarlar.

Sonuç olarak, okul öncesi çocuklar, bitki ve hayvanların büyüdüğünü ve çeşitli etkenlerin büyümeyi etkilediğini bilirler. Bitki ve hayvanları birlikte gruplayıp insan yapımı şeylerden ayırarak biyolojik bilgiye sahip olduklarını gösterirler. Bazı araştırmalar, okulöncesi dönemdeki çocukların tohum ve bitkilerin büyüme döngüsündeki yeriyle ilgili doğru bir kavrama sahip oldukları düşüncesini doğrulamıştır (Hickling ve Gelman, 1995).

Çocukların biyolojik bilgilerine ilişkin özelliklerden biri, biz istesek de istemesek de gerçekleşen biyolojik sürecin bağımsız olduğu bilgisidir. Çocuklar canlı şeylerin büyümesinin denetim dışı olduğunu fark ederler. Buna bağlı olarak, hastalıklara manevi değil, tıbbi etkenlerin neden olduğunu kavrarlar. Hastalığın nedeninin bulaşma ve yayılma olduğu konusunda temel bilgiye sahiptirler (Inagaki ve Hatano, 1993; Blewitt, 1994).

Odaklanma (Centration)

İşlemöncesi çocukların mantıksal olarak düşünememelerinin nedenlerinden biri, dikkatlerini karşılaştıkları durumların yalnızca bir yönüne ya da duruma ilişkin bir ayrıntıya odaklanmaları, başka ayrıntılara dikkat edemeyişleridir. Bu eğilim, belli bir anda yalnızca bir görüşün dikkate alınabilmesi anlamında *odaklanma* olarak adlandırılmaktadır.

Örneğin, büyükannesinde kalan ve annesinin o sabah eve geleceğini bilen altı yaşındaki bir çocuk, genellikle uyandığı saatten bir saat önce kalkar. Çocuğa kalkmak için çok erken olduğu söylendiğinde ‘ama bu sabah annem geliyor’ diye karşılık verir. Ya da başka bir gün deniz kenarına gitmek isteyen çocuğa havanın bulutlu, nemli ve kapalı olduğu söylendiğinde çocuk, öyle olmadığı, deniz kenarına gitmeleri gerektiği konusunda ısrar eder. Bu yaştaki çocuklar bir düşünceyi kafalarına takar, başka düşünceleri bütünüyle görmezden gelirler. Düşüncelerin bazen gerçekte örtüşmeyeceğini anlayamazlar (Lillard ve Flawell, 1992).

Korunum (Conservation)

Odaklanma eğilimi korunum görevlerinde de kendini gösterir. Örneğin, çocuklar bir bardaktaki suyun tabağa döküldüğünü görseler bile yayvan bir tabağa dökülen suyun bardaktaki sudan daha çok olduğu sonucuna varırlar. Bardağın daha uzun olduğunu ve dökme işlemini görmezden gelirler. Çocuklar, düşüncelerinde bir anda oluşan bir ilişkiyi dikkate alıp başka ilişkileri görememenin sonucu olarak akıl yürütme hataları yapar, yetersiz ya da tutarsız açıklamalarda bulunurlar. Açıklamalarında zayıf bir mantıksal sıra izleyerek olayın sürekliliğini kavrayamazlar. Benzer olarak, sayı, hacim, uzunluk ve alan korunumuyla ilgili öteki özellikler de okulöncesi dönemde kazanılmayan özellikler arasındadır (Rice, 1990).

Sınıflama (Classification)

Sınıflama, nesnelerin kategoriler ya da sınıflar anlamında düşünülmesidir. İşlemöncesi çocuklar, nesneleri kategorilere göre sınıflama yeteneğinde sınırlılık gösterirler. Örneğin, çocuklara dördü siyam, biri İran, biri kaplan ve biri de Van kedisi olan yedi farklı türde kedi gösterildiğini varsayalım. Çocuklar hepsinin kedi olduğunu bilir ve her bir cinsin ismini söyleyebilirler. Daha sonra çocuklara siyamlar mı daha çok kediler mi diye sorulur. 7-8 yaşına kadar çocukların çoğu siyamlar daha çok diye yanıt verirler. Kediler kavramını alt sınıflama olan siyamlardan ayıramazlar. Bununla birlikte farklı bazı nesneleri özelliklerine göre sınıflama yeteneğine sahiptirler. Hatta üç yaşındaki çocuklar bile verilen bir nesneyi istenen bir özelliğe göre sınıflayabilir.

Tersine Dönüştürebilme (Irreversibility)

İşlemöncesi dönemdeki çocuklar, tersine dönüştürememe yani bir işlemin iki yönlü olabileceğini kavrayamamaktan dolayı bazı düşünme hataları yaparlar. Örneğin, ince uzun bir bardaktan daha geniş bir bardağa dökülen suyun tekrar ince bardağa dökülebileceğini, bu durumda suyun miktarının aynı kalacağını anlamazlar. İşlemöncesi dönem çocukları, başlangıçtaki durumun tekrar elde edilebileceğini zihinsel olarak kavrayamazlar (Rice, 1990).

Somut İşlem Dönemi (7-11 Yaş)

Günlük yaşamda olduğu kadar bilimsel uygulamalarda da çocuklardan bazı denence ya da kuramları kanıtlar ışığında değerlendirmesi istenir. Bilim, gözlenen olguları tanımlayıp açıklamak için denence ve kuram yaratma sürecini içerir. Bilimin tam olarak anlaşılması, çocukların karşılaştıkları denencelerin kanıtlara dayalı olarak oluşturulduğunu, ancak bu kanıtların her zaman ilgili veriyi mutlaka doğru açıklayan bir geçerlilikte olmadığını kavramalarını gerektirmektedir. Özetle, kuram ve savları kanıtlarla ilişkili olarak değerlendirme yeteneği önemli bir beceridir.

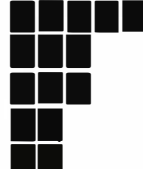
Bu konuyla ilgili ilk çalışmalar, 11-12 yaşından önce çocukların denencelerin kanıtlarla desteklenip desteklenmeme durumunu çok az anladıklarını, bu yaşlarda, hatta yetişkinlikte bile bu anlayışın zayıf ya da sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bir çalışma, altı yaşındaki çocukların büyük çoğunluğunun, basit bir kanıtın, öykü kahramanının belirli bir denenceyi oluşturmasında nasıl etkili olduğunu anlayabildiklerini göstermiştir. Bu çalışma çocukların çoğunun, farklı kanıtlarla karşılaşmanın bu konuda bilgilendirilen ve bilgilendirilmeyen öykü kahramanlarının farklı sonuçlara varmalarına; aynı kanıtlarla karşılaşmanın ise kahramanların aynı sonuçlara varmalarına öncülük edeceğini açık bir şekilde anladıklarını göstermiştir.

Böylece, altı yaşındaki çocukların zihinsel yeteneklerinin, denenceleri ve kanıt örüntülerine dayalı olarak denencelerin nasıl oluştuğunu anlayabilecekleri düzeyde geliştiği söylenebilir. Sonuçlar, çocukların bilim eğitimini kısmen de olsa anlamak için çok temel düzeyde ön anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Inhelder ve Piaget tarafından yapılan bazı çalışmalarda, çocukların daha karmaşık kanıt biçimlerini anlamadıkları ortaya çıkmıştır (Ruffman, Perner, Olson ve Doherty, 1993).

Somut işlem dönemi boyunca çocuklar hala çok somut düzeyde de olsa, işlem öncesi döneme göre daha geniş bir mantıksal akıl yürütme yeterliliği göstermektedirler (Jacobs ve Potenza, 1991). Bu dönemde çocuğun düşüncesi hala görgül gerçekliğe bağlıdır. Çocuklar, düşüncelerini var olandan olanaklı olana genişletmede biraz gelişim gösterirler (Elkind, 1970, Akt. Rice, 1997). Ancak, başlangıç noktaları hala yalnızca gerçeğin ne olduğudur. Çünkü somut işlem dönemi çocukları, yalnızca doğrudan kişisel deneyim yaşadıkları şeyler hakkında akıl yürütebilirler. Akıl yürütmeye denencesel ya da gerçeğe zıt önermelerle başlamak zorunda kaldıklarında zorluk yaşamaktadırlar. Bu dönemde çocuklar, denencesel düşünceyle kanıt arasındaki farkı ayırt etmeye başlarlar. Ancak, denenceyi sistematik ve bilimsel bir yolla sınamada başarısızdırlar (Sodian, Zaitchik ve Carey, 1991).

Bununla birlikte somut işlem dönemindeki çocuklar, nesneleri hiyerarşik olarak sınıflayabilir ve sınıflama ilişkisini kavrayabilirler. Bu beceri, çocuklara parçanın bütünle, bütünün parçayla ve parçanın parçayla ilişkisini anlama yeteneği kazandırmaktadır. Çocuklara karışık olarak dizilmiş sarı ve kırmızı kareler; siyah ve beyaz daireler verildiğini varsayalım. Çocuklar, gruplama ilişkisini anlıyorlarsa burada kareler ve daireler olmak üzere iki ana grup olduğunu, ve bu iki ana gruptan her birinin de sarı-kırmızı kareler, siyah-beyaz daireler olmak üzere iki alt türü olduğunu keşfederler. Söz konusu nesneler arasında üst düzeyi biçim, alt düzeyi renk olan bir hiyerarşi vardır. Bu, çocukların, tüm karelerin sarı ya da kırmızı olduğunu, karelerin tamamının sarı kareden ve kırmızı kareden daha çok olduğunu ve eğer kırmızı kareler alınırsa sarı karelerin kalacağını anlamasını olanaklı kılmaktadır.

Nesneleri kategorilere göre sınıflama, çocukların kategori temelli tümevarım aracılığıyla bilgi dağarcıklarını genişletmelerini sağlamaktadır. Bazı kategori üyeleri için doğru olan bir nitelik ya da özelliğin öteki kategori üyeleri için de doğru olduğu sonucuna varabilirler. Örneğin, insanların bademcikleri vardır bu nedenle belki gorillerin de bademcikleri vardır gibi. Kategoriler olmadığında çocuklar geçmiş durumlardan yararlanamadan her bir durumu yeniden öğrenmek zorundadırlar. Tümevarımsal çıkarımlar çocukların sayıtlılar öne sürmelerini, yordamalar yapmalarını, bilinenden bilinmeyene genelleme yapmalarını ve bilgilerini doğrudan yaşantılarının ötesine genişletmelerini sağlar (Farrar, Raney ve Boyer, 1992; Lopez, Gelman, Gutheil ve Smith, 1992).

Korunum becerisi	Temel ilke	Korunum becerileri testi	
		Birinci Aşama	İkinci Aşama
Sayı 5-7 Yaş	Paraların sıralanışı değiştirilse bile sayılarının aynı kalması	 Paraların alt alta gelecek şekilde iki sıra halinde dizilmesi	 Alt sıradaki paraların dağınık biçimde dizilmesi
Madde 7-8 Yaş	Maddenin şekli değiştirilse de miktarının aynı kalması	 Aynı büyüklükte iki kil topağı	 Kil toplarından birinin uzun bir silindir haline getirilmesi
Uzunluk 7-8 Yaş	Çubukların şekli değiştirilse bile uzunluğunun değişmemesi	 Düz bir çizgi biçimindeki tel çubuklar	 Çubukların bükülerek değişik şekiller verilmesi
Alan 8-9 Yaş	Karelerin yeri değiştirildininde kapladığı alanın aynı kalması	 Karelerin dikdörtgen oluşturacak şekilde düzenlenmesi	 Karelerin farklı biçimde yerleştirilmesi
Ağırlık 9-10 Yaş	Bir nesnenin ağırlığının şeklindeki değişime bakılmaksızın aynı kalması	 İki bloğun birbirinin üzerine yerleştirilmesi	 Blokların birbirinin yanına konması
Hacim 12-14 Yaş	Bir nesnenin hacminin şeklindeki değişime bakılmaksızın aynı kalması	 Nesne suya dikey bir biçimde yerleştirildiğinde taşıdığı su miktarı	 Nesne suya yatay biçimde yerleştirildiğinde taşıdığı su miktarı

Şekil-10 Korunum Becerilerinin Gelişim Sırası Kaynak: Zanden (1997: 262)

Somut işlem dönemindeki çocuklar nesneleri sıralayabilir, farklı nesnelerin büyüklük ya da alfabetik sıraya göre gruplanabileceğini öğrenirler. Nesnelerin ağırlık ya da hacim gibi özelliklerine göre tanımlanması anlamına gelen korunum, bu dönemde maddenin içine konduğu kabın ya da maddenin biçiminin değiştirilmesiyle değişmemektedir. Korunum görevleri, madde miktarı aynı kalmak koşuluyla, maddenin biçim ya da hacmi değiştirildiğinde, çocuğun söz konusu madde miktarının değişmediğini kavramasıyla gerçekleşmiş olur. Şekil 10'da da görüldüğü gibi somut işlem dönemindeki çocuklar yaşlara göre sırasıyla sayı, madde, uzunluk, alan, ağırlık ve hacim korunum becerisini kazanmaktadır.

Muuss (1988) bu dönemdeki çocukların yapabildiği dört somut işlemi aşağıdaki gibi özetlemektedir.

Birleştirme (Combinativity): İki ya da daha fazla sınıfı (kategoriye), geniş ve daha kapsamlı olan sınıfa yerleştirme yeteneğidir. Örneğin, erkekler artı kadınlar eşittir tüm yetişkinler gibi yada A, B'den büyüktür, B' de, C'den büyüktür, öyleyse A, C'den büyüktür gibi sınıflama yapabilirler.

Tersine Dönüştürebilme (Reversibility): Bu gelişim görevi, her işlem için işlemi başlangıçtaki durumuna dönüştürecek tersine bir işlemin düşünülebilmesidir. Birden fazla sınıfı içeren gruplar, alt sınıfları birleştiren özelliklerin tersine dönüştürülmesi yoluyla elde edilebilir. Örneğin, bütün yetişkinler üst kavram olarak düşünüldüğünde, yetişkin kadınlar ve yetişkin erkekler, yetişkinler kavramının alt kavramları olurlar.

İlişki Kurma (Associativity): Çocuk farklı yollar kullanarak aynı sonuçları elde edebilir. Örneğin, $(3 + 6) + 4 = 13$ 'tür, $6 + (3 + 4) = 13$ 'e eşittir gibi.

Özdeşlik ve Etkisizlik (Identity or nullifiability): Bu somut işlem türü, bir işlemin karşıtıyla birleştiğinde sıfırlandığını geriye bir şey kalmadığını anlamaktır. 'Üçten üç çıktığında sonuç sıfırdır' dediğimizde bu işlem türünü örneklemiş oluruz.

Soyut İşlem Dönemi (11 Yaş ve Sonrası)

Soyut işlem döneminde ergenin düşüncesi çocuklarınkinden köklü bir biçimde farklılaşmaya başlar. Çocuklar somut işlemleri yapar, mantıksal 'gruplamalar' ve sınıflamalar yaparak nesneleri sınıflara, ilişkilere ve sayılara göre düzenlerler. Bununla birlikte düşüncelerini tek, bütünsel ve mantıksal bir sistem içinde asla bütünlendiremezler. Ergenler ise önermesel mantığı kullanarak, soyut işlemlerde akıl yürütebilir, görüşlerini sistemli hale getirebilir ve kuramlar geliştirebilirler. Bunun da ötesinde kuramları çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurarak bilimsel ve mantıksal olarak sınayabilir, gerçeği bilimsel olarak keşfedebilirler. Ergenler

bir bilimci rolü üstlenebilirler, çünkü kuramları geliştirme ve sınama kapasitesine sahiptirler.

Piaget (1972, Akt. Rice, 1997), ergenlerin sorun çözmede kullandıkları stratejileri keşfetmek için ilginç bir deney yapmıştır. Deneye katılanlar, bir sarkacın salınım hızını neyin etkilediğini ortaya çıkaracaklardır. Sarkaca bir ip bağlanmıştır. Katılımcılar dört olası etkiyi araştırmak durumundadırlar: Sarkaca değişik derecelerde uygulanan güç, sarkacın farklı yüksekliklerde olması, ağırlığın değişmesi ve sarkacın uzunluğunun değişmesi. Denekler, sorunu istedikleri gibi çözmede özgür bırakılmışlardır. Bu araştırmanın sonucuna göre ergenlerin sorun çözme davranışında üç temel özellik gözlenmiştir: **Birincisi**, araştırmalarını sistematik olarak planlamışlar; işe sarkaca uygulanan gücün ya da itmenin değişik dereceleri, sarkacın yüksek ya da alçak olması, ipin ucundaki nesnenin hafif ya da ağır olması, ipin uzun ya da kısa olması gibi sarkacın salınım hızında değişiklik yaratabilecek tüm nedenleri sınamak üzere başlamışlardır. **İkincisi**, sonuçları nesnel ve doğru bir biçimde kaydetmişlerdir. **Üçüncüsü**, mantıksal sonuçlara varmışlardır.

Örneğin, ilk olarak sarkaca uygulanan güç ve sarkacın düşüş yüksekliğinin salınım hızına bir etkisi olmadığını gözlemişlerdir. Daha sonra sarkacın değişik ağırlıklarla salınımını denemişler ve salınım hızının ağırlıktan bağımsız olarak aynı kaldığını ortaya çıkarmışlardır. İpin (sarkacın) uzunluğunu değiştirmenin tek başına salınım hızını belirlediğini bulmuşlardır.

Soyut işlem düşüncesi esnek olabilmeyi gerektirir. Bu nedenle, ergenler düşüncelerinde biraz değişken olabilmeli; önceden sahip oldukları düşünceye çok bağlı kalmadan, ulaşılan bir sonuca ilişkin çok çeşitli yorumlar yapabilmelidirler. Ergenlerin tersine daha küçük çocuklar, kendi önyargılarıyla tutarlı olmayan beklenmedik sonuçlar karşısında karmaşa yaşamaktadırlar.

İşlemöncesi dönemdeki çocuklar sembolleri kullanmaya başlarlar. **Soyut işlem dönemindeki ergenler ise ikinci bir sembol sistemini kullanmaya başlarlar: Bir grup sembolün sembolü.** Örneğin, cebir işaretleri sayıların ve metaforik ifadeler sözcüklerin sembolleridir. Sembolleri tanıma yetkinliği, ergenin düşüncesini çocuğun düşüncesine göre daha esnek hale getirir. Sözcükler artık ikili, üçlü anlamlar taşıyabilir. Resimler ya da çizimler sözcüklerle de açıklanabilen bir öykünün tamamını temsil edebilir. Lise öğrencisi gençler, dini sembolleri ya da daha küçük yaştaki çocukların kavrayamayacağı politik çizimleri anlamakta güçlüklerle karşılaşmazlar. Cebir, ergenler tarafından anlaşılabilir fakat ilköğretim öğrencileri cebiri anlamayabilirler.

Ergenler soyut olanı ve o anda orada olmayanı düşünebilirler. Bu yetenek ergenin, olası olanı o andaki gerçeklikten ayırt edebilmesini sağlar. Böylece ergen,

kendisinin gelecekteki durumu ve gelecekte olabilecek şeyler hakkında düşünebilir. Ergenler, bir düşünceyi oluşturup geliştirebilir, yeni düşünceler üretebilirler. Buna bağlı olarak, yalnızca verileni anlama ve kabul etme yetkinliğine değil, aynı zamanda ne olabileceğini algılama yeteneğine de sahiptirler. Ergen düşüncesi, yenilikçi, imgesel ve özgün olma nitelikleri yanında olasılığın gerçekliğe baskın olması özelliğini de taşımaktadır.

Genel olarak söylersek, Piaget'e göre soyut düşünceyi oluşturan dört temel düşünme biçimi şunlardır:

İçebakış: Düşünce hakkında düşünme.

Soyut düşünme: Gerçek olandan olası olana ulaşabilme.

Mantıksal düşünme: Doğru sonuçlara varmak için önemli tüm olgu ve düşünceleri göz önünde bulundurabilme, neden ve sonucu belirleyebilme.

Varsayımsal düşünme: Denenceler kurma, denenceler için kanıtları inceleme, çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurabilme.

Soyut Düşüncenin Kişilik ve Davranış Üzerindeki Etkileri

Soyut düşünebilme yeteneği, ergenin kişiliğini ve davranışlarını çeşitli biçimlerde etkiler. Soyut düşüncenin gelişmesiyle birlikte ergenin kişilik ve davranışlarında başlıca idealizm, uyuşmazlık, benmerkezcilik, uyma ve yaşam planı gibi alanlarda değişimler ortaya çıkmaktadır.

I. İdealizm

Ergenin derin düşünme gücü, çocukken öğrendiklerini değerlendirebilmesini (Schmidt ve Davison, 1983) ve ahlaki açıdan daha doğru değerlendirmeler yapabilmesini sağlar. Olası olanı gerçekten ayırt edebilme yeteneği, ergene yetişkin dünyasının ideal koşullar altında nasıl bir dünya olabileceğini hayal etme olanağı verir. Gerçek olanla olası olanı karşılaştıran ergen, gerçeğin ideal olandan daha eksik olduğunu farkederek ve eksiksiz olanı isteyen idealist bir karşıtçı olur (White, 1980).

Bazı ergenler bir an için kendilerini dünyayı değiştirmek için büyük çaba harcayan mesihler olarak görürler. Genellikle ergenin bu özelliği sözlü tartışmalarına da yansır. Yaşça büyük olan ergenler ise toplumun ütöpik bir biçimde yeniden yapılanmasını isteyen grup hareketlerine katılırlar. Geç ergenlikte gencin dikkati ben merkezlikten (egocentrism) yeni oluşum olan toplummerkezciliğe (sosyocentrism) yönelir. Ergenler anlık doyuma ve amaçlara ulaşmaya yönelik değerlerden çok uzun süreli katkıları olan değerlere odaklanmaya başlarlar. Bencil olmayan, daha cesur ve özgeci değerleri, anlık olandan çok, gelecekteki başarıyı vurgulamaya başlarlar. Dikkatlerini içsel benlikten başkalarına yönlendirirler.

II. Uyuşmazlık

Zaman zaman ergenlerin söyledikleri ve yaptıkları arasında tutarsızlıklar olabilir. Bu tutarsızlıklar yüzünden ergenler, gerçekte taşımadıkları nitelik, inanç ve düşünceleri taşımakla suçlanmaktadırlar. Elkind (1978, Akt. Rice, 1997) bu eğilimi iki örnekle açıklamaktadır. İlk örnek kendi oğluyla ilgilidir. Elkind'in oğlu, erkek kardeşi odasına girip eşyalarını izinsiz aldığı için üzülmekte, babasını kardeşini cezalandırmadığı için suçlamaktadır. Ancak kendisi de babasının çalışmasını izin almaksızın incelemiş, hesap makinesini, daktilosunu , müzik setini yine izin almaksızın kullanmış olmasına karşın bir suçluluk duymamaktadır.

İkinci örnekte, bir grup genç 'su için kampanya' adını taşıyan ve yürünen her kilometrenin sponsorlar tarafından maddi olarak desteklendiği bir yürüyüşe katılırlar. Toplanan para, kirliliğin önlenmesi için kullanılacaktır. Ertesi gün, kampanyaya katılan gençlerin, yürüdükleri yol boyunca hazır yiyecek paketleri ve boş içecek kutularını yere atarak çevreyi kirlettikleri görülür. Gençlerin yarattığı kirliliği temizlemek için temizlik işçileri getirilir. Bu durumda şunları sormak gerekir: Temizlik için harcanan para toplanandan çok değil midir, ergenlerin bu davranışları çelişkili değil midir? Ergenler, bir yandan kirliliğe karşı çıkarken diğer yandan çevreyi kirleten kişiler arasında yer almaktadırlar.

Ergenlerin bu davranışı idealizm ve davranış arasındaki uyumsuzluğu ortaya koymaktadır. Erken ergenlik dönemindeki ergenler, 'çevreyi kirletmemelisin' gibi genel ilkeler oluşturma yetkinliğine sahip olmakla birlikte, bu genel kuralların belirli uygulamalarını yeterince gösteremezler. Gençler, yüksek ahlaki ilkelere inanıp bunları sözel olarak ifade ettiklerinde bu ilkelere sahip olduklarına ve somut bir şeyler yapmaya gerek olmadığına inanmaktadırlar. Bu tutum, ideallerin hemen gerçek olamayacağını ve kişinin idealleri için çaba göstermesi gerektiğini savunan yetişkinleri altüst etmekte ve kafalarını karıştırmaktadır (Elkind, 1978, Akt. Rice, 1997).

Ergenler, gerçekte sahip olmadıkları inanç ve düşüncelere sahipmiş gibi görünmek isterler. Bunda anne-baba ve çevresindeki diğer yetişkinlerin ergenden zaman zaman bir çocuk zaman zaman da bir yetişkin gibi davranmasını beklemeleri ve bu konudaki tutarsız davranışları etkili olmaktadır. Örneğin, anne babalarının görüş ve inançlarına katılmadıkları halde ergenden bu görüş ve inançlara uymaları beklenmektedir. Açık ve dürüst olması istenen ergen, böyle davrandığında cezalandırılmaktadır. Gerçekte kızgın ve incitici oldukları halde böyle davranmamaları, anne babalarını incitecek ve düş kırıklığına uğratacak davranışlarda bulunmamaları istenmektedir. Kısaca, ergenlerden gerçekte olmadıkları biçimde davranmaları beklenmekte, sürekli bir kendini inkar etme ve 'mı' gibi davranma beklentisiyle karşılaşmaktadırlar.

III. Kendilik Bilinci ve Benmerkezcilik

Soyut işlem düşüncesi, benmerkezciliğin yeni bir biçiminin gelişimine sahne olur. Kendi düşünceleri hakkında düşünme yetkinlikleri ergenlerin kendileri hakkında farkındalık geliştirmelerini sağlar. Buna bağlı olarak ergenlerin, kendi düşünce, duygu ve benliklerinin bilincinde oldukları bir benmerkezcilikleri vardır. Ergen, kendi görünüş ve davranışlarıyla o kadar ilgilidir ki, başkalarının da bu görünüş ve davranışlarla o kadar ilgilendiğini düşünür (Peterson ve Roscoe, 1991).

Kendi görünüş ve davranışıyla başkalarının da ilgilendiği yönündeki bu inanç, ergenlerde ergen benmerkezciliğini oluşturmaktadır (Elkind, 1967, Akt. Rice, 1990). Ergenler, çoğu kez sahnede kendilerinin olduğunu duyumsarlar. Bu nedenle de enerjilerinin çoğunu 'hayali seyirciye' tepki vermek üzere harcarlar. Bu süreç sonunda, kendileriyle aşırı derecede ilgili hale gelir, yemek salonu ya da otobüste ilgi odağı oldukları duygusunu yaşarlar.

Elkind, ergenin kendi yaşantılarının biricik olduğu inancı anlamına gelen **kişisel efsane** kavramından söz etmektedir. Ergenler, kendilerinin pek çok insan için önemli olduğu düşüncesi doğrultusunda kendilerini özel ve biricik olarak görme-ye başlarlar. Bu yüzden pek çok ergen, istenmeyen gebelik ya da kaza gibi şanssızlıkların yalnızca kendi başlarına geldiğine inanırlar.

Kendilik bilinci ve benmerkezciliğin başka belirtileri de vardır. Ergenler herkesin kendilerine baktığına fakat ilgisiz bir dünyada tamamen yalnız ve biricik olduklarına inanırlar. Sürekli sahnede olmak, dikkatlice incelenmek ama nadiren anlaşılacak ergen için büyük bir duygusal sıkıntı kaynağıdır. Bunların sonucunda ergenler, zayıf benliklerini korumak için çeşitli psikolojik mekanizmalar kullanırlar. Aşağılık duygularını hafifletmek ve kendilerini iyi göstermek için savunucu bir tutumla başkalarını eleştirme ve iğneleme yoluna giderler. Düşük benlik saygısı olan ergenler, gerçek duygularını maskeleyerek gizleme ve dışarıya bu maskelenmiş yüzlerini gösterme eğilimindedirler.

IV. Uyma

Mantıksal akıl yürütme sürecini gerçekleştiren ergenlerin yaratıcı olmaları beklenir. Fakat ergenlerde düşünce sürecinin yaratıcı davranışla ilişkisini inceleyen araştırmalar olumsuz ilişkiler ortaya koymuştur. Ergenler beklendiğinin tersine daha az yaratıcıdırlar (Wolf, 1981). Bunun nedeni, ergenlerin daha yetersiz bir yaratıcılık taşımaları değildir. Ergenler, önceki gelişim dönemlerine göre daha büyük bir yaratıcılığa sahiptirler. Ancak içinde yaşadıkları toplumun ve arkadaşlarının toplumsal uyum konusundaki baskıları nedeniyle daha az yaratıcı görünürler. Topluma ve yaşlılara uyma, ergenin toplumsal kabul için ödediği bir bedeldir.

V. Yaşam Planı

Ergenler, yetişkin olma sürecinde bilişsel açıdan nesnel bir bakış açısı geliştirmeye başlarlar. Kendi idealist olma krizlerini atlatıp yetişkinliğin başlarında gerçekliğe dönerler. Piaget ve Inhelder (1966, Akt. Rice, 1997) yaşam planı sürecine odaklanmanın meslek dünyasına ya da ciddi bir meslek eğitiminin başlangıcına bir giriş olduğunu vurgulamışlardır. Ergenler gerçek bir işe başladıklarında yetişkin haline gelmektedirler. Ergen bundan sonra idealist ve reformcudan başarılı bir yetişkin olma yönünde değişim yaşamaktadır.

Piaget, ergenin çalışmasını kendi gelişimlerinin kolaylaştırıcısı olarak görmektedir. Çalışmanın, ergenin o dönemin stres ve fırtınasını yenmesine yardım ettiğini belirtmektedir. İş deneyimi, sosyal anlayışı ve sosyal açıdan yeterli davranışlar geliştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Ergen bir yaşam planı yaptığında ve sosyal bir rolü benimsediğinde toplumla gerçek bütünleşme gerçekleşmektedir.

Soyut İşlem Düşüncesinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

a. Yaş

Piaget, bilişsel gelişimde soyut işlem dönemi kavramını geliştirdiğinden beri araştırmacılar bu kuramın çeşitli bileşenlerini incelemişlerdir. Örneğin, işlemöncesi dönemin somut işlem dönemiyle yer değiştirdiği yaş dilimi, bilişsel gelişim kuramının üzerinde sorular sorulan bileşenlerinden birini oluşturur. Kuramı geliştiren Piaget (1972, Akt. Rice, 1997) bazı koşullarda soyut işlemlerin ortaya çıkışının 15-20 yaşına kadar ertelenebileceğini ve belki de aşırı olumsuz koşullarda soyut düşüncenin gerçekte asla gelişmeme olasılığının varlığını öne sürmüştür. Piaget, toplumsal çevrenin soyut işlemlerin başlangıcını geciktirip hızlandırabileceğini de fark etmiştir. Araştırmalar, elverişsiz ekonomik koşullara sahip ergenlerin, iyi ekonomik koşullara sahip ergenlere göre soyut düşünceye daha az ulaştıklarını, zihinsel geriliği olan bireylerde ise soyut işlemlere hiç rastlanmadığını göstermiştir (Gaylor-Ross, 1975).

Bu nedenle anne babalar, öğretmenler ve diğer yetişkinler aynı yaştaki tüm ergenlerin aynı gelişim evresinde olmadığını bilmelidirler. Ergenlerin bazıları henüz soyut işlem düzeyine ulaşmamış olabilir. Bu gençlerden kavrayamadıkları çeşitli seçenek veya değişkenler arasından seçim yapmalarını istemek onlardan olanaksız istemekle aynı şeydir. Çok az sayıda genç 10-11 yaşında soyut işlemlere geçiş yapabilir ve gençlerin yalnızca % 40'ı liseyi bitirdiğinde somut işlemler düzeyinin ötesine geçebilen bir gelişime sahiptir.

b. Olgunlaşma ve Zeka

Sinir sisteminin olgunlaşması zihinsel gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, yaşça büyük ergenlerin kendilerinden küçük olan ergenlere göre daha soyut düşünebilmelerinin de bir nedenidir. Webb (1974, Akt. Rice, 1997) 6-11 yaş arasındaki oldukça zeki çocukların (zeka düzeyleri 160 ve üzeri) düşünce düzeylerini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Tüm çocuklar kendi bilişsel gelişimlerine uygun biçimde somut işlemle ilgili görevleri kolayca yapmışlar; yalnızca yaşları 10 ve üzerinde olan dört erkek çocuk soyut işlemle ilgili problemleri çözebilmişlerdir. Bu da zeka düzeyi yüksek bireylerde bile bilişsel gelişimde bir sonraki evreye geçebilmek için olgunlaşmanın gerekli olduğunu göstermektedir. Başka araştırma bulguları da zeka, gelişim ve biliş arasındaki ilişkinin açıklanmasına yardım etmektedir. Diğer değişkenler eşit olduğunda yüksek zeka düzeyine sahip bireyler, düşük zeka düzeyine sahip olan bireylere göre, soyut düşüncüyü daha erken kazanmaktadırlar. Zeka ve yaş arasındaki etkileşim de bilişsel yeteneğe katkıda bulunmaktadır.

c. Kültürler Arası Çalışmalar

Soyut düşünce, bilişsel gelişimin diğer dönemlerine göre toplumsal yaşantı ve deneyimlerden daha fazla etkilenmektedir. Çeşitlilik gösteren bir kültürel geçmişe sahip olan ergenlerin soyut akıl yürütme yeteneklerinde de dikkat çekici bir çeşitlilik görülmektedir. Bireylerini zengin bir sözel çevre ve yaşantı içinde sorun çözme durumlarıyla karşı karşıya bırakarak gelişimlerini kolaylaştıran bazı kültürler, böylece ergenlerine soyut düşünme biçimlerini geliştirme fırsatı sunmaktadırlar.

Aile, okul gibi toplumsal kurumlar, bireyde soyut düşünme becerisinin gelişimini hızlandırır ya da yavaşlatırlar. Akademik mükemmelliği, araştırmacı olmayı, düşünce alış verişini eğitim ve meslek amaçlarıyla bütünleştirerek destekleyen anne babalar, çocuklarının bilişsel gelişimini de desteklemektedirler. Öğrencilerinin sorun çözme ve soyut akıl yürütme becerisi kazanabilmesi için çeşitli olanaklar yaratarak bireyin bu yöndeki çabalarını destekleyen okullar da bilişsel gelişimin daha hızlı gerçekleştiği bir gelişim sürecine katkıda bulunurlar.

Piaget'in Kuramına Yöneltilen Eleştiriler

Psikolojideki pek çok kuram gibi Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı da çeşitli açılardan eleştirilmiştir. Piaget'nin kuramına ilişkin olarak psikologların ortaya koyduğu yaygın eleştiriler şunlardır (Child, 1993):

- a) Amerikalı bazı psikologlar Piaget'nin görüşlerini oluşturmak üzere kullandığı klinik yöntem konusunda oldukça kuşkuludurlar. Söz konusu psikologlara göre, bu yolla toplanan veriler, çocuğun olgunlaşmamış zihinsel yapısının sözel aktarımlarına çok bağlıdır. Davranışçılar, bireylerin öznel yaklaşımlarından bağımsız olan değerlendirmeleri daha çok tercih etmektedirler. Bununla birlikte, Piaget'nin kuramını sınamak üzere temsil edici örneklemeler kullanılarak yapılan tekrar çalışmaları ve içebakış yönteminin zayıflıklarını ortadan kaldırmak için yapılan tüm uyarılma çalışmaları birbirine benzer ve tutarlı sonuçlar ortaya koymuştur. Çok farklı toplumsal ve kökensel temellerden gelen ve sözel yetenekleri farklı olan çocuklar bugün de Piaget tarafından tanımlanan gelişimsel örüntüyü taşıyor gibi görünmektedirler.
- b) Çocuğun zihinsel gelişiminin önceden belirlenen yaş ve evrelere göre biçimlendiği görüşü, gelişimi çeşitli biçimlerde etkileyen zihinsel ve çevresel etkenlerin bu süreçteki yerini dikkate almamaktadır. Oysa zihinsel gelişim evreleri, gerçekte katı bir biçimde yaşa bağlı değildir. Örneğin, madde korunumu çocuklarda farklı yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Bunun da ötesinde, çocukta korunum yeteneği aniden ve eksiksiz biçimde ortaya çıkmaz. Korunum yeteneği, korunumla ilgili bir alandan ötekine değişiklik gösteren, düzenli ve yavaş seyreden bir sırayla ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, öğretmenler için önemli bir bulgudur.
- c) Bazı araştırmacılar (Bruner, 1966; Bryant, 1971, Akt. Child, 1993), gelişimde yaşantının rolüne Piaget'den daha çok önem vermişlerdir. Bu araştırmacılar, evrelerin birbirini belli bir sırayla izlemesinin kaçınılmaz bir durum değil, toplumun çocuk yetiştirme örüntülerinin ortaya çıkardığı gelişimsel bir işlev olduğunu vurgulamaktadırlar. Çocukların, Piaget ve onu izleyen araştırmacıların ortaya koyduğu öğrenme görevlerini yapamaması, olgunlaşma düzeyine bağlı olan yetenek azlığından çok, yetersiz bilgidan kaynaklanabilmektedir. Bununla birlikte bu örüntülerdeki değişimi iyileştirip geliştirmek ve gelişimi hızlandırmak için tasarlanan eğitim programları, Piaget'nin gelişim sıralamasında küçük değişiklikler dışında sapmalar oluşturmamıştır.

- d) Dil, çocuklarda bilişsel gelişimi ve bilişsel gelişimin işlevlerini keşfetme sürecinde çok önemli bir yere sahiptir. Gerçekte Piaget'in özgün deneylerinden bazıları hemen hemen bütünüyle çocuğun sözel yönergeleri anlamasına bağlıdır. Örneğin 'tüm çuha çiçekleri bir tür çiçek midir' ya da 'tüm kadınlar insan mıdır' gibi soru cümleleri, dört yaşındaki bir çocuk için, özellikle hızlı söylendiklerinde, anlaşılmasını oldukça zorlaştıran bir anlamsal örüntü taşırlar.
- e) Piaget'in kuramının büyük bir bölümü, okuldaki öğretim alanlarından özellikle matematik ve fen bilimi alanlarına uygulanmıştır. Oysa, çocukta kavram gelişimi, doğal olarak matematik ve fen biliminin kavramlarıyla sınırlı kalmamakta, okuldaki öteki eğitim alanlarının gelişimi ve araştırmalardaki artışla birlikte kavram alanının da bir ölçüde değiştiği görülmektedir.
- f) Piaget bilişsel gelişim sürecini betimlemiş, ancak sürecin yeterli bir açıklamasını yapmamıştır. Zihinsel gelişim sürecinde gerçekleşen yapısal değişime ilişkin olarak, Piaget'in betimlemelerine dayanan doyurucu yordamlar yapılmamaktadır.

Piaget'in Kuramının Eğitim Açısından Doğurguları

Piaget'in kuramının bazı sınırlılıkları olmakla birlikte öğretimde yararlanılabilecek yönleri de vardır. Örneğin, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini ve bu konudaki bireysel farklılıkları dikkate almaları yönünde öğretmenlere önerilerde bulunulabilir.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramının öğretim alanına katkılarıyla ilgili bazı noktalar aşağıda özetlenmektedir (Child, 1993):

- a) Kavramsal becerilerin ortaya çıkabilmesi için gereken olgunluk düzeyinin çocuğun yaşamındaki belirli gelişim dönemlerine bağlı olması, eğitim programlarının planlanmasında dikkate alınması gereken bir noktadır. Piaget nörolojik gelişim ve kavram oluşturma becerisindeki gelişimin tüm zihinsel olgunlaşmadan daha önce gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kuram, zihinsel gelişimde belirli dönemlerin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden öğretmenler, çocuklarda kavram gelişimine ilişkin olası sınırların farkında olmalıdırlar. Çağdaş araştırmaların sonuçlarına göre, bu sınırların varlığı, öğretim programlarının, kavram gelişimi konusunda Piaget'in ortaya koyduğu sıraya aşırı derecede bağlı kalması anlamına gelmemektedir. Böyle bir düşünceye kapılıp ço-

cuğun zihinsel gelişimi için hiçbir şey yapmadan bir sonraki evrenin gelmesini beklemek uygun bir yaklaşım değildir. Bu nedenle, hangi öğretim ortamlarının kavram gelişimi ve denencelerin sınanması süreçlerinde yaşamsal öneme sahip olduğu araştırılmalıdır. Bu anlamda, zeka yaşı kavramı, zamana bağlı yaştan daha geçerli bir kavramdır, çünkü burada bizim ilgilendiğimiz şey fiziksel gelişim değil, zeka gelişimidir.

- b) İlköğretim ve lise düzeyinde verilen eğitim, başlangıçta somut bilgilere dayanmalı giderek soyut akıl yürütmeye doğru bir yapılanma oluşturulmalıdır. Bu düşünce, matematik ve fen bilimleri alanlarında, tümdengelim yoluyla akıl yürütme çalışmalarına geçilmeden önce deneysel ve uygulamalı çalışmalara yer verilen pek çok öğretim programına yansıtılmaktadır.
- c) Çocuğun kendi zihinsel gelişiminde etkin olması, Piaget'nin kavram gelişiminin eylemlerin içselleştirilmesine dayalı olduğu düşüncesiyle tutarlıdır. Şemaların oluşturulması, etkin biçimde özümleme ve uymayı destekleyecek somut uygulama durumlarının varlığını gerektirir.
- d) Araştırmalar, yaşantılara açıklamaların eşlik etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Denencelere nasıl ulaşıldığını anlayabilmeleri için çocuklara yardım edilmelidir.
- e) Çoğumuzun, çoğunlukla somut düzeyde düşündüğü söylenebilir. Akademik anlamda yeterliliği az olan ortaöğretim öğrencileri, belki de nadiren yüksek düzeyde soyut düşünce özelliği gösterebilirler. Soyut düşünce düzeyi söz konusu olduğunda üniversite öğrencileri bile çeşitli sorunlar yaşayabilirler.
- f) İlkokul öğrencileriyle akademik yeterliliği az olan ortaöğretim öğrencilerinde sezgisel düşünce ve işlem öncesi düşüncenin varlığı söz konusudur. Okuldaki sözel ve uygulamalı yaşantılar kavram gelişimine yardım etmelidir.
- g) Bilişsel gelişim yığılmalı bir süreçtir. Bilişsel gelişimin bu hiyerarşik özelliği, üzerine daha ileri ve gelişmiş şema veya çalışmaların inşa edilebildiği daha alt düzeyde şema gelişimini gerekli kılmaktadır.
- h) Sözelleştirme çok önemlidir. Dil, içselleştirmeye ve sonuç olarak kavramların oluşumuna yardım etmektedir. Öğretmen ve çocuk ya da anne baba ve çocuk arasındaki sözel alış veriş önemli bir iletişim kanalıdır. Çocuk, dünyayı bu iletişime dayalı olarak anlamaktadır.

Vygotsky'nin Dil ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Vygotsky'nin kuramı, temelde soyut işlemler, kavramlar, işleyen bellek, zeka gibi insan zihnindeki bazı psikolojik yapılara odaklanan Piaget'ye ve Bilgiyi İşleme Kuramına kökten bir meydan okuma olarak görülmektedir. Çünkü gerek Piaget'in bilişsel gelişim kuramı gerekse bilgiyi işleme kuramı, söz konusu psikolojik yapıların kültüre, ortama ve görevlere bağlı olarak değişmediği, yine bu yapıların, kişinin başka insanlarla ve kültürel çevreleriyle ilişkilerinden, bireyin etkileştiği toplumsal etkinliklerden bağımsız yapılar olduğu görüşüne dayanmaktadır.

Piaget'in bireyci ve içsel görüşlere önem vermesinin tersine Vygotsky'nin kuramı, bilişsel gelişimi incelerken toplumsal çevreyle etkileşime büyük önem vermektedir (Meadows, 1993).

Son on yılı aşkın bir süredir Rus psikolog L. S. Vygotsky'nin (1896-1934) görüşlerine oldukça yoğun bir ilgi vardır. Vygotsky'nin kuramının batıda şu anda çok ilgi görmesinin asıl nedeni, belki de onun zihinsel sürecin toplumsal kökenlerini incelemiş olmasıdır. Vygotsky'ye göre zihinsel gelişim, birincil olarak olgunlaşmaktan değil, sosyal ve kültürel etkenlerden etkilenmektedir. Bilincin toplumsal boyutları birincil, bireysel boyutlar ise ikincildir. Vygotsky, zihinsel gelişimin ilk önce ve en çok bireyin kendi içinde başladığını savunmak yerine zihinsel sürecin zihinler arası bir düzlemde insanlar arasında gerçekleştiğini vurgular. Zihinsel gelişim, toplumsal sürecin içselleştirilmesi ve üstün hale gelmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Zihinsel işlev, ikişerli ya da daha geniş gruplarca gerçekleştirilen bir tür eylem olarak görülmektedir. Vygotsky'nin görüşüne temel olan kavram Yakın Gelişim Alanı (Zone of proximal development) kavramıdır.

Yakın gelişim alanı (YGA) *‘çocuğun problemleri bağımsız olarak çözmesiyle belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkinin rehberliği altında ya da daha yeterli yaşlılarla işbirliği içinde problemleri çözmesi aracılığıyla belirlenen gelişim düzeyi arasındaki farktır (Vygotsky, 1978, s.86).*

Yakın gelişim alanı kavramı, Vygotsky'nin çocukların tek başına yapmaları çok zor olup, başkalarının yardım ve rehberliğiyle başarabildikleri görevleri anlatmak için kullandığı bir kavramdır. Kavram, çocuğun bireysel olarak sorun çözerken ulaştığı kendi gerçek gelişim düzeyiyle daha yeterli yaşlılarla işbirliği ya da yetişkin rehberliği altında sorun çözerken ulaştığı gizil gelişim düzeyi arasındaki farkı kapsar (Vygotsky, 1978). Vygotsky, çocuğun gizil gelişim düzeyini ölçmenin gerçek gelişim düzeyini ölçmek kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Çünkü çocuğa verilen yönergeler ya da öğretim, çocuğun gizil gelişim düzeyine sıkı sıkıya

bağlı olmak durumundadır. Vygotsky için zihinsel işlevin gerçek düzeyi, bireyin kendi zihinsel yapısı içindeki süreçle ilgilidir. Gizil işlev düzeyi, zihinler arasındaki süreçten ortaya çıkar. Amaç, karşılıklı öğretim yoluyla zihinsel işlevi değiştirmek ve geliştirmektir.

Vygotsky, dil gelişimiyle ilgili olarak da önemli konulara değinmiştir. Dil ve düşünce başlangıçta birbirinden bağımsız olarak gelişmekte fakat sonuçta birleşmektedirler. Çocuklar konuşmayı öğrenirler; çünkü başkalarıyla iletişim kurmaları, toplumsal ilişkiler oluşturmaları ve çevrelerindeki kişileri etkilemeleri gereklidir. Üçüncü yaşın başlarında, çocuklar yavaş yavaş dışsal konuşmadan içsel konuşmaya geçiş yaparlar. İç konuşma çocuğun kendi kendine konuşmasıdır ve bu konuşmalar giderek onun düşünceleri haline gelir. Geçiş dönemi sırasındaki konuşma benmerkezci konuşma olarak adlandırılmaktadır. Bu konuşmanın amacı, kısmen toplumsal ilişki kurmak, kısmen de içsel düşünceleri dile getirmektir. Çocuk, kendi kendine ne kadar çok konuşursa düşünceleri de o kadar çok kendi düşüncesi haline gelmektedir. Sonuç olarak benmerkezci konuşma içselleştirilir ve içsel konuşma ya da çocuğun kendi düşünceleri haline gelir. Vygotsky, içsel konuşmanın insanlara eylemlerini planlayıp düzenleme olanağı sağladığını ve çocuğun daha önce sözel olarak girdiği toplumsal etkileşimler sonucunda ortaya çıktığını iddia etmektedir.

Piaget, kavram gelişimini çözümleme girişiminde bulunan tek kişi değildir. Ancak, bu alandaki araştırmacıların vurguladığı noktalar çeşitlilik göstermektedir. Piaget, kavram gelişiminin yapısal yönüne ilgi duyarken Vygotsky ve Bruner gibi diğer psikologlar, yapıdan çok işlev üzerinde yoğunlaşmışlardır. Piaget ve Vygotsky arasındaki bir başka ayrılık, Piaget'nin gelişimde biyolojik etkenlere daha çok önem vermesi Vygotsky'nin ise toplumsal etkenlerin önemini vurgulamasıdır. Bu, Piaget'nin gelişimsel farklılıklarda eğitimsel ve kültürel aktarımın kısmen etkili olduğu konusundaki görüşünü reddetmek anlamına gelmemektedir. Fakat Piaget'nin kuramı, büyük oranda fizyolojik donanıma bağlı olan kalıtım ve olgunlaşma ağırlıklı bir kuramdır.

37 yıl gibi kısa bir yaşamı olan Vygotsky, 20. yüzyılın başlarında Rusya'da yaşayan en üretken araştırmacıdır. Vygotsky, insanın zihinsel etkinliğinin, toplumsal işaretleri kullanarak gerçekleşen kültürel öğrenmenin bir sonucu olduğunu ileri sürmüştür. Çocuğun içine doğduğu kültür içselleştirilecek kavramların kaynağıdır ve bu beynin fizyolojik işlevini etkilemektedir. Dil, sayı, sanat gibi araçlar kültürün düşünceyi kavrama, düzenleme ve geçişini sağlama yolu olarak görülmektedir. Bu yüzden düşünce sürecimiz içine doğduğumuz kültürün bir ürünüdür. Vygotsky, çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminde sahip olduğu dil becerilerine bağlı olmayan bir yöntem kullanarak kavram gelişimi konusunda alışılmışın dışında

araştırmalar yapmıştır. Vygotsky'nin asıl amacı, dil ve düşünce arasındaki ilişkinin farklı kültürlerde aldığı biçimi göstermektir. Son yıllarda çalışmalarına gösterilen ilginin artması, Vygotsky'nin dil ve düşünce arasındaki ilişkiye açıklık getirmeye çalışan görüşlerinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmasında kullandığı materyaller rengi, şekli, yüksekliği ve büyüklüğü farklı 22 tahta bloktan oluşmaktadır. Beş ayrı renkteki bu tahta bloklar; kare, üçgen, daire, yarım daire, altıgen ve yamuk olmak üzere altı geometrik biçim; uzun ve kısa olmak üzere iki yükseklik; büyük ve küçük olmak üzere iki büyüklüğün farklı birleşimlerini içermektedir. Her bir bloğun çocukların göremeyeceği yüzeyinde anlamsız bir hece yer almaktadır. Söz konusu özelliklerin belirli birleşimlerini (uzun ve geniş bir bloğa yazılan LAG gibi) temsil eden sadece dört hece kullanılmıştır: LAG, BIK, MUR, ve CEV. Renk bir özellik olarak kullanılmamış, dikkat dağıtıcı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Deneyi yapan araştırmacı, bir kavram seçerek bu kavramı temsil eden bloğun altındaki heceyi çocuğa gösterir; çocuktan da görmediği yüzeylerinde aynı hecenin yazılı olduğu diğer blokları göstermesini ister. Yani çocuk, kavramı temsil eden (bu örnekte uzunluk ve genişlik) bloğun önemli özelliklerini anlamalıdır. Yanlış bir seçim yapıldığında araştırmacı çocuğa tam olarak doğru olmayan bir bloğu gösterir ve oyun, çocuk doğru kavramı buluncaya kadar devam eder.

Bu araştırmada Vygotsky ve arkadaşlarının kavram gelişimi konusunda ulaştıkları sonuçlar, Piaget'nin ulaştığı sonuçlarla örtüşmektedir. Vygotsky ve arkadaşları, çocukta kavram gelişiminin üç evrede gerçekleştiğini düşünmektedirler. Bu evrelerden **ilki belirsiz rastlantısal düzenleme** (vague syncretic) evresidir. Gelişimin ilk evresindeki çocuk, blokları hatırlanabilir belirgin bir sıra söz konusu olmaksızın bir araya toplar; gruplamayı deneme yanılma yoluyla, rastlantısal biçimde düzenleme ya da blokların yakınlığına göre yapar.

İkinci evre karmaşıklık içinde düşünme olarak adlandırılır. Bu evrede beş alt evre vardır: Blokların sınıflaması şunlara göre yapılmıştır: a) Ortak bir özelliği içeren birleştirici karmaşıklık (associative complexes); b) Kare, daire, yarım daire gibi belli gruplamalar gerektiren karmaşıklık c) Çocuğun üçgenlerden bazılarını alıp, örneğin en son seçtiği üçgen yeşilse bir sonraki seçimini de yeşil olan bloklardan yaptığı zincirleme karmaşıklık d) Yeşil, mavi, siyah gibi birbiriyle ilişkisiz zincirlerin oluştuğu yayılan karmaşıklık (diffuse complexes) e) Çocuk, bir kavramı gerçek anlamıyla değil, nesnelerin fiziksel özelliklerine dayalı olarak yüzeysel benzerlikler düzeyinde algıladığında ortaya çıkan yalancı kavramlar (pseudo concepts). Yalancı kavramlar kendiliğinden oluşmaz. Kavramın sahteliği, bir sözcüğe yetişkinler tarafından yüklenen anlama göre biçimlenir. Yalancı kavram, altta yatan özellikler anlaşılmaksızın mekanik ve ezberci düzeyde gerçekleşen öğrenmenin

bir üründür. Vygotsky, yalancı kavramlar nedeniyle kavram gelişiminde kültürel yaşantının etkilerine Piaget'den daha çok ağırlık vermiştir.

Vygotsky tarafından belirlenen **üçüncü evre** olası kavram evresi olarak adlandırılır. Bu evrede çocuk, bir seferde bir özellik ile baş edebilir ve tüm özellikleri aynı anda değerlendiremez. Çocuk, tüm özellikleri aynı anda değerlendirebildiğinde kavram gelişiminde ulaşması gereken olgunluğa erişmiş demektir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, çocukların yalancı kavramlara dayanan düzensiz sınıflamalardan gerçek kavram sınıflamalarına doğru nasıl bir gelişim gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bir bebek ya da ilkokul öğrencisi sınıflama sorunlarıyla karşılaştığında önemli zorluklar yaşayabilir. Belirli bir mantıksal dayanağı olmadan, tekrar yöntemi kullanılarak yaratılan çok sayıdaki yalancı kavrama kuşkuyla yaklaşılmalıdır. Çocuklar, belirli sınıf ya da kategoriler için kullanılan sözel etiketleri bu konuda yetersiz örnekler sergileyen yetişkinlerden kolayca öğrenirler. Ancak kavramları gerçek anlamda öğrendikleri söylenemez. Çocuklar sıklıkla gerçekten anladıklarını düşündüğümüz kavramlar kullanırlar. Oysa yakından incelendiğinde çocukların ilgili kavramı gerçekten öğrenmedikleri ortaya çıkmaktadır.

Sosyo-kültürel kuramcılardan biri olan Vygotsky, çocuğun toplumsal dünyasındaki kişilerle çocuk arasındaki toplumsal etkileşime büyük önem vermekte, çocuğun bilişsel gelişimini, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevre ile çocuk arasındaki ilişkinin bir ürünü olarak görmektedir. Vygotsky, çocukların dikkat, algılama ve bellek gibi bazı yeteneklere doğuştan sahip olduklarını belirtmektedir. Kendisinden daha bilgili ve becerikli olan kişilerle girdiği etkileşim, çocuğun temel yeteneklerini biçimlendirmekte, böylece bu yetenekler, daha karmaşık ve daha yüksek düzeyde bilişsel işlevler haline gelmektedir. Dil, sayma, cebir sembolleri, sanat ve edebiyat çocuğun sorunları çözmesine ve daha etkili bir birey haline gelmesine yardım etmektedir (Hetherington ve Parke, 1993).

Öğretmen, anne baba, yaşıtlar gibi daha bilgili ve becerikli insanlardan öğrenme, Vygotsky'nin yaklaşımında bilişsel gelişim ve öğrenme açısından önemli bir işleve sahiptir. Vygotsky, bu süreci yakın gelişim alanı kavramını kullanarak irdelemektedir. Rogoff (1990), yakın gelişim alanı içinde yetişkinlerden ve daha yeterli olan yaşıtlardan öğrenme etkinliğini 'yetişkin destekli katılım' (guided participation) kavramını kullanılarak genişletmiştir.

İçselleştirme; Vygotsky'nin kuramının başlıca temel taşlarından biridir. Vygotsky yüksek psikolojik işlevlerin çocuk ve yetişkinler arasındaki etkinliklerin ve toplumsal etkileşimin ürünü olduğunu iddia etmektedir. Çocuklar bir işi ya da görevi yetişkinlerin yardımıyla çözmeye çalışırlar. Çocuk, zamanla iş ya da görevi kendi başına yapmaya başlar. Yani iş ya da eylemi içselleştirir. İçselleştirme

sürecinin başında, bir yetişkin ya da daha bilgili bir yaşıt, çocuğun yaptıklarını düzeltir ve zorlandığında ona yol gösterir. Yani görevi yaparken yetişkin ve çocuk sorumluluğu paylaşmaktadırlar. Sürecin sonunda çocuk kendi eylemlerini denetleyebilecek hale gelirken yetişkin de destekleyici ve sempatik bir gözlemci rolünü üstlenir.

Çocuk kendi zihinsel etkinliğini düzenlemeye başladıkça dışsal ve toplumsal etkinlikleri de içselleştirir. İçsel konuşma, kendini zihinsel olarak düzenlemenin ana kaynağıdır. Bu görüşten hareketle öğrenme iki evrede gerçekleşmektedir: **Birinci evre** görevi nasıl yapacağını öğrenme, **ikinci evre** kendi kendine öğrenme ve akıl yürütmenin nasıl yapılacağını öğrenmedir. Vygotsky ve Bruner, çocuklara doğrudan yönerge vermeyi, öğrenme ve gelişimin 'ham materyalleri' olarak algılamaktadır. Çocuk bu materyallerle karşılaştıkça kültürel düşünme ve öğrenme yollarını içselleştirir ve uzmanlığını geliştirir (Wood, 1988).

İçselleştirme süreci sırasında gizil gelişim gerçek gelişim haline gelmektedir. Çocuk, sorunu yetişkin ya da daha yeterli yaşıtların yardımıyla çözerse bu işlem ya da sorun çözme dışsal işlem olarak kalır. Dışsal işlem daha sonra gittikçe içselleşmeye başlar. Daha yeterli kişilerden yardım almayı içeren kişiler arası süreç, bireyin kendisinde kişi içi bir sürece dönüşmektedir. Gerçek ve gizil gelişim düzeyi arasındaki fark çok fazla ya da çok azsa çocukların verilen öğretimden görecekları yarar, beklenenden daha düşük düzeyde olabilir. Gerçek ve gizil gelişim düzeyi arasındaki fark, olabileceği en uygun düzeydeyse öğretimden elde edilecek yarar da beklenebilecek en uygun düzeyde olacaktır.

Vygotsky, yakın gelişim alanı kavramını zeka yaşını değerlendirmek ve gelecekteki öğrenme ve gelişimin yordanmasındaki sorunlara dikkat çekmek üzere kullanmıştır. Bu bakış açısına göre, çocuğun gerçek gelişim düzeyini olgunlaşmış işlevler belirler. Çocuk bir sorunu bağımsızca çözebilirse bu, çocuğun o görevi olgunlaşmış olan işlevlerini kullanarak yapabildiği anlamına gelmektedir. Öte yandan, çocuk henüz olgunlaşmamış bazı işlevlere de sahiptir. Ancak bu işlevler de olgunlaşma yolundadır. 'Bu durumdaki işlevler gelişimin meyveleri olmaktan çok, gelişimin tomurcukları ya da çiçekleri olarak adlandırılmaktadır' (Vygotsky, 1978; 86).

Yakın gelişim alanı, eğitimciler ve psikologlar için yararlı bir kavramdır. Yetişkinler, yakın gelişim alanı kavramını kullanarak çocuğun o andaki olgunlaşma süreci ile sonraki olgunlaşma ve gelişim sürecini birlikte göz önünde bulundurabilirler. Bu bilgiyi değerlendirerek çocuğun o andaki ve yakın gelecekteki gelişimi tanımlanabilir. Vygotsky'nin öğrenme süreciyle ilgili görüşleri, sınıfta kubaşık öğrenme çalışmaları için kuramsal bir temel oluşturmaktadır (Galton ve Williamson, 1992).

Bilgiyi İşleme Kuramı

Piaget'in zihinsel gelişim kuramı, mantıksal düşüncenin evrelerden oluşan gelişimini tanımlarken, bilgiyi işleme kuramı, çocukların bilgiyi elde etme, hatırlama, geri çağırma süreçleriyle yine çocukların sorun çözerken bu bilgiyi kullanmaları sürecini tanımlamaktadır. Yaşamın ilk yıllarındaki bu yeteneklerin, altı yaş civarındaki belirli bilişsel yetenekleri ve IQ'yu yordayıcı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Rose, Feldman ve Wallace, 1992).

Bilgiyi işleme, sık sık bir bilgisayarın hareketleriyle karşılaştırılmaktadır. Bilgi kodlanıp düzenli bir biçimde bilgisayara yüklendikten sonra bellek bankalarında depolanır. Bu bilgilerden herhangi biri gerekli olduğunda bilgisayardan onu ortaya çıkarması istenir. Makine ilgili bilgiyi araştırır, yeniden ortaya çıkarır ya da istenen sayfaların çıktılarını verir. Çocukların bilgiyi işlemesi de temelde buna benzemekle birlikte çok daha inceliklidir. Çocuk bilgiyi alır, düzenler, depolar, hatırlar, üzerinde düşünür; karar vermek, sorun çözmek ve soruları yanıtlamak için bilgilerini bir araya getirir. Yapay zeka oluşturmakta kullanılan çok gelişmiş bir bilgisayar, bilgiyi almada ve çıktı olarak dışarı vermede insan aklı ve sinir sisteminin yetkinliğine ulaşamaz. Yeni geliştirilen her bilgisayar, çıkmış olan en yeni bilgisayardan daha gelişmiştir. Benzer biçimde her yeni gelen yılla birlikte çocuğun bilgiyi işleme yeteneği artar. Bu kısmen beyin ve sinir sisteminin sürekli gelişiminin, kısmen de öğrenme yaşantılarıyla zihinsel yetenek ve stratejilerin gelişiminin bir sonucudur (Goodman ve Haith, 1987). Bilgiyi işleme kuramıyla ilgili temel öğeler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Uyarıcı

Bilgiyi işleme kuramına göre, bilgi işlemenin ilk basmağı, uyarıcıların fark edilmesidir. Çocuklar sürekli uyarıcı bombardımanı altındadırlar. Duyular uyarıcıları almalarını, kendileri ve dış dünya arasında ilişki kurmalarını sağlarken öğrenme yöntemlerini de etkiler. Araştırmalar, öğrenme sürecinde uyarılmanın önem taşıdığını göstermektedir. Annenin bebeğe gönderdiği uyarımlarla, bebeğin sözcük dağarcığı, bilişsel ve dilsel yeterliliği, çocukların ise zeka testlerinde gösterdikleri başarı ile okul başarıları arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Rice, 1997).

Alışma

Araştırmalar, uyarılmanın bilişsel gelişim için önemli olduğunu, bununla birlikte uyarılma etkeninin bebekler görüntü ve seslere alıştıklarında yeniliğini kaybettiğini, bebeklerin, **alışma** adı verilen bir süreç sonunda uyarılma etkeniyle ilgilenmez olduklarını göstermektedir. Bebekler duyuşsal uyarılmanın her türüne alışabilmektedirler. Bu eğilim, yaşamın ilk üç ayı boyunca artarak gelişmektedir

(Lipsitt, 1986). Anne-bebek etkileşiminde anne babanın öğrenmeyi kolaylaştırmak üzere uyarıcıları tekrarlamaları önemlidir. Ancak, çocuk uyarıcılara tepki vermemeye başladığında anne babaların uyarıcıları değiştirmelerinde yarar vardır.

Alışma, bebeklerin duyuşsal algı durumuyla, bellek sağığı ve nörolojik sağılık durumlarını ölçmek üzere kullanıldığından önemlidir. Duyuşsal algı, bellek sağığı ve nörolojik sağığın çocuğun şimdiki ve gelecekteki bilişsel, duyuşsal ve toplum-sal gelişimine önemli katkıları vardır. Alışmayla ilgili olarak ilk yıl içinde yapılan değeriendirmeler, gelecekteki IQ'nun yordayıcılarıdır.

Algıda Seçicilik

Öğrenmede önemli bir başka etken, çocukların her şeye eşit ölçüde dikkat etmemesidir. Çocuklar, uyarıcılara seçici bir biçimde dikkat gösterirler ve yaşla birlikte bu seçicilik etkileyici bir artış gösterir. Beş ve altı yaşındaki çocuklara tıbbi incelemenin yer aldığı bir video kaset izletilmiş; çalışma sonunda, çocukların sıkıntı yaşadığı sahnelerin gösterildiği beş altı yaş grubundaki çocukların filmdeki olayları daha az hatırladıkları ortaya konmuştur. Sıkıntılı durumları izleyen çocuklar, bu sahnelerden çok etkilenmiş ve filmdeki başka olaylara dikkat etmemişlerdir (Bugental, Blue, Cortez, Fleck ve Rodrigues, 1992). Çocuklar büyüdükçe daha çok seçici strateji geliştirmekte, yani ilişkili bilgiyi ilişkisiz olandan daha iyi ayırt edebilmekte ve daha etkili bir şekilde öğrenmektedirler (DeMarie-Dreblow ve Miller, 1988; Woody-Ramsey ve Miller, 1988).

Bellek

Hatırlama yeteneğı tüm öğrenmeler için temel oluşturmaktadır. Bellek olmadan yaşantılarımızı asla hatırlayamayız. Birçok yararlı bilgiyi biriktiremeyiz, yanlışlarımız öğretici olmaz ve zekice düşünüp mantık yürütemeyiz. Bellek bilgiyi işleme sürecinin merkezi bölümünü oluşturur.

Bellek Kapasitesi ve Depolama

Hatırlama süreciyle ilgili olarak en yaygın biçimde kabul edilen model, üç aşamalı bellek modelidir. Bu modele göre, duyuşsal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç bellek türü söz konusudur. Bilgi, bu belleklerin birinden diğerine geçerken giderek azalmaktadır. Aşağıda üç aşamalı bellek modeli gösterilmektedir. Bilgi, duyuşsal bellekte, bilgiye ilişkin kayıtlar bozulmaya başlamadan ya da sürekli biçimde belleğe akan başka duyuşsal bilgiler tarafından engellenmeden önce bir saniyeden daha kısa bir süre kalmaktadır. Duyuşsal bellekten silinmemiş olan bilgi, 30 saniye kadar kalacağı kısa süreli belleğe geçmektedir. Kısa süreli belleğin yüklenim gücü sınırlı olduğundan, uzun süre tutulacak bilgi

yinelenmeli ve kısmen kalıcı olan uzun süreli belleğe aktarılmalıdır. Uzun süreli belleğin yüklenim gücü sınırsızdır. Geri çağırma sürecinde, depolanmış olan bilgi, herhangi bir ipucu kullanmadan hatırlanabilir ya da herhangi bir ipucu yardımıyla geri getirilebilir. Belleğin etkililiği bu üç sürece bağlıdır.

Duyusal Bellek

Duyusal bellekte bilişsel bir süreç yer almaz. Sadece görme, işitme, tatma, koklama ve dokunma gibi duyularımız anlık olarak uyarılır. Bazı uyarıcılara dikkatimizi veririz ancak daha sonra duyum silikleşir. Bazı önemli bilgiler kısa süreli belleğe geçer.

Kısa Süreli Bellek

Kısa süreli bellek, bilginin çok kısa sürede işlendiği bellektir. Bilginin 30 saniyeden daha uzun süre hatırlanamadığı kısa süreli bellek, yedi birime, ya da yedi rakamlı bir telefon numarasına denk olan bilgiyi bu süre boyunca tutabilir. Siegler (1989) çocukların sıklıkla belirli sorunları çözemediklerini, çünkü gerekli bilgileri belleklerinde yeterince uzun süre tutamadıklarını belirtmektedir. Bir başka deyişle, o bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmek için yeterli miktarda alıştırma yapmamışlardır.

Kısa süreli belleğin gücü, çocukluk yılları boyunca artmaktadır. Kısa süreli belleği ölçmenin bir yolu, sıfırdan dokuza kadar olan rakamları oldukça hızlı bir biçimde yineleyip çocuğun aynı davranışı ne ölçüde gerçekleştirebildiğine bakmaktır. Bir çalışmada iki ve üç yaşındaki çocuklar iki rakamı hatırlayabilmişlerdir. Dokuz yaşına geldiklerinde çocuklar altı rakamı tekrarlayabilmişler, bundan sonra hatırlanan rakam sayısı artmaya devam etmekte birlikte, söz konusu artış daha yavaş ölçüde gerçekleşmiştir. 12 yaşındaki çocuklar altı buçuk, yetişkinler ise yedi rakamı tekrarlayabilirler (Dempster, 1981). Daha önce belirtildiği gibi kısa süreli belleğin yüklenim gücü genellikle yedi rakamdır. Kısa süreli belleğin süresi ergenlik ve yetişkinlik boyunca oldukça kalıcı bir örüntü izlemektedir.

Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek, derin olarak işlenmiş ve oldukça kalıcı bir temele depolanmış bilgiyi içermektedir. Kısa süreli bellekten farklı olarak uzun süreli bellek, orta ve geç çocukluk boyunca oldukça hızlı bir biçimde güçlenir ve bu, genç yetişkinliğe kadar artarak devam eder (Price ve Goodman, 1990). Araştırmalar, üç yaş gibi çok küçük yaştaki çocukların bile olaylarla ilgili iyi düzenlenmiş simgelere sahip olduklarını, bu olayları uzunca bir süre hatırladıklarını göstermiştir. Üç ve yedi yaş arasındaki çocuklar, yalnızca tek bir yaşantıdan sonra olayları yeterli biçimde belleklerinde örgütleyebilirler (Bauer ve Hertsgaard, 1993).

Zeka

Yukarıda, zihinsel gelişimle ilgili üç kuram ele alınmıştır. Bunlar; Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, Vygotsky'nin dil ve bilişsel gelişim kuramı ve bilgiyi işleme kuramıdır. Bu bölümde bilişsel gelişim konusundaki dördüncü yaklaşım olan psikometrik yaklaşım üzerinde durulacaktır. Psikometrik yaklaşım bilişsel gelişime niceliksel olarak yaklaşmakta ve zekanın test puanlarıyla ölçülmesine dayanmaktadır.

Zeka düzeyini başarılı bir biçimde ölçmek için zekanın ne olduğunu bilmek gerekir. Ne yazık ki psikologlar, zekayı neyin oluşturduğu konusunda tam bir anlaşmaya varmış değillerdir. Bu sorunun ilk farkına varan kişilerden biri, Paris'te Sorbonne Üniversitesinde psikoloji profesörü olan Alfred Binet'dir (1857-1911). 1890'larda Paris Eğitim Bakanlığı, Binet'den yavaş öğrenen ve ortalama sınıflarda verilen eğitimden yararlanamayan çocukların belirlenebilmesi için bir test geliştirmesini istemiştir. Binet, çalışmaları sonucunda bir zeka testi geliştirmiş, sonradan çevirisi yapıp tekrar gözden geçirilen test, Amerika'da yaygın biçimde kullanılan Stanford-Binet Zeka Testi haline gelmiştir. Binet'ye göre zeka; kavrama, akıl yürütme, yargılama ve bellek süreçleri için gereken genel bilişsel güç anlamına gelmektedir (Binet ve Simon, 1916, Akt. Rice, 1997). Binet bu bilişsel yeterliliği zeka yaşı olarak tanımlamıştır. Zeka yaşı, bireyin doğum tarihiyle belirlenen yaşına göre bilişsel gelişim düzeyidir. Çocuğun zeka yaşı, doğumsal yaşına göre ne kadar yüksekse çocuk o ölçüde zeki sayılır. Alman psikolog William Stern, IQ olarak bilinen zeka katsayısını bulmuştur. Zeka katsayısı, zeka yaşının doğumsal yaşa bölünüp 100 ile çarpılması sonucunda bulunmaktadır. Eğer zeka yaşı doğumsal yaşa eşitse IQ 100'dür. Eğer zeka yaşı doğumsal yaştan küçükse IQ 100'ün altındadır.

Bu çalışmalar dışında, zekanın ölçülmesiyle ilgili olarak gerçekleştirilen başlıca çalışmalar şunlardır:

İngiltere'de **Charles Spearman** (1863-1945) iki etkenli zeka kuramını geliştirmiş (Spearman, 1927, Akt. Rice, 1997) genel zeka etkenini **g** olarak adlandırırken, özel yetenekler etkenini de **s** olarak adlandırmıştır.

Bir matematikçi olan **Thurstone** ise zekanın türlerini incelemiştir. Thurstone, insanın bir alanda zeki olmasının mutlaka öteki alanlarda da zeki olacağı anlamına gelmediğini düşünmektedir (Thurstone, 1938; Akt. Rice, 1997). Araştırmaları sonunda Thurstone, yedi ayrı zihinsel yetenek olduğunu belirlemiştir. Söz konusu zihinsel yetenekler şunlardır:

1-sözel anlam, 2-algılama hızı, 3-mantıksal akıl yürütme, 4-sayı, 5-ezber belleği, 6-sözcük akıcılığı, 7-şekil-uzay yeteneği

Temel Zihinsel Yetenek Testlerinde bu yetenekler ölçülmektedir. Testin okul çağındaki çocuklar için uyarlanmış bir biçimi de geliştirilmiştir (Thurstone ve Thurstone, 1953, Akt. Rice, 1997). Bu konuda yaptığı ek çalışmalar sonucunda Thurstone, temel zihinsel yeteneklerin birbiriyle orta düzeyde ilişkili olduğunu bulmuş, böylece bireysel temel etkenler yanında bir de 'g' etkeni olduğu sonucuna varmıştır.

Daha sonraları özel yetenekler düşüncesini genişleten **Guilford** (1967, Akt. Rice, 1997), zekayı oluşturan 120 etken belirlemiştir. Psikologlar, farklı zeka türlerinin varlığı konusunda bir düşünce ortaklığı içinde olmakla birlikte, zeka türlerinin sayısı konusunda düşünce ayrılıkları taşırlar.

Zekayla ilgili çeşitli çalışmalar gerçekleştiren **Gardner** (1983) ise zekayı yedi farklı boyutuyla incelemiştir. Gardner'a göre zeka, aşağıdaki gibi bölümlenir:

1. **Dilsel zeka:** Sözel yapı ve sembolleri kullanma yeteneği.
2. **Mantıksal-matematiksel zeka:** Mantıksal olarak akıl yürütme ve matematiksel sembolleri kullanma yeteneği.
3. **Uzaysal zeka:** Uzayda görüntü oluşturma ve bir çevrede yolunu bulma yeteneği.
4. **Müziksel zeka:** Tını ve ritim örüntülerini algılama ve yaratma yeteneği.
5. **Devinsel zeka:** Bir cerrah ve dansçıda görüldüğü gibi zarif beden hareketleri yapabilme yeteneği.
6. **Kişilerarası zeka:** Başkalarının ne hissettiğini, onları güdüleyen şeyin ne olduğunu, nasıl etkileşime girdiklerini anlama.
7. **Kişisel zeka:** Kendinin farkına varma ve bir kimlik duygusu geliştirme zekası.

Gardner'in zekaya bakışı kendine özgüdür. Gardner, sinir sistemindeki yapılanmaya bağlı olarak insanda birbirinden bağımsız, farklı zekalar olduğunu, bu nedenle insan zekasının, zekayı tek boyuta indirgeyen bir anlayışla değerlendirilmemesi gerektiğini iddia etmektedir. Gardner'a göre zeka, bütün bu farklı boyutlarıyla değerlendirilmelidir.

Sternberg ve arkadaşları, zekaya özgü yetenekleri boyutsal zeka, yaşantısal zeka, bağlamsal zeka olmak üzere üç ana gruba ayırdıklarından, geliştirdikleri kuram, üçlü zeka kuramı olarak adlandırmıştır. **Boyutsal zeka**, bilgiyi alma ve depolama yeteneklerini kapsar. Geniş sözcük bilgisi gerektiren yüksek düzeyli bir genel öğrenme ve okuduğunu anlama yeteneğidir. Bu, testler yoluyla ölçülen zekanın geleneksel bir tanımıdır. **Yaşantısal zeka**, yeni görüşler, kuramlar ve içgörüler yaratmak

için bilgiyi anlamlı bir biçimde seçme, kodlama, karşılaştırma ve bir araya getirme yeteneğini içermektedir. **Bağlamsal zeka**, başka insanlarla geçinme, durumu tartabilme, amaçlara ulaşma ve pratik biçimde sorun çözme gibi gerçek dünyaya uyum sağlayıcı davranışları içermektedir (Sternberg, 1985).

Zekanın gelişimine etkisi olan kalıtsal ve çevresel etkenlerin her ikisini de dikkate alan **Cattell** (1963, Akt. Rice, 1997), zekayı **kristalleşmiş zeka** ve **akıcı zeka** olmak üzere iki boyutlu bir yapı olarak tanımlamıştır. Kristalleşmiş zeka; sözcük bilgisi, genel bilgi, okuduğunu anlama gibi testler yoluyla ölçülebilen bilgi ve becerileri içermektedir. Yaşantılardan ortaya çıkan kristal zeka, zekanın bütününde kültürleme ve eğitimin etkisini temsil etmektedir. Akıcı zeka ise, akıl yürütme testleriyle ölçülen, kişiye özgü soyut düşünme ve akıl yürütme yeteneğidir. Akıcı zeka; ilişkileri algılama, ilişkilerden sonuç çıkarma, tümevarım yoluyla düşünme, soyutlama, kavram geliştirme ve sorun çözme yeteneklerini kapsamaktadır. Akıcı zekanın nörofizyolojik yapılarda kalıtsal bir temeli vardır; bu nedenle eğitim ve kültürlemeden kristalleşmiş zeka kadar etkilenmemektedir.

Bebeklerde Zeka Ölçümü

Son yıllarda psikologlar, bebeklerin zekasını ölçmeye yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Bebeklerde zeka ölçümü doğru olarak yapılabilirse, bu değerlendirmeler, eğitimsel etkinliklerin planlamasıyla ilgilenen kişiler için de yararlı olabilir. Ancak bebeklerin çocuklara göre daha az sözel tepki vermeleri, söylediklerine göre değil yaptıklarına göre değerlendirilmeleri bir sorun olarak belirlenmektedir. Bunun yanında bebeklerde dikkatin dağınık olması nedeniyle, dikkatlerini değerlendirme sürecinin gerektirdiği ölçüde çekebilmek zordur. Bebekler kendilerinden istenen bir şeyi yapmıyorlarsa, bu kendilerinden istenen şeyi nasıl yapacaklarını bilmemelerinden, onu yapabileceklerini düşünmemelerinden ya da kendilerinden ne beklendiğini bilmiyor olmalarından kaynaklanabilir.

Gelişimsel Puan ve Gelişim Ölçekleri

Gesell Ölçeği

Arnold Gesell (1934, Akt. Rice, 1997), evlatlık edinilecek bebekleri seçmede kullanılacak bir ölçek geliştirmiştir. Gesell'in testi dört kategoriden oluşmaktadır: Devinsel gelişim, dilsel gelişim, uyum gelişimi, kişisel-toplumsal gelişim. Bu dört alandaki puanlar, gelişimsel dereceyi oluşturmaktadır. Ancak, Gesell testiyle elde edilen sonuçlarda, bebeklik döneminde alınan gelişim puanının çocukluk dönemindeki IQ değeri ile yüksek korelasyon göstermemesi gibi bir sorun vardır.

Bayley Bebek Gelişimi Ölçeği

Nancy Bayley'in geliştirdiği, Bayley Bebek Gelişimi Ölçeği (1969, Akt. Rice, 1997), iki aylıktan iki buçuk yaşına kadar olan çocukların üç alandaki gelişimsel durumunun değerlendirilmesine dayanır. Bu alanlar, örneğin bebeklerden basit eylemleri ve sözcükleri taklit etmeleri istenerek değerlendirilmeye çalışılan ve bellek, öğrenme, algı, sözel iletişim gibi becerileri içeren bilişsel yetenekler alanı, devinim ve ince devinim becerileri içeren devinsel yetenekler alanı ve bilişsel ve devinsel değerlendirmeler sırasındaki bebek davranışlarının oluşturduğu değerlendirme alanıdır. Her bir alt ölçekten ayrı puanlar elde edilmektedir. Ne yazık ki bebeklerin elde ettiği puanlar, çocukluk ve ergenlik sırasındaki IQ değerini yordamada güvenilir değildir. Bununla birlikte ölçek, çocuklar beş yaşlarındayken uygulandığında, zeka puanları ve geç çocuklukta zeka puanları arasındaki korelasyon yükselmektedir. Bebeklerin uyarıcılara alışıp ve alışmamasına dayalı olarak yapılan ölçümler, çocuklukta zekayı gelişimsel ölçeklerden daha iyi yordayabilmektedir (Bornstein ve Sigman, 1986).

Bilişsel gelişimle ilgili klasik çalışmalar, bebeklikten çocukluğa kadar bilişsel başarımda çok fazla değişiklik olmadığını ortaya koymuştur. Daha sonra yapılan çalışmalar bu ilk sonuçları doğrulamıştır. Son zamanlarda yapılan yeni araştırmalar, bebeklikteki zekanın düşünüldüğünden daha sabit olduğunu göstermiştir. Yeni geliştirilen, Bebeklerde Zihinsel İşlev İndeksi'ni kullanan araştırmacılar, bebeklerdeki bilişsel gelişim kapasitesiyle sonraki yıllarda ölçülen zeka katsayıları arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Bu yeni ölçekler, görsel belleği, alışmayı, nesne sürekliliğini, dikkatin niceliksel ve niteliksel yönlerini içermektedir. Bu ölçümler, sonraki zekanın bazı yönlerini sonraki yıllar için yordamaktadır (Rice, 1997).

Zihinsel Engel

Bilişsel gerilik, kalıtsal ya da çevresel etkenlere bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Bilişsel açıdan engelli iki kişinin çocuklarında kalıtsal olarak bilişsel engel görülme oranı % 40'tır. Bilişsel engel, aşağıda göreceğimiz gruplara ayrılır (Berkow, 1987).

Sınırda Bilişsel Engel (Borderline): Bu grup, IQ'su 84 ile 71 arasında olan ve yavaş öğrenen çocukları içermektedir. Bu çocukların eğitimsel ve davranışsal sorunları, okula başlamadan önce nadiren fark edilmektedir. Çocuklar, okulu bitirdiklerinde genellikle toplumdaki diğer insanlarla benzerlik göstermeye başlamaktadırlar. İş bulup çalışabildikleri sürece kendi kendilerine yaşamlarını sürdürebilirler.

Hafif Bilişsel Engel (Mild retardation): Hafif bilişsel engelli çocuklar, IQ'ları 70 ile 50 arasında olan eğitilebilir çocuklar olup eğitim başarıları ve eğitim becerileri çeşitlilik göstermektedir. Genellikle biraz gözetim ve desteğe, özel eğitimle yetiştirilmeye ve korunaklı bir yaşama gereksinim duymaktadırlar. Okuma sorunları olan bu çocuklar, ancak günlük yaşamlarını sürdürmelerine yetecek kadar öğrenebilirler. Somut düşünen ve zayıf bir akıl yürütme becerisi gösteren hafif bilişsel engelli çocuklar; yeni durumlara uyum sağlamakta zorlanmakta ve yaşıt gruplarıyla birlikte küçük çapta suçlara karışabilmektedirler.

Orta Derecede Bilişsel Engel (Moderate retardation): IQ'su 49 ile 35 arasında olan ve dil gelişimiyle ve devinsel gelişimlerinde gecikmeler görülen eğitilebilir çocuklardır. Pek çoğunun yakın bir gözetime ve korunaklı bir sınıf ortamına (atölyeye) gereksinimi vardır.

Ciddi Düzeyde Bilişsel Engel (Severe retardation): Bu çocuklar, 34 ile 20 arası IQ'ya sahip olan çok az eğitilebilir çocuklardır.

Şiddetli Düzeyde Bilişsel Engel (Profound retardation): Şiddetli düzeyde bilişsel engel taşıyan çocuklar, 19 ve altında IQ'ya sahiptirler. Genellikle yürüyemezler ve sınırlı düzeyde dil becerilerine sahiptirler.

Çocuktaki bilişsel gerilik çok fazla ise yaşam süresinin uzun olmasına ilişkin beklentiler de fazla değildir. Bilişsel engelli çocuklarla ilgili olarak akla gelen sorulardan biri, bilişsel geriliği olan çocukları normal bir sınıfta mı, yoksa kendileri gibi bilişsel engelli çocukların olduğu özel bir sınıfta mı eğitmek gerektiğidir. A.B.D. de özürlülerin eğitimi konusundaki yasaya göre bilişsel olarak yetersizlik gösteren çocuklar, onlar için en sınırlı düzeyde kısıtlayıcılık içeren bir çevrede eğitilmelidirler. Bu, bilişsel engelli çocukların, bilişsel bir engeli olmayan çocuklarla olabildiğince bir arada eğitilmeleri anlamına gelmektedir. Bunlara bağlı olarak özellikle ılımlı geriliğe sahip olan pek çok çocuğu devlet okulundaki normal sınıflarda görmek mümkündür. Bazen belirgin geriliği olan çocuklar, kısmen de olsa normal sınıflarda eğitilmekte, daha sonra günün belirli bir bölümünde kendi gruplarında eğitim görmektedirler. Sınıfında bilişsel açıdan geri bir öğrencisi olan öğretmenler, hem bu öğrenci hem de sınıftaki öteki öğrenciler için en iyi eğitimi vermek üzere özel bir program geliştirmek zorundadırlar. Öğretilabilir bilişsel gerilik için özel eğitim alanı, IQ'su 50-70 arasında olup hafif bilişsel gerilik taşıyanlara, eğitilebilir bilişsel gerilik için özel eğitim alanı ise IQ'su 35-49 arasında olup orta düzeyde bilişsel geriliği olanlara yöneliktir. Öğretilabilir zihinsel geriliği olan çocuklara, yetişkinlik işlevlerini bağımsız olarak gerçekleştirebilmelerini sağlamak amacıyla temel akademik beceriler öğretilmektedir. Eğitilebilir zihinsel geriliği olan çocukların çoğunun ikinci sınıftan sonra eğitimlerini sürdürebilme olasılığı düşük olduğun-

dan bu çocuklara yönelik eğitim programları; mesleki beceri, kendi kendine yardım becerisi ve toplumsal beceriler kazandırmayı amaçlayan programlardır.

Okul

Bu bölümde başarılı okulların özellikleri; akademik başarıyla ilişkili değişkenler, öğrenme güçlükleri, öğretimsel yaklaşımlar, öğrencilerin sınıftaki davranışları ve başarı güdüsü gibi konular üzerinde durulacaktır.

Başarılı Okullar

Bir okulu başarılı kılan bazı etkenler vardır (Rice, 1997). Başarılı okulların en önemli özelliklerinden biri akademik mükemmelliği vurgulamalarıdır. Bu okulların öğrencilerinden beklentileri yüksektir. Başarılı okullarda öğrencilere düzenli olarak notla değerlendirilecek ödevler verilmekte, sınıftaki zamanın büyük bir bölümü etkin öğretime ayrılmaktadır. Öğretmenlerin dersi dikkatlice planlamaları beklenen bu okullarda, planlamanın gerektiği gibi yapılıp yapılmadığı yeterli bir biçimde denetlenmektedir. Yönetim gerekli araç gereci sağlamakta, böylece öğretmenler işlerini iyi bir biçimde yapabilmektedirler. Başarılı okullar, öğrencilerini yaptıkları işlerden ve okullarından gurur duymaları için desteklemektedirler.

Öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin önem taşıdığı bu okullarda, okuma becerileri zayıf olan ya da derslerde başarılı olmayan öğrencilere başarı düzeylerini yükseltebilmeleri amacıyla bireysel yardım verilmektedir. Okuldaki görevliler, öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak ve kişisel sorunları olan öğrencilere yardım etmek konularında desteklenmektedirler. Öğretmenlerden öğrencilerine saygı göstermeleri, onların kendileriyle gurur duymalarını sağlamaları beklenmektedir.

Başarılı okulların bir başka özelliği etkili disipline önem vermeleridir. Öğretmenler öğrencilerin davranışlarını yönetmede kendi başlarına bırakılmış değildirler. Okul yönetimi öğretmenlere gerek duydukları desteği ve yardımı vermekte, böylece düzeni sağlamak kolaylaştığından öğretime daha çok zaman ayrılmaktadır (Jensen, 1986).

Okulları iyi yapan etkenlerden biri de öğretmenlerin iyi olmasıdır. İyi öğretmenler, iyi yetişmiş, öğrettikleri konuları iyi bilen yetenekli insanlardır. Etkili düzeyde öğretimsel bilgi ve beceriye sahip olan bu öğretmenler, alanlarında kendilerini yeniler ve derslerine yeterince hazırlık yaparlar. Yine bu öğretmenler, öğrencilerini seven, onların iyiliğine önem veren, olgun, yetişkin kişilerdir. En iyi öğretmenler çocukların gelişimsel gereksinimlerini, uyum durumlarını, sorunlarını ve ilgi duydukları konuları gerçekten anlayan öğretmenlerdir. Söz konusu öğretmenler, öğrencilerine karşı büyük bir saygı ve sevgiyle; içten bir ilgi, arkadaşlık ve hoşgörü gösterirler.

Öğretmenlerin öğrencilerin yaşamını etkileme gücünü aşağıdaki örnek açık bir biçimde ortaya koymaktadır: Ayşe öğretmen çeşitli açılardan yetersiz olan birinci sınıf öğrencilerinin öğretmenidir. Ayşe öğretmenin daha önce mezun ettiği öğrenciler, mesleki konum, yaşadıkları ev ve ortam ve kişisel yaşam açısından aynı okulun diğer öğrencilerine göre daha yüksek puanlar almışlardır. Ayşe öğretmenin başarılı olmasının çeşitli nedenleri vardır. Çocukların yeteneğine güvenerek onları çok çalışmaları için destekleyen Ayşe öğretmen, dersler bittikten sonra okulda kalıp yardıma gereksinim duyan öğrencilere ek zaman ayırmıştır. Ayşe öğretmen; duygu dolu, özenli, bencil olmayan, zaman zaman öğle yemeğini unutan, zaman zaman da yemeğini öğrencilerle paylaşan bir öğretmendir. Yirmi yıl sonra bile öğrencilerinin ismini hatırlamaktadır. Ayşe öğretmen başarılıdır, çünkü öğrencilerine ve onların başarısına önem vermiş, amaçlarına ulaşmaları için onlara yardım etmiştir (Rice, 1997).

Öğrenme Güçlükleri

Başarısızlığın nedenlerinden bazıları fizikseldir. İşitme ve görmede zayıflık, çeşitli fiziksel hastalıklar ve özürlüler başarısızlığa neden olabilir. Bazı çocukların okuma sorunlarına yol açan disleksi gibi nörolojik bozuklukları olabilir. Bazılarının da beyin zedelenmelerine bağlı aşırı hareketlilik (hiperkinetik) gibi sorunları vardır. Çocuğun okulda düşük başarı göstermesinin nedeninin zihinsel gerilik mi yoksa diğer fiziksel bozukluklar mı olduğu araştırılmalıdır. Anne babalar ve öğretmenler, çocuğun tembel olduğu ya da çaba göstermediği sonucuna varmadan önce sorunun fiziksel nedenleri olup olmadığı konusunda uzman görüşüne başvurmalıdırlar. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, ortalama ya da ortalamanın üstünde genel zekaya sahip olmakla birlikte okuma, aritmetik, heceleme ve yazılı anlatımda belirli sorunlar sergilerler.

Gelişimsel bir dil bozukluğu olan disleksi, öğrenme bozukluklarından bir tanesidir. Disleksi sorunu olan insanlar, okurken sağdan sola okur, harfleri ve sözcükleri tersine çevirir (bak, kab olur; p, g yerine geçer), sözcükleri tamamen atlar ya da sayfadaki yerini kaybederler. Çocuk, bir metni ya anlamını kavramadan okur ya da okuyamadığı halde okuyormuş gibi öykü uydurabilir. Bu sorun, çocuğun okul yaşamını da olumsuz yönde etkilemektedir. Okul başarısındaki düşüklük ve öğrenmedeki bozukluklar; davranışsal sorunlara, çocuğun suç işlemesine, saldırgan davranışlar göstermesine, içe kapanmasına, öğretmen, anne baba ve öteki çocuklara yabancılaşmasına neden olabilir. Bu nedenle tedavisi çok yönlüdür; düzeltici, geliştirici ve iyileştirici olabilir. Yedi ya da sekiz yaşındaki zeki bir çocuk, iyileştirici teknikler geliştirerek sorunla baş edebilir. Bunu başaramayan çocuklar için disleksi yaşam boyu bir sorun olarak kalır ve gizilgüçlerini bütünüyle kullanabilecekleri bir düzeye erişmelerini engeller.

Öğretimsel Yaklaşımlar

Gelişim psikologları ve eğitimciler, yıllardır farklı öğretimsel yaklaşımların çocukların öğrenmesini, toplumsal gelişimini ve güdülenmelerini nasıl etkilediğini tartışmaktadırlar. Günümüzde erken çocukluk eğitiminin ve temel becerilerin daha küçük yaşlarda kazandırılması eğilimi giderek ağırlık kazanmaktadır. Daha önceleri birinci sınıfa kadar gerçekleştirilmeyen tüm sınıf öğretimi, öğretmen merkezli öğretim, formal okuma öğretimi, yazılı ödevler verme gibi uygulamalara artık anasınıfından itibaren başlanmaktadır.

Çocuk gelişimi uzmanları, sayıları hızlıca artan eğitim kurumlarında verilen temel becerilere dayalı erken çocukluk eğitiminin, çocuklar üzerinde olumlu olmaktan çok, olumsuz etkileri olabileceği kaygısını taşımaktadırlar. Örneğin, uzmanlar öğretimsel ve öğretmen merkezli öğretimin, başarıya daha çok önem vermesini, çocukların içsel ilgisini, yeterlik algılarını ve yerine getirilmesi daha zor akademik sorumluluklar alma konusundaki istekliliklerini daha az önemsemesini tartışma konusu yapmaktadırlar. Yine uzmanların, öğretimsel öğretimin çocukları yetişkin otoritesine bağımlı kıldığı yönünde de kaygıları vardır.

Alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden yaşları 4 ile 6 arasında değişen, başarı düzeyi düşük 227 çocuk üzerinde, farklı öğretimsel yaklaşımların başarı ve güdülenmedeki etkilerini değerlendirmek üzere bir araştırma yapılmıştır. Temel becerilere ağırlık verilen öğretimsel programdaki çocuklar, okuma ve sayı testlerinde anlamlı derecede daha yüksek puanlar almışlardır. Öğretimsel erken çocukluk eğitiminin güdülenmeye etkisini değerlendiren ölçümlerin çoğundan olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Çocuk merkezli programlardaki çocuklarla karşılaştırıldığında öğretimsel programlardaki çocuklar, kendi yeteneklerini daha düşük düzeyde değerlendirmişler, akademik başarı beklentileri düşük çıkmış ve yetişkinlere daha bağımlı hale gelmişlerdir (Stipek, Feiler, Daniels ve Milburn, 1995).

Sınıftaki Davranışlar

Çocuğun doğasının okul başarısına etkisi olduğu yolunda kanıtlar bulunmaktadır. Okuldaki öğrenme süreçleri için, bazı davranış biçimleri, başka bazı davranış biçimlerine göre daha uygundur. Öğrenme süreçlerine uygunluk gösteren bu tür davranışlara yaşlıların ve öğretmenlerin tepkileri de daha olumlu olmakta, sınıftaki davranışlar, başarıyı ve özellikle öğretmen değerlendirmelerini etkilemektedir. Bir araştırmada çocukların sınıftaki davranışlarının okul başarımı üzerindeki etkileri dört yıl süreyle incelenmiştir. Araştırmada öğretmenin ilk, ikinci ve dördüncü yıla ait öğrenci davranışı değerlendirmeleri, yıl sonu notlarını ve yıl sonu başarımını yordamak üzere kullanılmıştır. Öğretmen derecelen-

dirmeleri üç alanda toplanmıştır: İlgi-katılım, işbirliği-uyum, dikkat dağınıklığı (restlessness). Öğrenme sürecinde üç ölçekten ilgi-katılım ile dikkat dağınıklığı alanının önemli olduğu anlaşılmış, işbirliği-uyum boyutu tamamen etkisiz bulunmuştur. Kısaca iyi vatandaş olmak, nazik ve yardımsever olmak öğrenmede çok fazla etkili değildir. Zamanı ve yetenekleri iyi kullanmak, konulara ilgi duymak, derste etkinliklere etkin bir biçimde katılmak ve yeterli bir dikkat süresine sahip olmak öğrenmede etkili olan nitelikler arasındadır. Sınıftaki etkinliklere ilgiyle katılan ve dikkatli olan çocuklar, zamanlarının çoğunu verilen görevleri yerine getirmek üzere harcamışlar, ilgisiz ve dikkati dağınık öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Yukarıda değinilen davranışlar, istenen yönde gerçekleştiğinde öğrencilerin öğrenmesini ve öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu olarak etkilemekte, öğrencilerin akademik gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Alexander, Entwistle ve Dauber, 1993).

10. BÖLÜM

DİL GELİŞİMİ



DİL GELİŞİMİ

Bebekler konuşma dilini kullanmadan çok önce de iletişim kurabilirler. Ağızını uyarıcıya doğru çevirme refleksi bebeklerde emme ve yemeyle ilgili yeteneğin bir göstergesidir. Çeşitli ağlama türleri acı, ağrı, düş kırıklığı ve yorgunluğun belirtisi olabilir. Sözel bir dil olmayan vücut dili; vücut duruşu, yüz ifadeleri, düzgün ya da gergin kaslar, hareket, göz yaşları, terleme, titreme, sallanma gibi davranış ve tepkileri içermektedir. Dikkatli anne babalar, söz konusu vücut işaretlerini yorumlamayı ve çocukların ifadelerini doğru anlamlandırmayı öğrenmektedirler. Araştırmalar, vücut hareketlerine ait sembollerin ya da işaret dilinin, sesli sembollerden önce görülmeye başladığını göstermektedir. Anne babalar, bu hareketlerin gelişimini destekleyip çocuklarının vücut dilini iyi bir şekilde okurlarsa, çocuklar, vücut hareketlerine ait sembollerini nasıl kullanacaklarını kolayca öğrenebilmektedirler. Yaşamın ilk yılı içinde çocuklar vücut diline ilişkin sembollerini edinip onları iletişimde kullanmaya başlayabilirler (Goodwyn ve Acredolo, 1993).

Vücut dili yanında konuşma dili de iletişimin önemli yollarından biridir. Dil aracılığıyla insanlar, birbirlerine bilgilerini, düşüncelerini, tutumlarını ve duygularını iletebilirler. Dil olmaksızın anlamlı insan ilişkileri geliştirmek olanaksızdır. Dil, insanların yer ya da zamanı aşabilmelerini, milyonlarca yıllık bilgiyi gelecek kuşaklara aktarmalarını sağlar. Sözcükler ve anlatımlar genelde nesnelerle ilgili bilgileri içermektedirler (Baldwin, 1993).

Dil, aynı zamanda üretici bir işleve de sahiptir. Sözcükler ve anlatılanlar, yeni düşünceler üretmek amacıyla yeniden düzenlenerek kullanılabilir. Dil, gerçeğin anlaşılmasını, gerçeği temsil eden sembollerin kullanımı yoluyla sağlamak, sözlerin somut gösterimlerini aşan anlamlar taşımaktadır. Tüm bunların ötesinde dil, binlerce sözcük aracılığıyla insanların sınırsız bilgi, düşünce ve duyguyu anlatabilmesini sağlar.

Dilin Temel Bileşenleri ve Kuralları

Dilin işlevini tam olarak yerine getirebilmesi için dile özgü kurallara bağlı olarak anlam kazanan dilsel birimlere gerek vardır. Dilin bileşenlerini oluşturan temel birimler şunlardır: Sesbirimler, biçimbirimler, sözdizimi, dilbilgisi, anlam ve kullanım (Rice, 1997).

Sesbirim (Phoneme): Kökeni ‘ses’ anlamına gelen Yunanca bir sözcüğe dayanan sesbirim bir dildeki en küçük birimdir. Dile bağlı olarak 20 ile 60 arasında sesbirim olabilir. Örneğin, İngilizcede 44 tane sesbirim vardır. Yani İngilizce yalnızca 44 temel sestem ortaya çıkmıştır. Sesbirimleri alfabedeki harflerden daha çoktur. Çünkü ch ve th gibi bazı harf birleşimleri farklı sesbirimlerini oluşturmaktadır.

Bişimbirimler (Morphemes): Bişimbirimler bir dildeki en küçük anlam birimleridir. ‘Sözcük’ yada ‘yardım’ gibi tek sözcüklerden oluşabileceği gibi anti-biyotik ya da geç-ti gibi başka bişimbirimlerin birleşiminden de ortaya çıkabilir. Bişimbirimlerin birleşimi bir dizi kurala göre daima belirli bir sırada olmaktadır. Örneğin, biyotik-anti demeyiz. Dil gelişiminde çocuklar binlerce bişimbirimi bilmek durumundadırlar.

Sözdizimi (Syntax): Sözdizimi sesbirimlerin bişimbirimlerle, bişimbirimlerin sözcüklerle, sözcüklerin de kabul edilebilir bir anlatım oluşturmak için sözcük öbekleri ve cümlelerle birleştiği kurallar sistemidir. Örneğin, Türkçede ‘Jale okula gitti’ deriz. ‘gitti okula Jale’ demeyiz.

Anlam: Anlam bilgisi sözcük ve cümlelerin anlamlarıyla ilgilidir. Sözcüklerin düzgün biçimde kullanılmasını sağlar. Böylece çocuk, yüz sözcüğünün bağlamına göre insanın yüzü ya da yüz sayısı anlamına geldiğini; anne sözcüğünün kadın sözcüğünün eş anlamlısı olmadığını öğrenir.

Kullanım: Kullanım bilgisi çeşitli toplumsal ortamlardaki kişilerle iletişim kurmak için dilin günlük kullanımı anlamına gelmektedir (Capelli, Nakagawa ve Madden, 1990). Çocuklar ebeveynleriyle konuşurken hangi sözcükleri kullanacaklarını ve ses tonlarının nasıl olması gerektiğini öğrenirler. Yaşlılarıyla konuşurlarken ise başka sözcükleri ve tonlamaları kullanabilirler. Bunlar dilin günlük kullanımlarıdır. Kullanım bilgisi aynı zamanda karşılıklı olarak anlamlı bir iletişim kurabilme, bir olayı betimleyebilme, bir şeyi açıklayabilme yeteneği anlamına gelmektedir. Ancak sözcüklerin ve cümlelerin doğru kullanımını bilmek yeterli değildir. Çocuklar bu bilgiyi belirli durumlara uygulayabilmelidirler. Bu dilde kullanım bilgisiyle olanaklıdır.

Dil Gelişim Kuramları

İnsan gelişiminin en şaşırtıcı yanlarından biri çocukların dili hızlıca öğrenmeleridir. Bebekler yumuşak ve hafif sesler çıkarmadan ve sesleri hecelemeden, binlerce sözcükten oluşan cümleler kurmaya, söz dizimi ve gramerin temel kurallarını anlamaya doğru bir gelişim gösterirler. Bu çok hızlı dil gelişimi nasıl açıklanabilir?. Biyolojik kuram, öğrenme kuramı, bilişsel kuram ve etkileşim kuramı olmak üzere dört farklı dil gelişimi kuramı vardır.

Biyolojik Kuram

Biyolojik kuram, insanların kalıtsal ve örtük bir dilbilgisel yapıyla doğduklarını, çocukların dili, doğumdan sonraki belli bir yaş döneminde öğrenebilmelerinin, bu kalıtsal ve örtük yapıya bağlı olduğunu savunur. Chomsky (1980, Akt. Rice, 1997) bebeklerin dil edinimine olanak veren bir donanımın dünyaya geldiklerini ve böylece doğuştan getirdikleri dil edinimi yeteneğinin bebeklere konuşmaları dinleme, sesleri ve ses örüntülerini taklit etme olanağı sağladığını ileri sürmektedirler. Kalıtsal olarak var olan dil edinimi yeteneği; çocuğun etnik köken, ırk ve milliyet ayrımı söz konusu olmaksızın altı aylıkken belli sesleri üretebilmesini, bir yaşında ilk sözcüğü söyleyebilmesini, iki yaşında ilk cümleyi kurabilmesini sağlamaktadır. Dil gelişimi, olgunlaşmaya dayalı olan nörolojik değişimlere koşut olarak gerçekleşmektedir. Gerçekte biyolojik görüş dilin kökenini açıklamamakta, çocukların dili öğrenebilmek için gereken nörolojik yapı ve biyolojik donanımın kalıtsal olarak sahip olduklarını ileri sürmektedir. Bununla birlikte çocuklar belirli bir dille karşı karşıya kalmazlarsa dil edinimi yeteneğini kullanamayacak ve dil öğrenemeyeceklerdir.

Öğrenme Kuramı

Öğrenme kuramı, dilin de öteki davranışlar gibi taklit, koşullanma, bağıntı kurma ve pekiştireç aracılığıyla öğrenildiğini savunur (Skinner, 1983, Akt. Rice, 1997). Çocuklar, başka insanların konuşmalarını duyar ve sesleri taklit ederler. Anne babalar nesneleri gösterip adlandırır, çocuklar da bu adları yinelerler. Çocuklar giysilerini giyip çıkarırken ‘ayakkabı’, ‘tişört’, ‘pantolon’ ve ‘çorap’ gibi giysi parçalarını adlandırmayı öğrenirler. Çocuk, anne baba gibi sözcükleri söylediğinde gülümseme ve gülme gibi övgü niteliğinde davranışlarla karşılaşmakta; bazen de bu sözcükleri söylemesi ona yiyecek verilmesi, kucaklama ve altının temizlenmesi gibi davranışlarla sonuçlanmaktadır. Bütün bunlar, çocuğun sözcük kullanımını olumlu biçimde pekiştirir. Böylece çocuk, süt istediğinde şişe demeyi, bisküvi demenin tatlı bir yiyecek getireceğini öğrenir. Öğrenme kuramı, çocukların dili nasıl öğrendiğini açıklamakla birlikte dil gelişiminin bütün yönlerini açıklamamaktadır.

Bilişsel Kuram

Bilişsel kuram, dilin dış dünyaya ilişkin bilişsel izlenimler yoluyla geliştiğini, bu nedenle bilişsel gelişimin bir sonucu olduğunu vurgular. Piaget (1926, Akt. Rice, 1997), çocukların önce bilişsel bir şema oluşturduklarını, sonra da bu şemayı dilsel olarak etiketlediklerini söylemektedir. Örneğin, dillerinde karla ilgili çok sayıda sözcük bulunan Eskimolar, önce farklı kalınlık ve incelikte olan kar türle-

rini ayırt etmeyi öğrenmekte, daha sonra da kar hakkında konuşurken çeşitli sözcükler üretmektedirler. Çocuklar da dil öğrenirken aynı şeyi yaparlar. Önce nesnelerle ilgili kavramları oluşturmaya başlar, sonra da düşüncelerini anlatabilmek için dilbilgisel yapıları etkin olarak kullanırlar. Piaget'e göre çocuklar dili, duyu devinim dönemin sonuna doğru ve işlem öncesi dönemin başlarında, nesnelerin yerine geçen semboller kullanarak öğrenmeye başlamaktadırlar.

Etkileşim Kuramı

Yalnızca biyolojik, davranışsal ya da bilişsel temellere dayanan kuramların hiçbiri, dil gelişimini tek başına açıklayabilecek yeterlikte değildir. Etkileşim kuramı ise, biyolojik olgunlaşma, çevresel etki ve yaşantıların dil gelişiminde eşit ölçüde önemli olduklarını vurgulamakta, konuyla ilgili pek çok araştırma da bu görüşü desteklemektedir. Örneğin, kısmen kalıtsal olduğu bilinen yaradılış farklılıklarının çocuklarda dil gelişimini ilk çocukluktan orta çocukluğa kadar etkilediği bulunmuştur (Slomkowski, Nelson, Dunn ve Plomin, 1992). Dışa dönüklük ve toplumsallık dil duyarlılığını artırmakta, bu durum dil yeteneğinin gelişimi için önemli olabilmektedir. Bir çalışmada, annelerin 18-29 aylık çocuklarla farklı ortamlardaki etkileşimlerinin çocukların dilsel yaşantıları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmüştür (Hoff-Ginsberg, 1991). Anne babanın konuşmalarının niteliği de küçük çocukların sözcük kullarımlarını etkilemektedir. Hart ve Risley (1992), anne babayla ilgili olup dil gelişimini etkileyen değişkenleri şu üç ana grupta toplamıştır: Anne babaların çocuklarıyla sosyal etkileşimi, anne babaların çocuklarına söyledikleri sözcüklerin içerik açısından niteliği ve anne babaların bir saat boyunca çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri. Bu değişkenlerin, ailenin sosyoekonomik durumu ve çocuğun daha sonraki IQ'su ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Dil gelişimiyle ilgili bir başka önemli etken, anne babaların çocuklarının dil gelişimine gösterdikleri ilgidir. Bu konuyla ilgili bir araştırma, anne babalar, çocuklarının heceleme yanlışlarını düzelttiklerinde çocukların da dili, dilbilgisi kurallarına uygun kullanma eğilimlerinin iki üç kat arttığını göstermiştir (Farrar, 1992).

Dil Gelişimi Dönemleri

Dil Öncesi Dönem

Evrensel olarak tüm çocuklar, dil gelişimleri boyunca , aynı sürede gerçekleşen ve aynı sırayı izleyen aşamalardan geçerler. Dil öncesi dönem boyunca çocuklar, anlatabildiklerinden daha fazlasını anlıyor görünmekte, yeni doğanlar bile annelerinin sesini tanımaktadırlar. Çok küçük bebekler, insan konuşmasındaki seslerin sesçil özelliklerini algılayabilir, ünsüzlerin farklı bir grup olduğunu an-

layabilir, ünlüleri birbirinden ayırt edebilirler (Marean, Werner, ve Kuhl, 1992). Ağlama yeni doğanın çıkardığı ilk ve temel sestir. Yumuşak ve sessizce konuşma olan agulama, bebek yaklaşık iki aylıkken başlar. Babıldama ise altı ay civarında görülen, bebeğin ma, ma, ma; ba, ba, ba gibi bir ünlü ve bir ünsüzden oluşan heceleri seslendirebildiği aşamadır. Babıldamaların çoğu anlamsızdır. Sağır bebeklerin bile babıldamaları, babıldamanın ses taklidi yoluyla gerçekleşmediğini göstermektedir.

İlk Sözcükler

Bebekler, yaklaşık 10 aylıkken kullanıldığı bağlama göre farklı anlamlar taşıyan tek tek sözcükler kullanmaya başlarlar. Çocuğun söylediği bu sözcüğü ancak anne babası anlayabilir. Bir yaşlarındayken bebeklerin çoğu, bir ile üç arasında sözcük kullanarak anlaşılabilir bir biçimde konuşurlar. Anne ya da baba ilk söylenen sözcükler arasındadır. Çocuk 18 aylık olduğunda ise dağarcığında 3 ile 90 arasında sözcük vardır. Bu sözcükler, genellikle nesnelere (araba), hayvanlara (köpek), giysilere (ayakkabı), vücut parçalarına (göz), ya da önemli kişilere (anne) ait adlardır (Waxman ve Hall, 1993).

Küçük çocuklar, nesneler gösterilirken kullanılan 'bu mama' gibi nesne tanımlayıcı sözcükleri duyduklarında, bu sözcüklerin anlamlarını kolayca öğrenirler (Hall ve Waxman, 1993). Hoşçakalın gibi eylem taşıyan yapılar, sıcak gibi sıfatlar, hayır ve yok gibi yanıt belirteçleri de bu şekilde öğrenilir (Nelson, 1981). Çocuğun öğrendiği yeni sözcüklerin sayısı büyük oranda anne baba çocuk etkileşiminin yoğunluğuna bağlıdır. Bazı anne babalar bebekleriyle sürekli konuşur, konuşma sırasında da nesneleri adlandırır, tek bir sözcük ya da cümleyi yineler, kısa cümleler kurar, sorular sorarlar. Yaşamlarının ikinci yılı boyunca bebeklerin dili kavrayış düzeyleri şaşırtıcı biçimde gelişirken ürettikleri sözcükler de şaşırtıcı biçimde artar. İki yaşındaki çocuklar Emel, Emre gibi çeşitli kişi adlarını da bilmektedirler (Hall, 1994).

İki Sözcüklü Anlatımlar

İki sözcüklü anlatımlar, genellikle çocuklar 18-24 aylıkken başlar. Çocuklar başkalarına iletmek istedikleri düşünceleri anlatmak için sözcükleri 'Aylin ağlıyor', 'süt bitti', 'güle güle anne' örneklerinde olduğu gibi birleştirmeye başlarlar. Bu ifadeler, çocukların özne-yüklem sıralamasını bildiklerinin bir göstergesidir. İki sözcüklü konuşmalar, çocuğun kendini biricik dili aracılığıyla anlatma girişimini göstermektedir (Clark, Gelman, ve Lane, 1985). Çocuklar, iki yaş civarında pek çok farklı anlamı ifade eden iki sözcüklü anlatımların yüzlercesini kullanmaya başlarlar.

Telgraf Konuşma

Telgraf konuşma, telgraf iletilerinde olduğu gibi, gereksiz sözcük ve bağlaçlara yer verilmeksizin iki, üç ya da daha farklı sayıda sözcüğün anlamlı bir ileti oluşturacak biçimde kullanılmasıyla gerçekleşen konuşmadır. ‘Baba para ver Tuğçe’ örneğindeki anlatım biçimi, telgraf konuşma cümlesidir. Çocuklar, yaklaşık 30 aylıkken üç-beş sözcüklü cümleler kullanırlar. Üç yaşındaki çocukların dağarcığında yaklaşık olarak 1000 sözcük bulunur.

Cümleler

Çocuklar, iki buçuk yaşından dört yaşına kadar, genellikle üç-beş sözcük içeren çok sözcüklü cümleler kurarlar. Her cümlemin özne ve yüklemi vardır ve bu cümlelerde çok az dilbilgisi yanlışı görülür. Ancak çocuk konuşması, söz dizimi açısından hala yetişkin konuşmasından farklıdır. O güzel bir bebek, oku kitabımı, baba nerede, biraz süt istiyorum, beni bakkala götür gibi cümleler, bu tür konuşma cümlelerine örnek olarak verilebilir (Wood, 1981). Dört beş yaşları arasında çocukların cümleleri ortalama dört beş sözcükten oluşur. Üzerinde, altında, içinde, üstünde, yukarı, aşağı, burada ve arkasında gibi yer belirten sözcükleri kullanabilirler. Kullandıkları eylem sayısı ad sayısından daha fazladır. Beş altı yaşları arasındaki çocuklar, altı ile sekiz sözcükten oluşan cümleler kurarlarken, altı yedi yaşındaki çocukların konuşmaları yetişkinlerin konuşmalarına benzemektedir.

Sözcük ve Anlamları

Okulöncesi dönem ve ilköğretimin ilk yıllarında çocuklar, yeni sözcükleri bir sünger gibi emmekte, tipik olarak 24 aylıkken 320, 30 aylıkken 570 sözcük söyleyebilmektedirler (Mervis ve Bertrand, 1994). Çocuklar 6 yaşlarındayken dağarcıklarındaki sözcük sayısı 8000 ile 14000 arasında değişmektedir (Smith, Jones ve Landau, 1992). Çocukların dağarcıklarında kaç sözcük bulunduğuna ilişkin öngörüler çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca ergenlik ve yetişkinlik boyunca bireyin dağarcığındaki sözcük sayısının artmaya devam ettiği de bilinmektedir. Çocuklar adları eylemlerden önce öğrenmekte, bunu sırasıyla sıfatlar, adılar (zamirler), bağlaçlar ve öznesi belli olan (kim, nasıl, niçin soruları) sorular izlemektedir (Waxman ve Kosowski, 1990). Araba gibi genel adlar Renault gibi özel adlardan ya da araçlar gibi daha kapsamlı adlardan önce öğrenilmektedir.

Çocuklar, bir varlığın adı olan yeni bir sözcük duyduklarında bunun belirli bir varlığa ait, örneğin, **Yumak** gibi özel bir ad mı yoksa o bireyin ya da varlığın üyesi olduğu varlıkları gösteren bir tür adı mı, örneğin kedi, olduğunu öğrenmek zorundadırlar (Hall, 1991). Bir yaşlarındaki çocuklar, nesneleri tek bir kategoriye koymaya başlar, örneğin tüm topları tek bir gruba yerleştirirler. 18 aylık çocuklar

ise, tüm nesneleri çoklu kategoriler halinde belirli bir düzende gruplarlar. Örneğin, tüm kutuları bir yere, tüm topları bir yere koyarlar. Küçük çocukların nesneleri gruplara ayırma yeteneği, adlandırma süreciyle yakın bir ilişki göstermektedir (Gopnik ve Meltzoff, 1992). Çocuklar, bir sözcüğün anlamını genellikle onu dile getirmeden önce anlamakla birlikte, sözcükle ilgili eksik ya da yanlış bilgiye sahip olabilirler. Sözcüklerin çeşitli anlamları olduğundan bu anlamların kavranması yavaş yavaş ve genellikle yinelemeler sonucu gerçekleşmektedir (Mezynski, 1983).

Çocuklar, yeni sözcükleri nasıl kullanıldığına, bulundukları bağlama ve diğer sözcüklerle ilişkisine dikkat ederek öğrenmektedirler (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Bailey ve Wenger, 1992). Bir kez duymuş olmak, sözcüğün çeşitli anlamları ve kullanımındaki ayrıntılar konusunda çok az bilgi vermekte, çocuklar yeni sözcükleri okuma ve konuşma yoluyla öğrenmektedirler. Çocuklarla ne kadar çok konuşulur, onlara ne kadar çok kitap okunursa ya da çocuklar kendi kendilerine ne kadar çok okurlarsa, o ölçüde çok sözcük öğrenme olanağı bulacaklardır. Çocuklara kitap okumak, onların okuma becerilerine katkıda bulunmaktadır (Crain-Thoreson ve Dale, 1992). Yeterince sözel iletişimde bulunabilmiş ve kendilerine yeterince kitap okunmuş olan çocukların, okuma becerileri konusunda başka çocuklara göre daha ileri bir düzeyde oldukları görülmektedir.

11. BÖLÜM

DUYGUSAL GELİŞİM



DUYGUSAL GELİŞİM

Çocukların duygusal gelişimi onların çeşitli duyguları nasıl kazandıklarını ve bu duyguları kendilerine, anne babalarına, diğerlerine nasıl ifade ettiklerini belirlemektedir. Duygular çocuğun yaşamını sürdürmede, iletişim kurmada ve davranışlarını yönlendirmede önemlidir. Hyson ve Izard'a göre (1985) duyguların bir bölümü öğrenilmiştir. Bebekler, annelerinin duygusal durumundan ve duygularını dışavurma biçimlerinden etkilenmekte, ayrıca annelerinin duygusal durumlarını gösteren belirli yansıtma biçimlerini de taklit etmektedirler. Anneyle bebek arasındaki iletişim kanallarının açık olması, içsel duyguların dışavurumunu artırmaktadır.

Izard'a göre duygusal ifadelerin biyolojik boyutları vardır. Ayrıca bebeklerin duygusal ifadeleri ve davranışları onların daha sonraki yıllarda geliştirecekleri kişilikleri konusunda da ipucu sağlamaktadır. Biyolojik yapı, duygusal gelişimin sınırlarını ve genel çerçevesini sağlamakta, çevresel etkiler ise bu gelişimi uyarmakta ve şekillendirmektedir (Çeçen, 2002).

Bağlılık

Bağlılığın Anlamı ve Önemi

Bağlılık kuramı Bowlby ve Ainsworth tarafından geliştirilmiştir (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Bağlılık, anne ve çocuğu birbirine bağlayan duygudur. Anne ve babasına yakın bağlılık geliştirmiş olan küçük çocuklar, korktuklarında ya da mutsuz olduklarında bu duygusal durumdan kurtulmak için anne babalarına koşup, yalnızca onların yanında duyumsayabildikleri güven ve haz duygularını yaşamak ya da anne babalarını görüp onlarla iletişim kurabilmek isterler.

Bütün çocuklar, bir insana güvenli duygusal bağlılık geliştirme gereksinimi duyarlar. Bu kişi anne, baba, ailenin bir başka üyesi ya da çocuğun bakıcısı olabilir (Bowlby, 1982). Çocuğun duygusal olarak güvende olduğunu duyumsayabilmesi için sıcak, sevecen, tutarlı ilişkilere gereksinimi vardır. Çocuk bu ilişkileri güvenebileceği bir yetişkinle kurmak ister. Söz konusu yetişkinler öncelikle anne babalardır. Bununla birlikte; anne baba, herhangi bir nedenle çocuğa yakın değilse çocuk, bakıcısına da benzer bir bağlılık geliştirebilir.

Bağlılık ilişkilerinin kurulması, çocuğun bütünsel gelişimi için yaşamsal önem taşır. Bağlılık yoluyla güvende olduğunu duyumsayan çocuğun benlik duygusu gelişir, toplumsallaşması mümkün olur. Çocuklar kendilerine yakın buldukları kişilerle özdeşim kurmaya, onları taklit etmeye ve onlardan bir şeyler öğrenmeye başlarlar.

Çocuklar, geliştirilen bu bağlar aracılığıyla toplumun kendilerinden ne beklediğini öğrenirlerken yine bu bağlar, çocukta kişilik oluşumu için de bir temel oluşturur. Güvenli ilişkilere sahip olan çocuklar, çevrelerini daha iyi irdeleyip öğrenebildiklerinden zihinsel gelişimleri de hızlanır.



Güvenli bağıllık geliştirmek için bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı bir yetiškine ihtiyacı vardır.

Çoklu Bağıllık İlişkileri

Çocuklar birden fazla kişiye bağıllık geliştirirler. Pek çok çalışma küçük çocukların anne ve babalarına eşit olarak bağıllık geliştirdiklerini göstermektedir (Dickstein ve Parke, 1988; La Rossa, 1988). Evde büyükanne, büyükbaba, ağabey gibi başka yakınlar varsa çocuk bu kişilerle de güçlü bağıllık ilişkisi geliştirebilir. Bazı toplumlarda çocuklara düzenli olarak birden fazla kişinin baktığı bilinmektedir. Bu ailelerde yaşayan çocukların öteki aile üyeleriyle sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca bu tür aile ortamında çocuklar öteki yetişkinlerle de bağıllık geliştirdikleri için anne kaybı çok travmatik olmamaktadır. Benzer bir biçimde geniş aile ortamı da çocuk için aynı özellikleri taşımaktadır.

Bakımın tutarlı olması, duygusal güvenin korunmasında en önemli bileşenlerdendir. Yakın bağ kurduğu bir insandan ayrılmak ve bu insanın yerini başka birinin alması, çocuk için üzüntü verici bir yaşantı olacaktır. Bu nedenle, çocuk birincil olarak bağıllık geliştirdiği kişiden ayrılmak zorunda kalacaksa, ona ayrılmak zorunda kalacağı kişi yerine koyabileceği biriyle bağıllık kurma fırsatının verilmesi çok önemlidir.

Bağıllık gelişiminde önemli olan etkenlerden biri de, anne baba ve çocuk arasındaki genel etkileşimin niteliğidir (Isabella ve Belsky, 1991). Bazı anne babalar çocuklarının gereksinimlerine karşı çok duyarlı olmaktadırlar. Çocuklarının iletilerine açık olup, bu iletilere hemen karşılık veren aileler, davranışsal ipuçlarını değerlendirerek çocuğun kendilerine ulaştırmaya çalıştığı iletileri yorumlayabilirler.

Aile içinde bu tür genel iletişim yaşantısı olan çocukların neşeli, gülen, oynayan ve anne babasıyla sözel etkileşim kuran çocuklar oldukları gözlenmektedir.

Özel Bağlılıklar

Genel olarak kişilere geliştirilen bağlılıklar 6-7 aydan önce gelişmemekte, bu aylardan önce gerçekleşen ayrılmanın sorun yaratmadığı görülmektedir. Çocuk, bu aylar içinde bir odada yalnız bırakıldığında huzursuz olmakla birlikte, herhangi bir yetişkinin odaya girmesiyle sakinleşmekte, genel bir dikkat çekme gereksinimi duymaktadır.

Çocuğun anne ve babaya bağlılık geliştirebilmesi için öncelikle şu koşulun gerçekleşmesi gerekir (Rice, 1997):

1. Bebekler, çevredeki insanları cansız objelerden ayırmayı öğrenmelidirler. Bu özellik üç hafta gibi oldukça erken bir dönemde kazanılmaktadır. Üç haftalık bebeklerin insan resminden çok, canlı insan yüzüne tepki gösterdikleri görülmekte, 5-6 aylık bebekler insan yüzünü görür görmez gülümsemektedirler.
2. Bebeklerin farklı insan yüzlerini ayırt etmeleri gerekir. Böylelikle anne babalarının yüzünü yabancı yüzler arasından tanıyabileceklerdir. Bazı bebekler, anne babalarının yüzlerini bir aylıkken tanıyabilmektedirler, Üç aylık bebeklerde anne baba yüzünü tanıyabilme oranı %81 iken, beş aylık tüm sağlıklı bebekler anne babalarının yüzünü tanıyabilmektedirler.
3. Bebeklerin belli bir kişiye özel bağlılık geliştirmesi gerekir. Bebekler genel olarak önce insanlara, daha sonra ise belirli bireylere bağlılık geliştirirler. Belirli kişilere bağlılıklar gelişmeden önce, bebekler sevecen bir bakıcıyla anne babalarını eşit ölçüde kabullenir, anne babalarını tanıdıkları halde başka insanların ilgisinden de hoşlanırlar.

Çocuk gelişiminde 12-18 aylar arası, özel bağlılıkların doruğa ulaşması açısından en duyarlı dönemdir. Genel olarak ikinci yıl içinde bağlılıkta azalma görülmekte, bu durum bağımsızlık ve olgunlaşmanın belirtisi olarak değerlendirilmektedir. Fiziksel yakınlık ve dokunma bir yaş dolaylarında toplumsal bir boyut kazanmaya başlar. Üç yaşlarında ise, çocuklar uzaktan bakarak ve konuşarak ilişki kurmak isterler. Anaokulu çocukları, anne babalarına ve öğretmenlerine yakın olmak, ama aynı zamanda başka kaynaklardan da destek ve ilgi görüp onaylanmak isterler. Çocuklar büyüdükçe sözel onay ve pekiştireçlere daha çok gereksinim duyarlar. Çocuğun içinde bulunduğu toplumsal ortamlar genişledikçe bağlılık ilişkilerinin sayısı da artmaktadır (Rice, 1997).

Anne babalarının dışlayarak ilgisiz davrandığı bazı çocuklar; insana uzak ve duygusuz olabilir, akşam anne babalarının eve gelmesine ya da uzak bir yere gitmelerine duyarsız kalabilirler. Kuşkusuz bazen de bu duyarsızlık, çocukların çok meşgul olmasından kaynaklanabilir. Ancak bu durumun çok sık yinelenmesi, anne babaya bağlılığın yeterince gelişmediğini gösteren bir belirti olabilir. Küçük çocuklar bağıllık derecesi açısından çok büyük farklılıklar sergilerler. Bağıllık geliştirmemiş çocuklar, kendi anne babaları ve başka yakınları arasında herhangi bir ayırım yapmaz, anne babaları odayı terkettiğinde ağlamaz, onları izlemeye çalışmazlar. Bu gereğinden fazla bağımsız davranış biçimi, çocuklar için sağlıklı bir durum değildir.

Bağıllığın diğer ucunda güvensizce bağlanmış çocuklar yer almaktadır. Bu çocuklar anne-babalarına aşırı bağlanmışlardır ve onları göz önünden ayırmak istemezler. Anne-babaya aşırı bağlanmış çocuklar kucağa alınmak için ağlarlar, dokunmaya gereksinimleri vardır ve en ufak bir ayrılığa bile dayanamazlar. Turner (1991) yaptığı bir gözlemede güvensiz bağlanmış çocukların bağıllık davranışlarının cinsiyete göre değiştiğini gözlemiştir. Güvensiz erkek bebekler güvenli erkek bebeklere oranla saldırgan, atılgan, bozguncu, kontrolcü olmakta ve dikkat çekici davranışları daha çok sergilemektedirler.

Güvensiz kız çocuklar ise güvenli kız çocuklarına oranla daha fazla bağımlılık davranışı sergilemekte ve daha az atılgan ve kontrol edici olmaktadırlar.

Araştırmalar kronik hastalık, reddedilmişlik ve ihmal, anne-babanın aşırı kaygılı, depresif olması ve psikiyatrik hastalığının bulunması, kendi kişisel sorunlarıyla fazla meşgul olmaları gibi nedenlerin aşırı bağlanmaya yol açabildiğini ortaya koymaktadır (Egeland ve Farber, 1984).

Anne-babanın çocuklarının gereksinimlerine karşılık verebilmeleri için duyarlı, sosyal desteği olan, güvenli kişiler olmaları gerekir (Delen, 2003). Ancak bağıllık davranışlarındaki farklılıkların nedenlerini açıklamak için yalnızca anne-babanın davranış özelliklerine değinmenin yetersiz olduğunu da belirtmek gerekir. Kalıtsal faktörler ve mizaçtaki doğal farklar bağıllık davranışlarında önemli rol oynamaktadır; bazı çocuklar doğuştan yakınlığa gereksinim duyarlar, diğerleri ise daha bağımsız yapıdadırlar. Mizaçla bağıllık davranışı arasında bir miktar ilişkiden söz edilebilir ancak bu ilişki genelde değişken ve tutarsız olup çocuktan çocuğa farklılık gösteren niteliktedir.

Ayrılık Kaygısı

Ayrılık kaygısının belirtileri çocuğa, çocuğun yaşına, bağıllık odağından ayrı kalmanın sıklık ve süresine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Çocuklar, bağıllık geliştirdikleri belirli insanlardan ayrıldıklarında huzursuzluk belirtileri gösterirler. Gözlemler 15 haftalık bebeklerde dahi ayrılık kaygısı belirtilerinin gözlemlendiğini göstermektedir. En sık karşılaşılan ayrılık, anne babanın çocuğu bir odada yalnız bırakıp oda kapısını kapatmalarıdır. Bu durumda en çok gösterilen tepki ağlama olup, yeterince büyük çocuklar, odanın uygun bir yerine yürüyerek ya da tırmanarak anne babalarını izlemeye çalışmaktadırlar. Çocuk, odadan ayrılıp başka bir odaya giden anne babasını görebiliyorsa ayrılık kaygısı azalmaktadır. (Rice, 1997).

Çocuk, ayrılık kaygısını sıkça ve uzun sürelerle yaşıyorsa, kaygı belirtileri daha da yoğunlaşmaktadır. Çocuğun ayrılık durumuna tepki gösterdiği ilk dönemi izleyen arama döneminin ardından üzüntü dönemi gelir. Bu dönemde çocuk; sessiz, duyarsız, huzursuz, mutsuz ve tepkisizdir. Söz konusu kaygının aşırı düzeyde yaşandığı durumlarda, çocuklar çevrelerine yönelik ilgilerini bütünüyle kesmekte, etkinlikleri gerilerken genel gelişim süreçlerinde de bozulmalar görülmektedir.

Bağıllık geliştirdiği kişiden, bağlanacağı başka bir kimse olmaksızın ayrılmak, çocuğun çok ciddi bir travma yaşamasına neden olmaktadır.

Genel olarak ayrılığa verilen tepki, 6. ayla 3. yıl arasında en yoğun biçimde yaşanmaktadır. Geçici ayrılmalara karşı çıkış, 3 yaşından sonra azalmaya başlamakta, bu da söz konusu dönemde belleğin gelişimine bağlı olarak çocukların, anne babalarının geri döneceklerine ilişkin sözlerini anımsadıklarını göstermektedir (Rice, 1997). Özerklik ve hareketliliklerinin gittikçe artması da çocukları kişilere daha az bağımlı yapmaktadır. Üç beş yaşları arasındaki anaokulu çağı çocukları, herşeye karşın ayrılık kaygısını büyük ölçüde yaşarlar. Beş sekiz yaşları arasında ise kaygı tepkisinin görülme sıklığı giderek azalmaktadır. Bu yaş grubunda aileleriyle olumlu ilişkiler kurmuş olan çocuklar, ayrılık kaygısıyla başa çıkmada, güvensiz bağ geliştirmiş olan çocuklara göre daha başarılıdırlar. Güvensiz çocuk, bağıllıklarında da kaygılıyken bağıllık geliştirdiği kişiden ayrılmaya zorlandığında daha çok sorun yaşayabilir.

Yabancılar karşısında duyulan kaygı, genellikle 6-7. aylarda başlayıp iki yaşlarında doruğa ulaştıktan sonra azalır. Bu kaygı, özel bağıllıklar kurulduktan sonra gelişir. Çok kaygılanan çocuk, ağlayarak annesine sığınır. Çocuğun yaşadığı kaygının daha düşük olduğu durumlarda ise tepki, huzursuzluk, başını çevirme, kaçınma davranışları olarak ortaya çıkar. Çocukların yabancılar karşısında verdikleri tepkiler çok çeşitlidir. Bazı çocuklar, yabancılardan korkmaz, karşılaştıklarında gülümse-

yerek yaklaşrlar. Bu konudaki bireysel farklılıklar, çocuğun ne ölçüde güven duygusu taşıdığına ve toplumsal yaşantılarına bağlıdır. Yabancılarla olumsuz deneyimi olan çocuklar, yabancılara karşı çok daha tepkisel davranırlar. Anne babaları yanında olan çocuklar, yabancılara karşı yalnızken gösterdikleri tepkiden daha az tepki gösterirler. Ayrıca tanıdık mekanlarda bulunmak da bu tepkiyi azaltır. Çocuklar için en çok kaygı veren durum, yabancı bir mekanda yabancı biriyle bir arada bulunmaktır. Yabancılara karşı duyulan kaygının en üst düzeyde olduğu 1-2 yaşlarında çocuğun ayrılık kaygısı ve korku yaratan yaşantılar geçirmemesi için çaba gösterilmelidir.

Güven ve Güvensizlik Duygusunun Gelişimi

Erik Erikson'a (1968) göre kişiliğin çekirdeği bebeklikte, çocuğun anne baba ve öteki yakınlarıyla girdiği etkileşim içinde oluşur. Çocuk bu dönemde korunma, yaşamını sürdürme, sıcak sevecen bir ilgi, rahatlık gibi gereksinimleri için çevresindeki kişilere güvenmeyi öğrenir. Bu gereksinimler karşılanmazsa bebeklerde güvensizlik duygusu egemen olur.

Mahler'e göre (Mahler, Pine ve Bergman, 1975) çocuklar, doğumdan sonraki 2 ay boyunca otistik bir dönem geçirirler. Annenin temel gereksinimleri karşılayan bir araç konumunda olduğu bu iki aylık dönemin ardından gelen dönem, 2-5 aylar arasındaki ortakyaşarlık dönemidir. Bu dönemde bebeklerin annelerine bağıllık geliştirmeleri sonraki dönemler için gereken temelleri de oluşturur. Çocuklarının isteklerine duyarlı biçimde karşılık verebilen anneler, döneme özgü ortakyaşarlık ilişkisini desteklerken, duyarlılığı yeterli düzeyde olmayan anneler ise, anneyle ortakyaşarlık ilişkisi kurma gereksinimini engelledikleri çocuğun güvensiz olmasına yol açarlar. Bu dönemdeki temel psikososyal görev, bağıllık ve gereksinimlerin karşılanması yoluyla çocuğa güven duygusunu kazandırmaktır.

Güven duygusunun gelişmesi için yerine getirilmesi gereken koşullar şunlardır (Rice, 1997):

1. Çocukların düzenli ve yeterli beslenmeleri gerekir. Sürekli olarak aç kalan bir çocuk kaygılı olur.
2. Bebeklerin yeteri kadar emme yaşantısı geçirmesi gerekir. Genellikle doyurulma zamanı dışında da günde birkaç saat emme yaşantısına gereksinimleri vardır. Emme, bebek için rahatlık ve duygusal güven kaynağıdır. Bu nedenle, doyurma işleminin sakın, zorlama olmadan, çocuğun yeterince emmesine olanak verecek bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekir. Emzik de bebeğin duygusal gereksinimlerini karşılamak için uygun bir araçtır.

3. Bebekler, sarılma ve beden temasına; dokunulmaya, okşanmaya, insan sıcaklığına, hoş bir ses ve mutlu bir yüz ifadesine de duygusal olarak gereksinim duyarlar.
4. Bebeklerde güven duygusunun gelişimi için en önemli etken, anne babanın çocuklarına duydukları sevgiyi göstermeleridir. Sevgi duygusu, çocuğa anne babaların genel tutumu, söz ve davranışlarıyla yansır. Anne babaların çocuklarının gereksinimlerine duyarlı ve tepkili olmaları çok önemlidir.

Bazı durumlar çocuğun güvensizlik duygusu geliştirmesine neden olmaktadır. Bunların başında, çocukların anne baba veya bakıcıya bağılılık geliştirdikten sonra bu kişilerden uzun süreli ayrılmaları gelmektedir. Böyle bir durumda çocuklar genellikle iç kapanma ve yalıtılma davranışı sergiler, çevrelerine sevgi göstermez, daha sonraki yıllarda da arkadaş edinmekte güçlük çekerler.

Anne babalar bu rollerini yerine getirirlerken toplumsal desteğe gereksinim duyarlar. Bu desteğin kaynağı aile, arkadaş grubu, bazı örgütler ya da toplum olabilir. Yeterli toplumsal destek; kendini iyi duyumsama, anneliğe uyum, yeterli sözel ve duygusal tepkililik, duygusal doyurulma, anne çocuk iletişimi, çocuğun anne babanın isteklerini karşılaması gibi, ana babalık görevlerinin önemli boyutlarıyla çeşitli biçimlerde ilgilidir.

Buraya kadar sözü edilenler dışında çocuklarda güven duygusunun gelişimi üzerinde etkili olan başlıca durumlar konusunda şunlar söylenebilir:

Korku verici yaşantılar çok travmatik olmadıkça etkileri genellikle geçicidir. Korku verici yaşantıların tekrarlanması durumunda uzun süreli travmatik etkilerden söz edilebilir.

Sürekli bir onaylanmama ve eleştiriyile karşılaşma yaşantısı, çocuğun kendine güvenmemesine yol açmakta; çocuklar, onaylamayan ve desteklemeyen anne baba tutumlarını sevilmedikleri yolunda bir ileti olarak algılamaktadırlar.

Kendileri aşırı güvensiz ve kaygılı olan, bu nedenle çocuklarını aşırı ölçüde koruyup kısıtlayan anne babalar, çocuklarının bağımsızlıklarını engellemiş olurlar. Bu biçimde aşırı korunmuş olan çocuklar, kendi kendilerine karar verip kendi başlarına davranmaları gerektiğinde zorlanmakta, bağımsız birer yetişkin olmakta da güçlük çekmektedirler.

Öte yandan hiçbir sınırlama ile karşılaşmayıp aşırı özgür bırakılmış çocuklar ise düş kırıklıklarına karşı direnç geliştirmemiş bireyler olurlar. Bu çocuklar, disiplinli bir çevrede yetişmedikleri için başka insanları gözetmeyi öğrenmez, bencil bir kişilik sergilerler. Dış dünya ile yüz yüze geldiklerinde ise, bencil dav-

ranışlarından ötürü başka insanların kendilerini sevmediklerini fark etmek onları kaygılandırır. Bu durumdaki çocuklar, kaygı düzeyleri giderek artacağından, toplumsal ilişkilerinde başarısızlık yaşarlar.

Duygular, Mizaç ve Benlik

Duyguların tanımı ve sınıflandırılması çeşitli biçimlerde yapılmakta, bütün sınıflandırmalarda ortak olan 4 temel duygu boyutu şu şekilde sıralanmaktadır (Strongman, 1987):

1. Tepki uyandıran bir uyarıcı.
2. Duygular; fark ettiğiniz olumlu veya olumsuz bilinçli yaşantılar.
3. İçsalgi bezlerinin ürettiği salgıların oluşturduğu fizyolojik uyarımlar.
4. Duygulara verilen davranışsal tepkiler,

Bu sıralamayı bir örnekle göstermek gerekirse;

1. Çocuk havlayan bir köpekle karşılaşılıyor,
2. Korku duygusu ile tepki veriyor,
3. Böbreküstü bezlerinden salınan epinefrin salgısına bağlı olarak fizyolojik bir uyarım yaşıyor; söz konusu fizyolojik uyarım kan basıncı, kan şekeri ve kalp atım hızında artışa neden olurken solunumla birlikte başka işlevlerde de değişikliğe yol açıyor,
4. Çocuk titriyor ve kaçıyor.

Ancak, duygulara biraz farklı yaklaşan bilişsel kuramcılara göre, çocukların vereceği duygusal tepkiler, onların dışsal ve içsel uyarıcıları nasıl yorumladıklarına bağlıdır. Bununla birlikte nasıl açıklanırsa açıklansın, yukarıda söylendiği gibi tüm duyguların uyarıcı, duygular, fizyolojik uyarım ve davranışsal tepkiler olmak üzere ortak 4 temel boyutu bulunmaktadır.

Duyguların yaşantımızda pek çok işlevi vardır. Bu işlevler şöyle sıralanabilir (Barret ve Campos, 1987):

1. Yaşamı sürdürmede uyumsal işlevleri vardır. Çocuğun havlayan köpek karşısında duyduğu korku, onu tehlikeden uzaklaşmaya yönlendirir.
2. Duygular iletişim araçlarıdır. Çocuklar üzüntülü ya da öfkeli olduklarında bu duygularını, mutlu olduklarında da yaşadıkları olumlu duyguları çevrelerine iletebilirler. Üç ve dört yaşlarındaki anaokulu çocukları, kendi duygularını ve başka çocukların duygularını tanıyabilir, bu konuda yorum yapabilirler.

3. Duygular, toplumsal ilişkilerde de önem taşırlar; başka insanlarla birlik-telik, bağlılık kurma ya da başka insanları uzak tutma aracı olabilirler.
4. Duygular güçlü güdüleyicidirler; davranışlara önemli etkileri vardır. Ço-cuklar duygularına göre hareket ederler.
5. Ahlak gelişiminde de duyguların önemli rolü vardır. Yanlış ve doğru kavramları belli duygular bağlamında anlam kazanır.
6. Duygular, haz ve acı kaynakları olabilirler. Neşeli ve mutlu olan çocuklar bu olumlu duyguların keyfini çıkarırlar. Nefret, korku üzüntü gibi olum-suz duygular ise dayanılması çok acı veren rahatsız edici duygulardır. Duygularımızı çevremize ne ölçüde gösterebileceğimiz bazı toplumsal özelliklere göre değişmektedir.

Temel Duygular

Psikologlar farklı duyguları belirleyip birbirinden ayırmaya çalışmışlardır: Ekman (1972) evrensel olarak insanların, yüz ifadelerinden 5 temel duyguyu ayı-rabildiklerini belirlemiştir. Bu duygular, mutluluk, öfke, hayret, tikslenme ve kor-kudur. Çocuklarda duygu gelişimi ile ilgili çalışmalar yapmış olan Izard'a (1980) göre her duygunun kendine özgü bir yüz ifadesi vardır. Izard, bebeklerin yüz ifa-desinde korku, şaşkınlık, neşe ve üzüntü duygularını tanımlamıştır. Daha sonra yapılan çalışmalar, bebeklerin yüz ifadelerinden duygularını tanımanın her za-man mümkün olamadığını göstermektedir. Bazı duygular, öteki duygulara göre daha kolay tanınmaktadır. Örneğin mutluluk duygusunu tanımak, korku ve öfke duygularını tanıtmaktan daha kolay olmaktadır. Yüz ifadeleri hareketli olduğunda duygulara özgü yüz biçimleri daha kolay seçilmektedir.

Kişiler arası ilişkilerde başka insanların duygularını doğru yorumlama yete-neği çok önemlidir. Duygular, her zaman doğru biçimde yansıtılamadıklarından insanlar, başka insanların söylediklerini, düşündüklerini ve yaptıklarını yanlış yo-rumlayabilirler. Çalışmalar, doğru bir biçimde tepki gösterip karşılaşılan tepkileri doğru yorumlama yeteneğinin çocukluk yıllarında geliştiğini göstermektedir (Stra-yer, 1993).

Çocukların Korkuları

Yeni doğmuş çocuklar düşme ve gürültü dışındaki uyarıcılardan korkmaz-lar. Ancak yaşamın ilk yılında pek çok korkuyu geliştirmeye başlarlar. Örneğin gözüne sabun kaçan bebek yıkanmaktan, hatta suyun delikten giderken çıkardığı sestten korkabilir. Bebek, büyüdüğü tuvaletin suyundan, elektrik süpürgesinin se-sinden, yıldırımdan, karanlıktan, yalnız kalmaktan, yeni ortamlardan korkabilir.

Anaokulu çağı çocuğunun gördüğü korkutucu düşler, çok rahatsız edici yaşantılar olabilir. Çocukların korkuları çok çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Yaşantılara bağlı koşullanmalarla oluşan bazı korkular, öğrenilmiş korkulardır.

Çocuklarda görülen korkuların bir başka kaynağı da çocukların imgelemeleridir. Çocuklar, gerçekte düşü ayıramadıklarından yataklarının altında olduğunu düşündükleri canavarlardan korkarlar.

Çocuk kitapları, filmler ya da televizyonda karşılaşılan korku dolu öyküler, çocukluk korkularının nedenleri arasında sayılabilirler. Hatta korkutucu öğelerin çok yoğun biçimde yer almadığı çocuk öyküleri bile çocukların korku duymasına neden olabilir. Korku filmlerine özellikle giden daha büyük çocuklar ise geceleri korkulu düşler görürler.

Bazen de yetişkinler çocukları “iyi” olmaları için korkuturlar. Yetişkinlerin bu amaçla kullandıkları “İyi çocuk olmazsan polisi çağırırım gelir seni hapse atar”, “İyi çocuk olmazsan evden giderim bir daha da gelmem” türünden sözler, çocukların güven duygularını sarsar, çeşitli korkuların gelişmesine yol açar.

Örneğin oturarak uyuyan ve yatarak uyumayı reddeden iki yaşındaki bir çocuğun bu davranışının nedeni araştırıldığında, annenin uyurken altını ıslatan çocuğu cezalandırdığı, çocuğun da yatağını ıslatıp yeniden cezalandırılmamak için yatağında uyanık kalmaya çalıştığı anlaşılmıştır.

Anne babaların, çocuklarına korkuları konusunda yardımcı olabilmeleri için öncelikle onların korktuklarını kabul etmeleri; neşeli, olumlu bir tutumla çocuklarına güven vermeleri gerekir. Anne babalar, çocuklarının korkularıyla alay etmemeli, çocuklarını korkuları nedeniyle cezalandırma yoluna gitmemelidirler. Anne babalar, çocukların korkularını yok sayar ya da çok abartırlarsa, bu duyguların yoğunlaşmasına neden olurlar.

Çocukların Kaygıları

Kaygı, olumsuz ve korkulu durumlarla ilgili düşünce ve imgeleri içerir. Denetimi güç, ısrarlı bir duygudur. Korku, bireyi kendini korumaya yönlendiren biyolojik bir uyarı sistemi olarak ele alınabilir, kaygı ve tasa ise olası tehlikelere karşı bireyi hazırlayan bilişsel sistemin özel bir durumudur.

Kaygı duygusu, olası zararların önceden değerlendirilmesini, söz konusu zararlardan sakınma yollarının aranmasını sağlar. Bazen uyumsal bir işlevi olan kaygı, sorun çözme amacı taşır. Bu durumda kaygı, gelecekte de sorunlarla etkili biçimde başa çıkmaya yardımcı olur. Ancak çok yoğun kaygı durumunda sorun, süreklilik ve canlılık taşıdığından bir çözüm üretilemez. Örneğin akıldışı, gerçekçi olmayan bir korku, sınav sırasında soruların başarıyla çözülebilmesi için gösterilmesi gereken çabayı engeller. Nitekim yetişkinlerle yapılan çalışmalarda, aşırı

kaygılı bireylerin sorun çözme davranışlarının, başka bireylerin sorun çözme davranışlarından daha sağlıklı olduğu görülmüştür.

Çocuklar; okul, sağlık ve bedenlerinin zarar görmesi konularında kaygı duyduklarını belirtmektedirler. Bunlar içinde, bedenlerinin zarar görebileceği yönündeki kaygıları, çocukların temel kaygısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Pek çok çalışmada benzer bulgular elde edilmiştir (Silverman, La Greca ve Wasserstein, 1995).

Çocukların kaygı duyduklarını söyledikleri bir başka konu sağlık konusudur. Çocuklar, anne babalarının sağlığı, ameliyat ve vücudun belirli işlevleri ile ilgili olarak çeşitli kaygılar dile getirmektedirler. Sağlıkla ilgili kaygıların, kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki etkilerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çocuklar, kişisel güvenlikleri konusunda da kaygı duyarlar. Bu konudaki kaygılar, toplumsal durumlarla ilgilidir. Çocuklar; aile üyeleriyle, oyun ve sınıf arkadaşlarıyla ilgili çeşitli kaygılara kapılır, sınıf arkadaşları tarafından reddedilme, önemsenmeme, sınıf arkadaşlarının katıldığı toplumsal etkinliklere davet edilme gibi çeşitli durumlara ilişkin kaygılar yaşarlar. Sınıf arkadaşları, çocuğun kabul edilme ve ait olma duygularını yaşamasını sağlarken, sınıf arkadaşlıkları dışındaki yakın ilişkiler; kişinin yakınlık, sadakat gibi gereksinimlerini karşılamakta, çocuk için gereken duygusal desteği sağlamaktadır. Duyguların gelişimi, biyolojik olarak belirlenmiş bir zamanlamaya uygun olarak gerçekleşmektedir. Örneğin; ilgi, üzüntü, iğrenme gibi duygular doğuştan vardır. Toplumsal gülümseme (neşe) 4.-6. haftalarda, öfke, şaşkınlık ve üzgünlük 3.-4. aylarda, korku ise 5.-7. aylarda gelişir. Utanma 6-8 aylarda bebeğin farkındalık düzeyi arttıkça gelişirken, hoşlanma ve suçluluk duyma ise 2.yılda gelişir. Bu sıralamayı şematik olarak Tablo 7'de görebiliriz.

Tablo-8: Bebeklerin Duygu Gelişimi (Rice, 1997; 279)

DUYGU	ORTAYA ÇIKIŞ ZAMANI
İlgi	Doğuştan var
Üzüntü	Doğuştan var
İğrenme	Doğuştan var
Toplumsal gülümseme (neşe)	4-6 hafta
Öfke	3-4 ay
Şaşkınlık	3-4 ay
Üzgünlük	3-4 ay
Korku	5-7 ay
Utanma	6-8 ay
Mutluluk	2 yaş
Suçluluk	2 yaş

Söz konusu duyguların ortaya çıkışının, duygunun kendisinden çok, duygulara ilişkin yaşantıların gerçekleşme biçimi ve zamanıyla ilişkili olduğunu özellikle göz önüne almak gerekir. Örneğin tacize uğramış çocuklarda korku ve hüznün böyle bir yaşantısı olmayan çocuklara göre daha erken gelişmektedir (Gaensbauer ve Hiatt, 1984).

Saldırganlık

Çocuklar sözel ve davranışsal olmak üzere iki tür saldırganlık sergilerler. Sözel saldırganlık gösteren çocuklar; tartışan, ad takan, bağırان, eleştiren, öteki çocukların kendilerini suçlu ve değersiz hissetmelerine neden olacak biçimde konuşan çocuklardır. Fiziksel saldırganlık ise vurma, dövüşme, boğuşma, itişme, yumruklaşma gibi başkasının canını acıtmaya yönelik davranışları kapsar.

Saldırganlık, çocuklarda sıklıkla karşılaşılan bir tepki biçimidir. Anne baba ve öğretmenlerin saldırganlıkla ilgili kaygıları, araştırmacıların çocukluktaki saldırganlığın yetişkinlikte ortaya çıkan suç işleme, madde bağımlılığı ve daha başka toplum dışı davranış biçimleriyle ilişkisi olduğunu bildirmelerinden kaynaklanmaktadır.

Çocukluktaki saldırganlığın düşük akademik başarı, okulu bırakma ve çocuk suçluluğu ile de ilişkisi olduğu görülmüştür (Graham ve Hoehn, 1995). Aşırı saldırganlık genellikle arkadaş ilişkilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Saldırgan çocuklar; dışlanma, öfke ve yakınlık görmeme tepkileriyle karşılaşır. Bu çocuklar, okuldaki ve evdeki yetişkinlerle de olumsuz ilişkiler içindedirler. Öğretmenler, saldırgan çocuklarla, saldırgan olmayan çocuklara göre daha fazla ilgilenmek zorunda kalırlar. Ayrıca öğretmenlere göre saldırganlık, diğer sınıf içi davranış bozukluklarına oranla çok daha rahatsız edici sonuçlar yaratır. Saldırgan davranışlar, okul başarısızlığı ile de ilişkili görülmektedir (Trachtenberg ve Biken, 1994).

Genel olarak bakıldığında, erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok saldırganlık sergiledikleri görülmektedir. Ancak bu bulgular biraz daha ayrıntılı değerlendirildiğinde cinsiyetin saldırganlık düzeyi ile değil, sergilenen saldırganlığın tipiyle ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Erkek çocuklar, genellikle sözel ve davranışsal olan açık bir saldırganlık sergilerken, kız çocuklar ise daha çok ilişkilere yönelik bir saldırganlık göstermekte, örneğin saldırganlıklarını başka bir çocuğun arkadaşlık ilişkilerinden uzak tutulmasına ya da gruptan dışlanmasına neden olacak biçimde gerçekleştirmektedirler. Erkek çocuklar, başka çocuklara bedensel ve sözel olarak gerçekleştirilen açık bir saldırganlıkla zarar vermeye çalışırken kız çocuklar, amaçlı yönlendirmelerle arkadaşlık ilişkilerini bozarak zarar vermeye çalışırlar. İlişkisel saldırganlık, ciddi uyum sorunlarına yol açmaktadır. İlişkisel saldır-

ganlığa maruz kalan çocuklar yalnızlık, depresyon ve dışlanmışlık duygularına daha fazla sahiptirler (Crick ve Grotpeter, 1995).

Çocuklukta görülen saldırganlık genellikle aile içi yaşantılardan kaynaklanmakta, çocuklar, saldırganlık konusunda anne babalarını örnek alabilmektedirler. Katı cezalandırma yöntemleri kullanan anne babaların öfke ve nefret duygularını uyardığı, buna bağlı olarak çocukların da benzer biçimde sert davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Anne babalar, saldırgan davranışı şiddet, yalnızlaştırma, ödülden yoksun bırakma gibi yollara başvurarak ne kadar çok cezalandırırlarsa, çocuklar da o denli saldırgan olmaktadır. Saldırgan davranışlar ceza uygulayan anne baba örnek alınarak öğrenilmektedir. MacKinon-Lewis ve arkadaşlarının (1994) yaptığı bir çalışmaya göre baskıcı anne baba davranışı ile çocuğun saldırganlık düzeyi arasında bir ilişki vardır. Anne babasına karşı toplumsallaşmamış davranışlar gösteren erkek çocuklar, arkadaşları tarafından daha çok dışlanmaktadır.

Arkadaş grubu, saldırganlığı ortaya çıkaran bir başka toplumsal etkidir. Grup oyunları, toplumsal özellikleri nedeniyle saldırganlıkların dışa vurulmasına uygun bir ortam yaratırlar. İçinde bulundukları ortam karşılıklı saldırganlık etkileşimine uygun olduğundan, saldırgan çocuklarla arkadaş olan çocuklar da saldırgan davranışlar sergileme eğilimi gösterirler. Öte yandan toplumsal birlikteliğin yüksek olduğu dostça ortamlarda, çocuklar birbirlerine karşı daha az saldırgan tepkiler sergilemektedirler.

Kişilik ve Mizaç

Kişilik ve mizaç kavramları birbirinden farklı iki kavramdır. Kişilik, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal özelliklerinin tümüdür (Ewen, 1998). Bu özellikler, insanı öteki insanlardan ayırıp kendine özgü kılar. Kişilik durağan olmayıp yıllar boyunca gelişen ve sürekli değişim içinde bulunan bir olgudur. Mizaç ise insanda kalıtsal olarak var olan, görece bir tutarlılık taşıyan temel eğilimlerdir. Bu eğilimler pek çok davranışı yönlendirmektedir. Mizaç; birincil olarak, kişide yaşamın ilk yıllarında bile var olan kalıtsal kökenli temel eğilimlerdir. Ancak bireyin gelişimi sürdükçe, mizacın davranışsal görüntüleri çevresel etkenlerle biçimlendirilmektedir.

Örneğin çocuğun hareketli bir mizaca sahip olmasının nedeni kalıtsaldır. Bununla birlikte; çevresel etkenler, çocuğun hareketlilik düzeyini bazen artırırken bazen de azaltır. Çocuğun genel duygusal durumu ise kalıtsal olarak belirlenmiştir. Çalışmalar, katı ve tutarsız disiplin, yetersiz gözetim, ilgisizlik, dışlayıcı anne baba tutumu gibi etkenlerin çocuğun duygusal durumunu biçimlendirmede önemli ölçüde etkili olduklarını göstermektedir.

Mizacın Boyutları ve Örüntüleri

Bireyin sosyal gelişiminde mizacın önemli bir rolü vardır. Mizaç genetik olarak getirilen ve çevre tarafından biçimlendirilen kişilik yapılarından birisidir. Bu alanda yapılan araştırmalara dayanılarak mizacın dokuz boyutu olduğu ortaya çıkmıştır (Thomas, Chess ve Birch, 1963). Bu boyutlar şöyle sıralanabilir;

1. Aktiflik,
2. Düzenlilik, Bazı çocukların acıkma, uyuma, tuvalete gitme vb saatleri her gün aynıdır. Bazılarının ise düzensizdir.
3. Yeni durumlarla karşılaşıldığında geri çekilme yerine üzerine gitme,
4. Uyumluluk, Yeni durumlara uyum sağlamayla ilgilidir
5. Uyarıcılara duyarlılık, Bazı çocuklar gürültülü bir ortamda yatabilirken, bazıları sessiz ve hafif ışıklı bir ortamda uyuyabilir.
6. Duygulanım seviyesi, Çocuklar mutluluk veya mutsuzluklarında derece olarak birbirlerinden farklı davranışlar gösterirler. Kimisi çok sevinir, bağırır, kimisi sadece gülümser.
7. Tepki derecesi, Aynı olaya bazı çocuklar gülerken bazıları kahkaha atabilir. Bu durum onların enerji düzeyiyle ilgilidir.
8. Etkilenebilirlik, Bazı çocuklar dikkatlerini bir şey üzerine yoğunlaştırdıklarında etraflarındaki ses vb şeyler dikkatlerini dağıtmaz ama bazılarının dikkatleri çok kolay dağılabilir.
9. İlgi süresi ve ısrar,

Thomas ve Chess (1977) ise üç çeşit farklı mizaca sahip çocuktan söz etmektedir.

1. **Kolay çocuklar.** Neşeli, sevimli, uyumlu çocuklardır. Çocukların % 40'ı böyledir. Yeme, içme, uyum vb sorunları olmaz.
2. **Zor çocuklar.** Olumsuz duygulanımları bedensel gereksinimlerinde (yatma, yeme saatleri) düzensizliklere yol açar. Değişime kolay uyum sağlayamazlar. Çocukların % 10'u bu gruptandır.
3. **Uyumu yavaş olan çocuklar.** Etkinlik düzeyleri düşüktür, değişikliklere yavaş yavaş uyum sağlarlar, yeni durumlarda geri çekilme eğilimleri vardır, olumsuz bir duygulanım gösterirler. Çocukların % 15'i bu gruptandır.

Çocukların % 35 'i ise bu gruplardan hiç birisine girmezler, bunlar kendine özgü çocuklardır.

Benlik Gelişimi, Özerklik, Benlik Kavramı ve Öz Güven

Öz Farkındalık

Öz farkındalık duygusu gelişen bir çocuk kendini diğer insanlardan ve nesnelerden ayrı bir varlık olarak algılamaya başlar. Yaşamın ilk aylarında bebekler, gözlerinin önünden gelip geçen el ve kollarını fark eder, ancak gördüklerinin kendi bedenlerinin parçaları olduğunu anlayamazlar. Bebekler için elleri ve kolları, rastlantısal olarak gözlerinin önünden gelip geçen görüntülerdir. Bebek, bir süre sonra bacaklarını ve ayak parmaklarını da keşfeder ama henüz onları kendi varlığıyla ilişkilendiremez.

Benlik duygusu yavaş yavaş gelişir. Çocuklar, bir yaşlarındayken çevrelerindeki başka kişilerin de gören, işiten, dokunan ayrı varlıklar olduğunu fark ederler. Yaklaşık olarak on sekiz aylıkken aynadaki yansımalarını tanıyabilir, “ben”,ve “benim” duygularını geliştirirler. Kendilerinin farkına vardıklarında sahip olma duygusunu da geliştirir, benim saçım, benim sandalyem, benim yatağım, annemin saçı, annemin sandalyesi, babamın yatağı ayrımını yapabilirler. Öz-farkındalık duygusuyla birlikte kendi benliklerini başka benliklerden koruma gereksinimi arttıkça bebeklerde kıskançlık, öfke, suçluluk duyguları gelişebilir. Bu yeni farkındalık alanı, başka insanlara karşı duygulanım ve baş kaldırma duygularının gelişmesine yol açar.

Özerklik

Erikson’a göre (1950, 1959) birinci ve ikinci yaşlar arasında yerine getirilmesi gereken en önemli psikososyal görev özerkliktir. Özerklik, çocuğun anne babasından çok fazla istekte bulunmasına neden olabilir. Benlik geliştikçe çocuklar, yemeğini kendi kendine yemek, çevreyi araştırmak, istediklerini yapabilmek gibi etkinliklerle bağımsızlıklarını yaşamak isterler. Çocuklar bu isteklerine izin verilmezse, beceri ve yeterliliklerinin sınırlarıyla ilgili olarak kuşku ve utanç geliştirirler. Freud’a göre ise çocuğun bir yandan özerk davranmayı isterken bir yandan da beceri ve yeterliliklerinin sınırları nedeniyle kuşku ve utanç duymasıyla oluşan çelişki, daha çok çocuğa verilen tuvalet eğitimiyle ilgilidir. Bu dönemde çok katı tutum sergileyen anne babalar, çocukta utanma ve kuşku duygularına neden olurlar.

Anne babaların başvurdukları disiplin uygulamalarının sıklığı, başvuru alanı disiplin uygulamalarının niteliği kadar önemli değildir. Nesnel, mantıklı, çocuğa saygı duyarak gerçekleştirilen disiplin uygulamaları, çocuğun özerklik kazanmasına yardımcı olur.

Ayrılma ve Bireyleşme

Çocuklar, 5. aydan başlayarak 3 yaşına kadar olan gelişim döneminde, ayrılma ve bireyleşme süreci yaşarlar. Bu dönemde, yavaş yavaş annesinin varlığından ayrı bir benlik geliştiren çocuk hala annesine bağımlı olmakla birlikte, çok hızlı gerçekleşmeyen fiziksel ve psikolojik bir ayrılmayı da başarabilir. Böylece çocuk, benlik duygularının gelişimi boyunca bağımlı olma-bağımsız olma çelişkisini dengelemeyi de öğrenmektedir. (Mahler, Pine ve Bergman, 1975). Çocuklar bağımsız olmak isterler ancak çok fazla bağımsızlık da onları korkutur. Çocuğun özerklik geliştirmesi, bağımsız bir yetişkin olabilmesi açısından çok önemlidir. Bununla birlikte gereğinden fazla özerklik, düşüncesiz ve bencil kişiliklerin gelişimine yol açar. Bu kişilik özelliklerine sahip bireyler, başka insanların haklarına ve gereksinimlerine saygı duymazlar.

Benlik Kavramı

Çocuklar, farkındalık düzeyleri geliştikçe kendilerini tanımlamaya da başlarlar. Örneğin 3 yaşlarındayken kendilerini çoğu kez abartılı ve olumlu biçimde niteler; en büyük, en güçlü, en hızlı olmak, en güzel şarkıları söylemek gibi özelliklerle tanımlarlar. Bu dönemlerinde çocuklar, bir testten düşük puan aldıklarında, bir sonraki testten daha başarılı bir sonuç alacaklarını bile belirtebilirler.

Anaokulu çağındaki çocukların, kendi fiziksel ve entelektüel yetenekleriyle ilgili olarak genellikle çok olumlu düşünceleri vardır. İlkokul yıllarının ortalarına doğru çocuklar, kendileriyle ilgili daha gerçekçi kavramsallaştırmalar yapabilir, örneğin okuma becerilerinin çok iyi olmasına karşılık, matematiksel becerilerinin çok iyi olmadığını kestirebilirler. Orta çocukluk dönemi çocukları, kendilerini gerçekçi bir biçimde değerlendirebilmekte; edindikleri özelliklerin, değerlerin, ölçütlerin ve gerçekleştirmek istedikleri amaçların farkına varabilmektedirler. Ayrıca bu dönemde, çocuklar kendi davranışları için belli ölçütler oluşturabilirler. Kendileriyle ilgili düşünceleri de giderek daha gerçekçi ve belirgin hale gelir.

Öte yandan çok yetenekli olup da kendi yetenekleri konusunda olumlu algıları olmayan çocuklar da bulunmaktadır. Bu durumda çocukların kendilerini algılama biçimlerinin, başarılarının nesnel olarak değerlendirilmesine değil, anne babanın olumsuz öznel değerlendirmelerine bağlı olduğu görülür. Bazı çocukların ise, çeşitli açılardan orta düzeyde bir yetenek taşıdıkları halde, anne babalarının biçimlendirdiği şişirilmiş bir kendilik algıları vardır.

Kendilik Değeri

Benlikle yakından ilişkili olan benlik saygısı, çocukta kendi değer, yetenek ve başarılarına bağlı olarak yine kendisi hakkında oluşan genel duyguların bir sonucudur. Yüksek benlik saygısı, çocuğun kendini sevmesi ve kendine saygı duyması anlamına gelir.

Benlik saygısının 4 temel kaynağı (Rice, 1997): Çocuğun anne babasıyla duygusal ilişkisi, arkadaşlarıyla toplumsal ilişkisi, okuldaki entellektüel düzeyi, toplumun kendisine karşı tutumu olarak sıralanabilir. Anne babalarının sevip istediği, destekleyip ilgi gösterdiği çocuklar, olumlu benlik saygısı geliştirebilmektedirler.

Çocuklar büyüdükçe toplumsal yeterlik duygusu, benlik saygısının önemli bir boyutu durumuna gelmektedir. Okul başarısı da benlik saygısı ile ilişkili bir etkidir. Genel olarak, düşük başarı gösteren çocukların benlik saygıları da düşük olmaktadır.

Toplumsal tutumlar da benlik saygısı üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin azınlık grubundaki çocukların olumlu benlik imgesi geliştirebilmeleri sorun olmaktadır. Ancak toplumun olumsuz tutumları her zaman düşük benlik saygısına yol açmaz. Aile çocuğun olumlu benlik saygısı geliştirmesi için uygun ortamı sağlarsa toplumsal önyargıların etkisi de azalacaktır.

12. BÖLÜM

TOPLUMSAL GELİŞİM



TOPLUMSAL GELİŞİM

Aile Çevre ve Toplumsallaşma

Çocuklar, bir tüp içinde değil, aile, komşu, toplum, şehir ve dünya içinde büyürler. Çocuk, içinde bulunduğu bu çevrelerde anne babası, arkadaşları, yaşlıları ve başka yetişkinlerle etkileşim de bulunur. Bu etkileşim de yer alan her insan, her topluluk, her okul, çocuğun toplumsal gelişimini etkiler. Çocuklar, bundan başka, gazete, magazin yayınları, radyo, televizyon gibi kitle iletişim araçlarından etkilenmektedirler. Çocuk kendi kültürü içinde yetişirken dünyadaki her şeyden etkilenir. Özetle içinde büyüdüğü kültür tarafından yetiştirilen çocuk, kendi toplumsal çevresinin bir ürünü haline gelmektedir. (Rice, 1997).

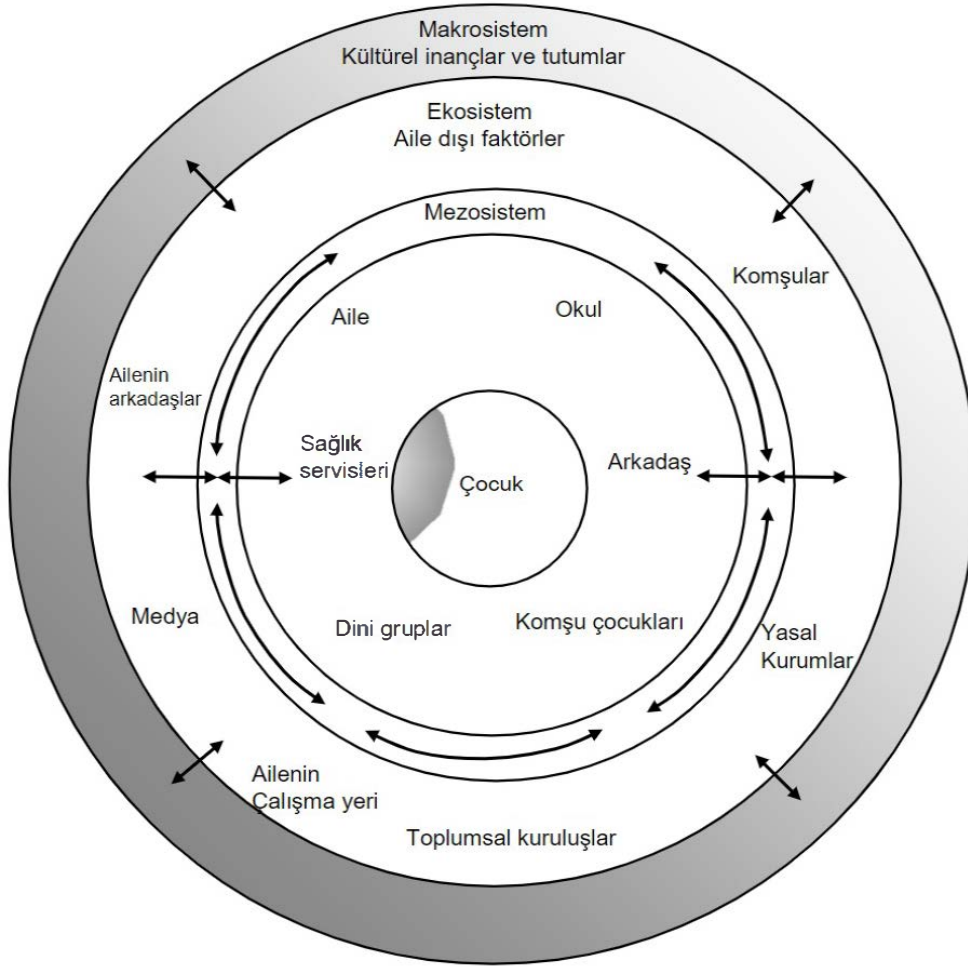
Bronfenbrenner (1977, 1979, 1987;Akt, Rice, 1997) toplumsal etkinin anlaşılmasına dayanan ekolojik modeliyle, çocuğun toplumsal gelişimine yönelik açıklayıcı bilgiler vermektedir. Ekolojik modelde toplumsallaşmayı etkileyen, iç içe geçmiş olup birbirleriyle de karşılıklı etkileşim içinde bulunan 4 farklı sistem bulunmaktadır. Bu sistemler,

- Mikrosistem
- Mezosistem
- Ekosistem
- Makrosistem olarak adlandırılmaktadırlar.

Mikrosistem, çocuğun çok yakın olduğu çevre öğelerini kapsar. Bu öğeler; aile, okul, çocuğun yaşlıları, komşular ve başkalarıdır. Mezosistem, mikrosistemler arasındaki karşılıklı ilişkiyi betimler. Örneğin çocuğun ailedeki yaşantıları okuldaki yaşantısını ya da okuldaki yaşantıları ailesindeki yaşantısını etkiler. Çocuğun toplumsal gelişiminin doğru anlaşılabilmesi için bu karşılıklı ilişkilerin de doğru anlaşılması önemlidir.

Çocuğun toplumsallaşmasında dolaylı bir etkiye sahip olan ekosistem; yakınları, komşuları, yasal kurumları, iletişim araçlarını, ailenin arkadaşlarını kapsar. Anne babanın iş yaşamını etkileyen bir olay, çocuğun gelişimini de dolaylı olarak etkilemektedir.

Makrosistem, ideolojileri, değerleri, tutumları, yasaları, kültürel alışkanlıkları kapsar. Kültürel değerler, farklı etnik, sosyo-ekonomik gruplar arasında olduğu gibi ülkeler arasında da farklılık göstermektedir. Yine kırsal bölge ailesiyle kentli ailenin yaşam biçimleri de birbirinden farklıdır.



Şekil-11 Bronfenbrenner'in Ekolojik Modeli (Rice, 1997; 299)

Toplumsal Biliş

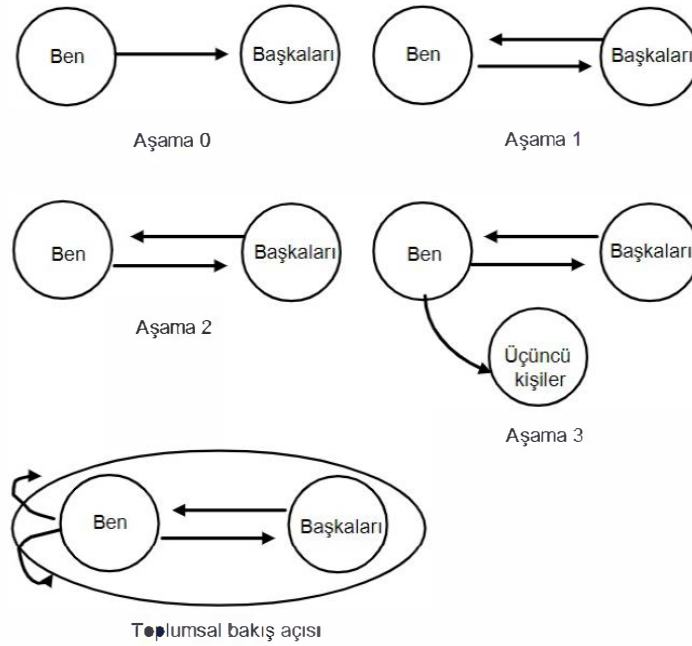
Toplumsal biliş, toplumsal bir ilişkiyi anlama yeterliliği, örneğin bir çocuğun başka çocukların düşüncelerini, duygularını, amaçlarını, toplumsal davranışlarını, genel bakış açılarını anlayabilmesidir. Başka insanların düşüncelerini, duygularını bilmek; onları anlayıp birlikte olabilmek için gereklidir (Selman, 1977).

Çocukta toplumsal biliş gelişimi, yavaş gerçekleşen bir süreçtir. Selman (1977, 1980) toplumsal biliş kuramını, toplumsal rol alma olarak adlandırmıştır. Toplumsal rol alma; kendini ve başkalarını anlama, başkalarına karşı kendisine davranılmasını istediği gibi davranabilme ve kendi davranışlarını başkalarının bakış açısıyla gözden geçirebilme yeterliliği olarak tanımlanmaktadır.

Selman (1977, 1980), toplumsal biliş gelişimini beş döneme ayırmaktadır;

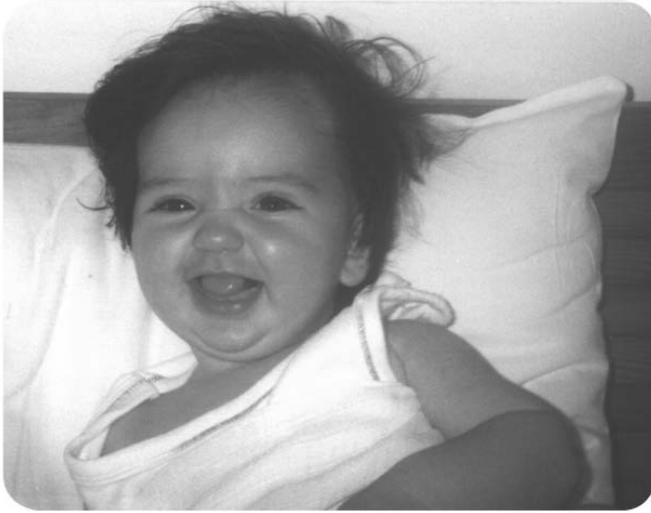
1. **Dönem**-Ben-merkezci dönem (0-6): Çocuk, 6 yaşına kadar olayları başkalarının bakış açısına ve toplumsal konumuna göre yorumlayamaz ve başkalarının algılarını doğru bulmaz. Bu dönemde çocuğun kendi duyguları önemlidir.
2. **Dönem**-Farklılaşma ve öznel bakış açısı dönemi (6-8): Bu dönemde çocuk, başka insanların kendisinininkinden daha değişik toplumsal bakış açıları olduğunu farketmeye başlamakla birlikte, bu bakış açılarını çok az anlar. Başkalarının da kendisiyle aynı şeyleri hissettigine inanan çocuk, başka bireylerin farklı amaç, duygu ve düşünceleri olduğunu anlayabilecek bir yeterliliğe sahiptir ama gözlemleri henüz gerçekçi ve nesnel değildir.
3. **Dönem**-Farklı bakış açılarını anlama dönemi (8-10 yaş): Çocuk, bu dönemde başka insanların farklı bakış açıları olduğunu anlarken, kendi bakış açısının da başkalarınca anlaşıldığını görür.
4. **Dönem**-Üçüncü kişilerin bakış açılarını anlama dönemi (10-12 yaş): Çocuk, ilgili kişinin ve başkalarının bakış açılarını anlar, ayrıca üçüncü kişilerin yansız bakış açılarının farkına varır, olayları üçüncü kişilerin bakış açılarına göre de değerlendirir.
5. **Dönem**-Toplumsal bakış açısı dönemi (ergen ve genç): Genç birey, üyesi bulunduğu topluluğun bakış açısını taşıdığından bu bakış açısı toplumsal yapıya uygundur. Genç birey, yasa ve töreleri dikkate alır.

Toplumsal bilişin oluşmasında ailenin önemli ve temel bir işlevi vardır. Anne baba çocuk arasındaki toplumsal yaşantı, çocukta duygulanım ve toplumsal davranışlarının oluşumunu sağlamaktadır. Ailenin toplumsal yaşamı, çocuğun yaşantılarıyla ilişkisinin gelişiminde etkili olan duygusal ortamı içerir. Ailede öfke, şiddet, gerginlik taşıyan olumsuz bir duygusal ortamın varlığı, çocuğun da toplumsal ilişkilerinde olumsuz duygulanım göstermesine neden olur. Ailedeki olumlu duygulanım ortamı, çocuğun da olumlu duygular yaşanmasına neden olacağından çocuk, arkadaşlarıyla olumlu ve dostça bir ilişki kurabilecektir (Garner, Jones ve Miner, 1994).



Şekil-12 Selman'ın Toplumsal Biliş Gelişimi (Rice, 1997; 307)

Bebeklik Döneminde Toplumsal Gelişim



Bebek'in ilk toplumsal davranışı başkalarını gördüğünde gülümsemesidir

Bebeklerin toplumsal yaşamları başlangıçta anne baba ve kardeşleriyle sınırlıdır. Başkalarıyla ilişki kurmaya yaklaşık 5 aylıkken başlayan bebeğin ilk toplumsal davranışı, başka insanları gördüğünde gülümsemesidir. Sonraki aşamada kendi çevresinde hareket eden, daha sonra da emekleyen bebek, ayağa kalkar ve yaklaşık 6 aylık olduğunda ilk engellenme davranışlarıyla karşılaşır.

Bebek 9 aylıkken kendi oyuncakları aracılığıyla başkalarıyla oynar; kızdığında ise oyuncaklarını başkalarına atar. Oyuncakla oynamak, çocuk için daha sonraki arkadaş ilişkilerinde işine yarayacak olan duygusal güven ve uyumun sağlanabilmesi açısından başlangıç görevi görür (Rice, 1997).

Bebek, kendi gereksinimlerini gidermek için başkalarına gereksinim duyar. Bu bağıllık ilişkisinin en önemli nedenidir. Yaşı ilerledikçe dış dünyaya dönük merakı artan bebek, gittikçe bağımsızlaşır. Bağıllık ilişkisi; bebeğin güven gereksinimi, yeni şeyleri keşfetme gereksinimi ve başka gereksinimlerin dengeli biçimde sağlanabilmesiyle oluşur .

Bowlby (1969; Akt, Rice, 1997) bağıllık gelişiminin 4 aşamada oluştuğunu ifade etmektedir;

1. Bağıllık öncesi aşama (0-6. hafta): Bebeğe bir yetişkin bakmaktadır. Bakımının farklı kişilerce gerçekleştirilmesi, bebekte gerilim yaratmaz.
2. Bağıllığın oluşması: Bebek, 1-1.5 aylık olduğunda kendisine bakan kişi hakkında bilgi edinmeye, annesiyle başka insanları ayırt etmeye başlar. Bowlby'nin bağıllığın oluşma aşaması olarak gördüğü bu aşama, bebek 6 aylık oluncaya kadar devam eder.
3. Bağıllık aşaması: Çocuk, kendi çevresinde hareket etmeye başladığı bu aşamada, farklı davranışlar gösterir. Bunlardan biri yakınlık arama davranışıdır. Yakınlık arama davranışı gösteren bebek, annesinin yanında kalmak, annesi nereye giderse onunla gitmek ister. Bağıllık aşamasında görülen bir başka davranış ayrılık kaygısıdır. Annesinin yanında kendisini güvende hisseden çocuk, anneden ayrıldığında kaygılanır. Annenin görevinin bebeğe güven vermek olduğu bu üçüncü aşama, çocuk 18-24 aylık oluncaya dek sürer.
4. Karşılıklı ilişki aşaması. Yürüyeabilen çocuk, anneden daha uzun süreli olarak ayrı kalabilir. Anne ve çocukta karşılıklı olarak birbirlerine güven duygusu artmaya başlar.

Ainsworth (1993) bağıllık ilişkisinin güven üzerine kurulduğunu düşünmekte, buna bağlı olarak 3 tip bağıllık ilişkisi tanımlamaktadır.

1. **Güvenli bağlanma gösteren bebekler:** Bu tür bağıllıkta, bebek kendisini güven içinde hissedebilmek için sürekli annesinin varlığına gerek duyar. Bu nedenle oyun sırasında da sürekli annesinin yanında olup olmadığına bakan bebek, annesinden uzun süre ayrı kalmaz, ayrılık durumunda ise ağlamaya başlar ve huzursuzlanır. Çocukların çoğu, yaklaşık %65'i bu tip bağıllık ilişkisi gösterir.
2. **Kaygılı-kaçınan bebekler:** Bu bağıllık türünde bebekler annelerinin yanlarında olmasından mutlu olurlarken, bütün davranışlarını annelerinin yanında olabilecek biçimde düzenlemeye çalışır, anneleri yanlarından ayrıldığında gerilim yaşarlar. Bu gerilimi yaşamamak için anneleri-

nin yanından ayrılmamaya özen gösterirler. Çocukların yaklaşık % 25'i bu tür bağıllık davranışı gösterirler.

3. **Kaygılı-dirençli bebekler:** Her yeni durumda annelerinin yanlarında bulunmasını isteyen bu bebekler için, annelerinin varlığı bile yeterli güvenlik duygusu sağlamaz. Bu nedenle kaygılı direnç gösteren bebekler, anneden ayrıldıklarında çok fazla gerilim yaşarlar ve anneleri geri döndüğünde de gerilimleri kolayca geçmez. Çocukların % 10'u bu tür bir bağıllık davranışı gösterirler.

Bağıllık ilişkisini etkileyen etmenler anne-baba çocuk ilişkisinin düzeyi ve niteliğidir. Ainsworth ve Bell (1969; Akt; Rice, 1997), bağıllık ilişkisinde **duyarlılık** ve **heveslilik** olmak üzere 2 temel anne-baba davranışının önemli olduğunu belirtmektedirler. Ainsworth ve Bell'in 3 aylıktan 1 yaşına kadar olan çocuklar üzerindeki gözlemlerine göre, anneyle çocuk arasındaki güven ilişkisi, annenin bebek ağladığında çocuğun gereksinimlerini karşılama duyarlılığını göstermesi sonucunda oluşmaktadır.

Annenin tutumu, bebeğin kendini güvende hissetmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Duyarlılık düzeyleri farklılık gösteren annelerin davranışları, çocuğun bağıllık ilişkisinde oluşturduğu güven duygusunun niteliğini belirlemektedir. Duyarlılığı zayıf olan anneler, sorun çözmek yerine yeni güçlükler yaratırlarken duyarlılığı yüksek anneler, yeni çözüm yolları bulmaya çalışırlar. Örneğin duyarlılığı zayıf anne, yemek yemeyen çocuğu yemesi için zorlarken, duyarlılığı yüksek anne değişik yerleri, değişik araçları, değişik yiyecekleri deneyerek çocuğun yemek konusundaki sorununu çözebilir.

Duyarlılıkla heveslilik arasında çelişkiler olabilir. Kaygılı-kaçınan bebeklerin anneleri, bebeklerindeki gerilime karşı duyarsız olmayı seçerler. Bu anneler, çocuğun duygusal gereksinimini karşılama sorumluluğunu üstlenmeye çok hevesli olmadıkları gibi, çocuğun duygusal yaşamı için gerekli olan fiziksel temasta da yeteri kadar bulunmaz, çocuğa soğuk bir öpücük kondururlar (Pederson, Moran, Sitko, Campbell, Ghesquire ve Acton, 1990).

Kaygılı-dirençli çocukların anneleriyle bağıllık ilişkileri, öteki bağıllık ilişkisi türlerinden daha karmaşık özellikler gösterir. Kaygılı-dirençli bebeklerin anneleri genellikle; hevesiz, kararsız, değişken, tutarsız bireylerdir. Bu annelerin bebekleri ise istemci ve yaygaracıdır. Bu çocukların hem annelerinin hem de babalarının duygusal tepkilerinde dengesizlikler ve tutarsızlıklar bulunur (Pederson, Moran, Sitko, Campbell, Ghesquire ve Acton, 1990)

Belsky (1984, 1990) anne baba ve çocuk arasındaki ilişkinin oldukça karmaşık olup çok sayıda etkenden etkilendiğini belirtmektedir. Annenin kişiliği, bu et-

kenlerden yalnızca biridir. Baba-çocuk ilişkisi, evliliğin niteliği, ailenin iş ve gelir durumu, toplumsal destekler gibi çeşitli etkenler, bağlılık ve güven ilişkisini etkilemektedir. Ayrıca, annenin psikolojik sorunlarının olup olmaması da bu konuda önemli bir etkidir. Örneğin depresif annelerin çocuklarına karşı daha az duyarlılık gösterdikleri, istek ve hevesliliklerinin de daha zayıf olduğu saptanmıştır.

2 Yaş Çocuklarında Toplumsal Gelişim

Çocuklar, 2. yaşlarının başlarında topluluk oyunları oynamaya hazır olmadıklarından bu yönde bir istekleri de yoktur. Çocuk, 2. yaşın sonuna doğru oyun arkadaşına gereksinim duyar. Bu dönem çocuklarının oyun sırasında, sıklıkla birbirlerine karşı olumsuz davranışlar gösterdikleri gözlenmektedir. Cinsiyet, 2 yaş çocuğunun oyun arkadaşı seçiminde henüz dikkate alınan bir özellik değildir. Bu yaş çocukları, oyun sırasında belli nesneleri zorla almak ve arkadaşlarını iterek kendi oyuncaklarıyla oynamak isterler. Zarar verme amacı taşımayan arkadaşlarına yönelik bu davranışların nedeni, 2 yaş çocuklarının ben-merkezli olmalarıdır. Benim oynacağım, benim topum gibi sözler döneme özgü ben-merkezci davranışın göstergesidir.

3 Yaş Çocuklarında Toplumsal Gelişim

Daha çok toplumsal davranış gösteren 3 yaş çocukları, başka çocuklarla ilişkilerinde edilgin değildirler. Bu dönem içindeki çocuklar, kendilerini oyunların dışında tutmaz, arkadaşlık ilişkilerine önem verir, başka çocuklarla birlikte oynamak isterler. Kısa süreli olarak kendilerine 1-2 arkadaş seçebilen bu çocuklar, topluluk oyunlarına ve etkinliklerine katılırlar. Dil gelişimleri iletişim kurmalarını kolaylaştırdığından bu yaş dönemindeki çocuklar oyun oynarken konuşur, bağırırlar.

4-5 Yaş Çocuklarında Toplumsal Gelişim

Ailelerine daha az bağlı olan 4-5 yaş çocukları, çoğunlukla yaşlılarıyla etkileşim içinde bulunup onlarla birlikte olmak ister, sevgilerini başka çocuklarla paylaşırlar. Ayrıca bu dönemdeki çocuklar; birbirlerini dinleme, empati kurma davranışları gösterebilmektedirler. Kız çocukların arkadaşlık konusundaki seçimleri bire bir ilişkiden yanayken, erkek çocukların seçimi daha kalabalık topluluklardan yanadır. Bu yaş dönemi çocuklarının davranışları değişkenlik gösterir. Bu nedenle, bir anda saldırganlaşıp hemen sonra uyumlu davranışlar gösterebilen 4-5 yaş dönemi çocukları, aralarında sorun olduğunda çok hızlı bir şekilde çözer, uzun süre

küsmez, yarışmacı özellikler göstermezler. Toplumsal konum ve arkadaş özellikleri bu dönem çocuklarının iletişimde giderek etkili olmaya başlar. Toplumsal kabulün gerçekleşmesinde, fiziksel yetenek erkek çocuklar için çok önemli bir yere sahiptir (Musun-Miller, 1993).

Bu yaşlarda çocuklar, kendi cinslerinden oyun arkadaşlarıyla oynamayı yeğlerlerken, arkadaşları konusunda da seçici davranmaya başlarlar. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve kültürel nitelikleri, çocuğun arkadaş seçimini etkileyen öğeler arasındadır.

Bu yaş çocuklarından kardeşleri olanların toplumsal becerilerinin daha çok geliştiği belirtilmektedir (Ladd ve Hart, 1992; Kramer ve Gottman, 1992).

İlköğretim Döneminde Toplumsal Gelişim

Erikson'a göre ilkokul döneminde beceri ya da aşağılık duygusu kazanılır. Bu dönemde çocuk ilk kez yaşantılarından bazı sonuçlar çıkarabilecek biçimde düşünmeye başlar, yetişkinlerin kullandığı alet, araç vb. şeyleri kullanma deneyimlerine girer. Sürekli hareket durumundadır; bir şeyler yapar, yaratır ve ortaya çıkarır. Bunları kusursuz bir biçimde gerçekleştirebilmek için ciddi çabalar harcar. Eğer bu çabalarına karşı çıkılırsa, çocuk yaptıklarının değersizliğine inanır ve aşağılık duygularına kapılır. Çocuğun aşağılık duygusuna kapılmasının tek nedeni ana-baba değil okul yaşantısı ve öğretmen de olabilir (Geçtan, 1982). Bu dönem çocukları aynı cinsten arkadaş seçerler. Seçimlerinde, sosyo-ekonomik düzey, yaş ve benzer sosyal statüye sahip çocukları tercih ederler.

İlkokul döneminde çocuk kendini sınıf, arkadaş ve oyun grubu içinde bulur. Bu da onu, ergenlerde olduğu gibi kendi cinsiyetindeki grubun tüm faaliyetlerine katılmaya, arkadaşlarıyla iletişim kurmaya doğru yönlendirir.

İlkokul döneminde görülen bazı toplumsal özellikler şöyle sıralanabilir:

Kolay Etkilenme: Bu dönemde, aşırı duyarlılığın yanında görülen diğer bir özellik de, kolay etkilenmedir. Bu dönemdeki çocuklar, kendi arzularının, diğer çocukların doğrultusunda olduğu inancındadırlar. Bu da onların gruba kabul edilmelerini kolaylaştırır. Yaşam süreci içinde, belki de hiçbir dönemde rastlanamayacak düzeydeki kolay etkilenme bu evrede görülür.

Karşıt Görüşte Olma: Bu, çocuğun düşünceleri ve hareketleriyle diğer çocuklara karşıt olmasıdır. Kendi akranlarının görüş ve düşüncelerini paylaşan, kabul eden çocuk, daha büyük çocukların, ve yetişkinlerin görüşlerine karşı koyar. Karşıt görüşte olma, daha küçük çocuklarda görülen “negativizm”le, yani olumsuzlukla eşanlamlıdır. Karşıt görüşte olma, çocukluk dönemi boyunca devam eder.

Rekabet: Bu dönemde Çete Çağı boyunca rekabet üç biçimde görülür:

1. Grubun kendisini tanımak üzere, grup üyelerinin arasında süregelen rekabet,
2. Kendi grubuyla rakip gruplar arasında çatışmalar,
3. Grupla toplumu düzenleyen diğer sosyal kurumlar arasındaki çatışmalar.

Bunların her biri, çocuğun sosyalleşmesini farklı biçimde oluşturur. İlkokul dönemindeki rekabet çoğunlukla kavgaya neden olur.

Sorumluluk: Araştırmalar, kalabalık ailelerden gelen çocuklarda, zorunluluk nedeniyle kendi işlerini yapmak ve kendilerinden küçük kardeşlerine bakmakla yükümlü olduklarından, sorumluluk duygularının daha fazla geliştiğini göstermektedir. Kendi evlerinde bazı sorumlulukları üstlenmeyi öğrenen çocuklar, sadece başarılı bir uyum göstermekle kalmamakta, aynı zamanda grubun lider rolüne seçilmiş bir üyesi de olabilmektedirler.

İlkokul Döneminde Kritik Yaşlar

Altı Yaş

İlkokul dönemine giren çocuk, 6 yaşlarına geldiğinde 2,5 yaşında görülen olumsuz evrenin belirtilerini göstermeye başlar. Dengesiz, kurala karşı olan, isyankâr bir tutum ve davranış içine girer.

6 yaş çocuğu değişmekte olan bir çocuktur. Anneler, çocuklarındaki bu ani değişiklikleri: “Bu çocuğa ne oldu, bilmiyorum, çok değişti.” şeklindeki sözcükleriyle dile getirirler. 6 yaşındaki çocuk, tembel ve kararsız bir görünümdeydir. Çocuk bir kez daha 2,5 yaşında yaşamış olduğu karar verme güçlüklerine uğrar, yine bir şeyin olumlu ve olumsuz iki yüzü arasında hızla gelip gider.

Gesell, çocuğun eylemlerinde bir tür çift motivasyondan oluşmuş görünen iki kutupluluktan söz eder. Örneğin, çocuk bir an annesini sever, biraz sonra ona nefret duyar.

Çocuğun okula başlamasıyla birlikte, okul öncesine oranla daha çok sayıda arkadaşla ilişki kurduğu, bunun yanında aile ilişkilerinin zayıfladığı, bireysel oyunun yerini, grup oyununun aldığı görülür. Başka bir deyişle, çocuğun okul çağıyla birlikte grup çağına girdiği ve sosyal bilincin arttığı dikkat çeker.

Çocuğun davranışını sınırlayan «burada» ve «şimdi» ortamı, yerini yakın çevreye bırakmaya başlar.

On yaş

10 yaş; düzenli, huzurlu ve elde edilen bilgilerin özümlendiği, toplandığı ve dengelendiği bir ara evredir. Tipik bir 10 yaş çocuğu, çocukluğun gerek kendine özgü, gerekse genel tüm özelliklerini kendinde toplamıştır. Gelecekteki ergenlik döneminin gerilim ve huzursuzlukları onun için henüz söz konusu değildir.

10 yaşındaki bir çocuğun olgunluğu 9 yaşındakiyle karşılaştırıldığında, 10 yaş çocuğunun 9 yaşındakinden yalnız bedence daha büyük, daha güçlü değil, aynı zamanda tüm bedensel ve ruhsal sistemlerin dinamiği ve olgunluğu açısından da ondan daha çok gelişmiş olduğu görülür, ilgileri 9 yaşındakine göre daha çeşitlidir. Çok çabuk değişebilir ve farklı konulara yöneliktir.

9 yaşındaki çocuğun gerginlik içinde olmasına karşılık, 10 yaşında bu gerginlik tümüyle gitmiş, onun yerine uysallık ve uyumluluk geçmiş, bu da 10 yaş çocuğunu daha hoşgörülü yapmıştır

10 yaş çocuğunun sosyal ilişkilerinde öğretmeni, arkadaşları ve özellikle annesiyle kurduğu yakın ilişkiler ön plana geçer. Onlarla olan ilişkileri diğer ilişkilerini de etkiler, ben merkezci değildirler. Evde anne babalarının yanında, yakınında bulundukları zaman kendilerini çok güçlü hissederler. Uğraşlarının büyük çoğunluğu “amaçsızmış” gibi görünse de, onlar bunları kendi mantık yapılarına göre, insanlar arası ilişkilerde uyumu ve bu ilişkileri olgunlaştırmayı amaçlayarak yaparlar.

10 yaşındaki çocuk, 9 yaşındakinden daha fazla ailesine bağlıdır ve sever. Ailesini benimser ve genellikle birlikte yapılan her şeye bu yaşta katılmaya hazırdır.

10 yaş çocuğuyla annesi arasında doğrudan, sorunsuz, dürüst ve güven dolu bir ilişki vardır. Çocuk tüm kalbi ve içtenliğiyle bu ilişkiye kendini kapılır ve kabullenir. Çoğu da dünyada en çok anne babasını sevdiğini söyler. Anne özel takdir görür, “benim annem kusursuzdur” şeklinde tanımlanır, annesi onun gözünde en mükemmel insandır. Annenin davranışlarını eleştirme ve onun toplumdaki hareketlerinden utanma görülmez. En son sözü söyleyen hep annedir ve onun fikirlerine önem verilir.

Genellikle her iki cins de babayla iyi geçinir ve onunla birlikte olmaktan zevk alırlar. Kızlar babalarını sever, sayar ve yüceltirler, ondan «iyi bir arkadaş» diye söz ederler. Baba onlar için yol gösterici bir ışıktır. Erkek çocuklar da babayı sever, ona âdeta tapar ve her konuda otorite olduğuna inanarak onu kendilerine özdeşim modeli olarak alırlar. Babalarının “dünyanın en iyi, en doğru babası olduğunu” söyleyerek onunla olmaktan, birlikte birer arkadaş gibi yolculuk yapmaktan hoşlandıklarını belirtirler.

Benlik Kavramı ve Benliğin Organizasyonu

Çocuğun benliğinin oluşması çok uzun bir süreci kapsar. Yaşamın başından itibaren ben ve sen arasındaki farklılığı algılamaya ve anlamaya çalışan çocuk, ay-nada kendini gördüğünde ilk kez 18-24 aylıkken “bu benim” der.

Neiser (1992) çocukların kendi davranışlarına bakarak benlik oluşturdıklarını belirtmektedir. Çocuğun kendi yaptıklarını algılayarak oluşturduğu bu benlik, çevresel benlik olarak adlandırılır. Çocuk etkinlikte bulunarak hatırlayacağı ve hayal edeceği yaşantıları arttırmaktadır. Çocuğun artan yaşantılar yoluyla geniş bir benliğe ulaşacağını düşünen Neiser’e göre, çocuk ne yaptığından hareketle ne yapacağını imgelemektedir.

Çocuğun benlik duygusuna sahip olmasında özgeçmiş belleği önemli yer tutar. Bu bellekte çocuğun kendi yaşantılarına ilişkin sözcükler ve algılarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Çocuğun dili, özgeçmiş belleği üzerinde etkilidir. Çocuk; dilin kurallarını, özneye ve yükleme ilişkin bilgileri, kendi yaşantılarını anlatmak ve başkalarını anlamak için kullanır. Çocuklar yaşantılarını kendi sözcükleriyle anlatırlar; konuşmaları, aile bireyleri ve başka bireylerle kurdukları ilişkiye bağlı olarak biçimlenir. Bunun dışındaki sosyo kültürel etkenler de çocuğun konuşma biçimi üzerinde etkili olabilir. Örneğin batı kültüründe bireysel özelliklerini, bireyin tekliğini, bağımsızlığını simgeleyen konuşma biçimi daha baskın iken; Asya kültüründe başka insanlarla ilişkiler üzerine kurulu bir benlik, bağlılık değerlerini vurgulayan alçakgönüllü bir konuşma biçimi vardır. Dolayısıyla çocuk hangi kültürde yetişirse o kültüre özgü konuşma biçimini geliştirmektedir. Amerikalı bir çocuğun öykülerinde başka insanlar çok az yer alırken Asyalı çocukların öykülerinde daha çok yer almaktadırlar (Rice, 1997).

Örneğin Çinli bir çocuk,

-“Yüzümü yıkadıktan sonra, babama bir öykü anlatır mısın diye sordum. Sonra annem benimle konuştu, ondan sonra annem bana dergi okudu ve gidip yattım” derken,

ABD’li bir çocuk,

“Yatmadan önce televizyon izledim Televizyon izledikten sonra yıkandım. Yıkandıktan sonra yine televizyon izledim. Yemekten sonra babam ödevlerimi sordu. Sonra babamla piyano çaldık. Sonra yine babamla birlikte televizyon izledik. Sonra yattım” demektedir.

Miller, Wiley, Fung ve Liang (1997) kişisel öykülerin anlatımına bakarak çocukların toplumsallaşma sürecinde kullandıkları değerleri görmenin olanaklılığını ileri sürmektedirler.

Toplumsallaşma Üzerinde Etkili Olan Etkenler

Aile

Aile bireyin toplumsallaşması üzerinde küçük yaştan itibaren belirleyici olur ve örnek yaşantılar kazanmasına yol açar. Aile türü, aile üye sayısı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne ve babanın kendi iş ve sosyal yaşantıları, ailenin kültürel tercihleri, yaşanılan yerin büyük ve küçüklüğü gibi faktörler toplumsallaşmada söz sahibi faktörlerdir. Bu faktörlerin başında gelen farklı aile türleri, çocuğun toplumsallaşmasını farklı biçimlerde etkilerler. Bu açıdan aile türlerinin neler olduğunu incelemek yararlı olacaktır. Günümüzde ekonomik ve kültürel etmenler neticesinde oluşan farklı aile türleri şunlardır.

1. Tek anne-babalı aile: Sadece anne ya da baba ile çocuktan oluşan aile
2. Çekirdek aile: Anne, baba ve çocuktan oluşan aile.
3. Geniş aile: Anne, baba çocuk ve büyük anne veya babalarında bulunduğu aile.
4. Karışık aile: Daha önce evli olup da ayrılmış olan bireylerin önceki evliliklerinden olma çocuklarının yeni evlilik içine alınmadığı aile.
5. İki çekirdekli aile: İki de boşanmış olan kadın ve erkeğin önceki evliliklerinden olan çocuklarını da yeni evlilik içine aldıkları aile.
6. Ortak aile: Bir grup insanın birlikte yaşadığı aile.
7. Eşcinsel aile.
8. Birliktelik ailesi: Farklı cinsten iki kişinin çocuklu ya da çocuksuz olarak birlikte yaşamalarıyla oluşan aile.

Bu aile türlerinin her biri, çocuğu farklı biçimlerde etkilemektedir. Örneğin geniş ailede büyüyen çocuklar, çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre büyükbabalarından daha fazla etkilenmektedirler.

Aile sahip olduğu bilgi, değer, tutum, rol ve alışkanlıkları çocuklarına aktarır. Ailenin dünya görüşü, çocuğun kişiliğinin, düşünce ve davranış biçimlerinin oluşmasında etkili olmaktadır. Peterson ve Rollins (1987) buna genel aktarım adını vermektedirler.

Toplumsallaşma, sosyal gruplara girme, ilişkiyi başlatma, sürdürme ve bitirebilme becerisi gösterebilme ile ne tür sosyal tercihlerin yapılacağını öğrenilmesi için başkalarıyla etkileşime girme sürecidir. Anne baba-çocuk ilişkisinde toplumsallaşmanın ilk denemeleri yapılır ve ödül-ceza yöntemiyle anne baba-çocuğun toplumsallaşmasını şekillendirmeye çalışır. Buna informal eğitim denir. Anne baba

çocuk ilişkisi karşılıklı bir etkileşim sürecidir ve çocuk bu etkileşimi kullanarak toplumsallaşmayı öğrenir. Toplumsallaşma sürecinde çocuk gözlem ve model alma yöntemlerini de kullanmaktadır. Anne babanın söyledikleri yeterli değildir. Çocuk onların ne yaptığını da görmek ister ve gördüklerinden daha fazla etkilenir.

Çocuklar anne ve babalarından farklı düzeylerde etkilenirler. Her çocuğun kimden etkileneceği ve etkilenme derecesi farklıdır. Bu farklılık çocuk ve anne baba etkileşiminin süresine, sıklığına, içtenliğine ve özelliğine bağlıdır.



Çocuklar yetişkinlerde gözledikleri davranışları model alırlar

Çocuğa sevgi, şefkat gösteren, ilgilenen ve onunla daha fazla zaman harcayan anne babanın çocuk üzerinde etkisi daha fazla olmaktadır. Çocukların ailelerinden farklı düzeyde etkilenmelerinin diğer nedenleri genetiklerdir. Toplumsallaşmayı etkileyen diğer faktörler, çocuğun bilişsel yapısı, gelişimsel özellikleri ve olgunluk düzeyi olabilir.

Ana-baba-çocuk ilişkisine, ana-babalar yönünden bakan araştırmacılar, ana-babaların, çocuklarını yetiştirirken izledikleri yöntemin, ana-babanın kişiliği, ana-babanın tutumları ve davranış-nitelikleri olmak üzere üç temel öğeye dayandığını belirtmektedirler (Özgüven, 2001).

Ana baba, ana babalık rolünü nasıl görüyor ve değerlendiriyorsa, çocuğa karşı tutum ve davranışları da buna göre biçimlenmektedir. Ancak, çocuğun bireysel özellikleri, koşulları, sağlığı, beden yapısı, zekası ve tepkileri de anne baba tutumları üzerinde etkili olmakta, ana babanın çocuğa karşı tutumlarında farklılık yaratmaktadır. Üç tür anne baba tutumu söz konusudur. Bunlar; “otoriter”, “demokratik”, ya da “ilgisiz” anne baba tutumu ile çocuğu duygusal olarak “kabul” ya da “red” eden anne baba tutumudur. (Rice, 1997).

Otoriter tutum, ana babanın çocuk yetiştirmede hükmedici, baskıcı, çocuklara söz hakkı tanımayan bir yaklaşıma sahip oldukları anlamına gelmektedir. Çocuğun gereksinim ve isteklerinin pek dikkate alınmadığı bu yaklaşımda, anne baba denetimi temel öğe olup, çocuklar yalnızca izleyici durumdadırlar. Araştırmalar, otoriter tutum altında büyütülen çocuklarda düşünmeksizin itaat ve bağlı-

lık davranışlarının yanısıra, güvensizlik, kavga, tartışma ve saldırganlığa yatkınlık, duygularda kararsızlık, bencillik, başkalarını suçlama eğilimi, çekingenlik ve utançlık özellikleri taşıyan bir kişilik geliştiğini göstermiştir (Rice, 1997).

Demokratik bir aile ortamında ise bir tutum olarak herkese önem ve değer verilir, seçme hakkı tanınır, kişiliğine saygı gösterilir. Yaptırılmak istenenler zorla değil, eşit haklara ve kurallara uygun olarak yapılır. Araştırmalarda, ana-babaları demokratik olan çocukların uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Özgüven, 2001).

İlgisiz aile tutumunda ise çocuk başı boş bırakılmakta, çocuğun temel gereksinimleri dışında kendisi ile pek fazla ilgilenilmemektedir. Oysaki çocuğun davranışlarını izlemek, doğru ya da yanlış olduğunu ona belirtmek, neyi yapması, neyi yapmaması gerektiğini öğretmek, onu aile ve toplum yaşamında gerekli olan belirli kurallara alıştırmak gerekir (Özgüven, 2001).

Ana-babanın çocuğu “kabul eden” bir tutuma sahip olmaları, çocuğun kayıtsız şartsız sevilmesi, bağımsız olabilmesi için desteklenmesi, bireyselliğine saygı gösterilmesi, düşüncelerini ve duygularını anlatmasına fırsat verilmesi anlamına gelmektedir. Ana-babanın çocuğu “reddeden” tutumları ise bunların tersi davranışları içermektedir.

Genel olarak “kabul eden” ana baba davranışlarının egemen olduğu ailelerde yetişen çocuklar, hem toplumsal hem de kişisel ilişkilerinde “kabul” davranışları geliştirmektedirler. Bu çocuklar, arkadaşlarını seven, onları düşünen, işbirliğine yatkın, neşeli, duygusal yönden kararlı kişilik özellikleri gösterirler. “Reddeden” ana babaların çocuklarında, suçluluk eğilimleri, dikkat çekmeye yönelik istenmeyen davranışlar, aşağılık duygusu ve güvensizlik görülmektedir. Bu davranışlar, çocukta giderek saldırgan ya da pısrık, çekingen, içe-dönük ve utangaç bir kişiliğe yol açmaktadır.

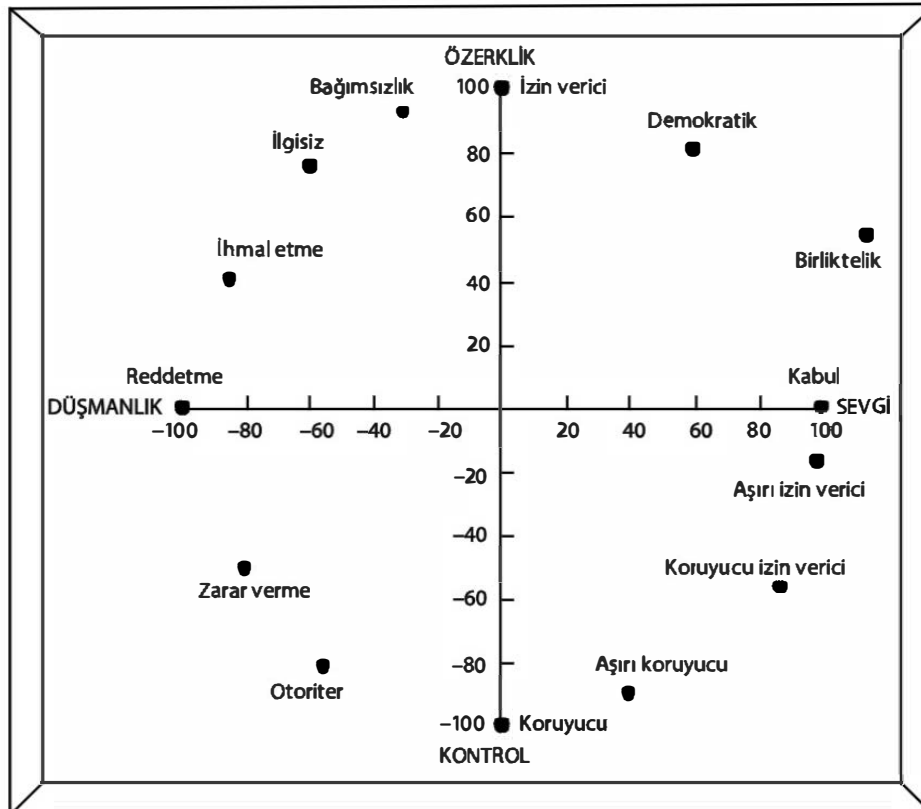
Anne baba tutumları konusunda araştırmalar yapan Baumrind’e göre de (1978, 1980) 3 tür anne baba tutumundan bahsedilebilir:

Otoriter aile: Katı, disiplinli ve denetleyici, gücünü çocuk üzerinde kullanan ailedir. Bu ailede yetişen çocuklar korku duyarlar ve bağımsızlaşma sorunu yaşarlar. Saldırganlık, öfke ve düşmanlık duyguları içinde olup, atılgan değildirler.

İzin verici aile: Çocukları elinden kaçırmamak için serbest bırakır. Bu aileler koruyucu olup, çocuklarının sorumluluklarını da üstlenirler. İzin verici ailelerin çocukları; asi, kendine düşkün, saldırgan, tepkisel ve toplumsal beceriler konusunda yetersiz olurlar. İzin verici ailede disiplin azaldığında toplumsal saldırganlık ortaya çıkar.

Güvenilir otoriter aileler: Çocuklarının davranışlarını anlamaya çalışırken ve değerlendirirken nesneldirler. Aşırı düzeyde sınırlayıcı olmayan bu aileler, tartışabilmeleri için çocuklarını destekler, yalnızca denetleyici olan bir tutum içinde bulunmazlar. Güvenilir otoriter ailede anne baba, çocuğun gereksinim ve ilgilerini anlamaya çalışır. Bu ailede yetişen çocuklar; kendini kabul eden, özgüven ve denetimleri yüksek, toplumsal yeterliliğe sahip çocuklardır.

Schaefer (1959; Akt; Rice, 1997) ailelerin denetim tiplerini iki boyutlu bir eksen üzerinde açıklamıştır. Bu boyutlardan birinde denetime karşılık özerklik, diğerinde sevgiye karşı düşmanlık vardır. Bu eksene bakıldığında; sevgi-özerklik, sevgi-denetim, saldırganlık-özerklik ve saldırganlık-denetim olarak ayrılan 4 ayrı denetim tipinin varlığı görülmektedir. Schaefer'in iki boyutlu eksenine göre; denetimsiz özerklik aşırı izin verici bir tutuma, kontrolsüz bir düşmanlıkta saldırganlığa yol açmaktadır. Aşırı kontrollü bir düşmanlıkta aşırı düşmanlık ve öfkenin aniden patlamasına ve tahrip edici olmasına neden olabilmektedir.



Şekil-13 İki Boyutlu Aile Denetim Tipi (Schaefer, 1959; Akt; Rice 1997;307)

Ailenin Psikolojik Durumu

Çocuğun toplumsallaşması için yalnızca ailenin olumlu ve sağlıklı olması yeterli değildir. Anne babanın psikolojik durumu, aile tutumları, evliliğin niteliği, çocuğun duygusal olgunluğu, bilişsel yapısı, toplumsal yeterliliği gibi çeşitli etkenler, bilişsel toplumsal gelişim üzerinde etkilidir.

Anne babanın öfkeli olması, çocuğun davranışlarına ve duygulanımına etki etmektedir. Yapılan bir çalışmada ana babanın yüksek tansiyonlu olmasının, stres durumlarında çocuğun kalp-damar sisteminde kan basıncı artışına ve çocukta olumsuz davranışlar görülmesine neden olduğu bildirilmektedir (Rice, 1997).

Anne babanın psikolojik sağlığının yerinde olmasının, çocuğun gelişiminde olumlu etkisinin olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Hock ve Schritzing, 1992). Örneğin annenin yetkinlik düzeyinin yüksek olması, çocuklarını büyütürken daha az zorlukla karşılaşmasını sağlamaktadır. Kişilerarası ilişkilerinde hem nitelik hem de nicelik açısından doyum elde eden anne babalar, çocuklarıyla da olumlu ilişkiler kuracaklardır.

Çocuğun toplumsallaşmasını anne babanın duygusal ve toplumsal yeterliliği, anne babanın evliliğinin kalitesi ve anne babanın psikolojik durumu da etkilemektedir (Goodman, Brogan, Lynch ve Fielding, 1993).

Anne babaların psikolojik durumuyla ilgili çalışmaların birinde, depresif ana babaların çocuklarının da depresif davranışlar gösterip göstermedikleri araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, depresif annelerin çocuklarının da sorunlu davranışlar gösterdiği, 6-12 yaşları arasındaki bu depresif çocukların; düşük benlik saygısı, öz denetim zayıflığı, düşük bilişsel yeterlik, toplumsal ilişki kurma becerilerinde yetersizlik gibi özellikler taşıdıkları görülmüştür. (Rice, 1997).

Düşük sosyo ekonomik düzeyin toplumsallaşmayı olumsuz biçimde etkilediğini gösteren araştırma bulgularına sıklıkla rastlanmaktadır. Bundan başka, katı bir disiplin anlayışı bulunan, saldırgan ailelerde yetişen çocukların saldırgan davranışlarda bulundukları da gözlenmiştir. Aile yaşamında çok sayıda stres kaynağı bulunan, annesinden yeteri kadar toplumsal destek alamayan, bu nedenle değişik yaş gruplarından arkadaşına sahip olan çocukların bilişsel uyarıcıları algılamada yetersizlik çektikleri vurgulanmaktadır (Dodge, Pettit ve Bates, 1994).

Düşük sosyo ekonomik düzeyli ana babaların diğer sosyo ekonomik düzeydeki ailelere oranla çok daha fazla stresli oldukları, streslerinin çocuklarla ilişkilerindeki davranışlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Sosyo ekonomik düzeyi düşük anne babalar; çocuklarına karşı daha tepkili olur, çok çabuk parlayıp öfkelenir, çocuklarını cezalandırırlar. Otoriter yaklaşımları, çoğu kez cezalandırı-

cı, katı, dürtüsel ve acımasız olan bu ana babalar, cezalandırma yöntemi olarak da çoğunlukla fiziksel şiddete başvurmaktadırlar (Chilman, 1991).

Evliliğin Niteliği

Evlilikteki uyum, anne baba çocuk ilişkisinde duygusal süreci olumlu biçimde etkilemektedir. Eşler, evliliklerinden doyum sağladıklarında çocuklar da kendilerini güven içinde hissetmektedirler. Buna karşılık sorunlu evliliklerde çocuklar; kaygılı, saldırgan, içedönük bireyler olabilmekte, davranım bozuklukları gösterebilmekte, kendilerini güvende içinde hissedemeyebilmektedirler.

Çocuk ailede sorunların nasıl çözümlendiğini öğrenir. Ailede sorunlar, çatışma, huzursuzluk ve kavga ile çözümleniyorsa çocuk da sorunları çözerken aynı yolları kullanacaktır. Evde fiziksel şiddete başvurulması, çocuğun öfke, korku ve üzüntü duygularını çok yoğun biçimde yaşamasına neden olmaktadır (Grych ve Fineham, 1993). Çocuk tartışmanın içeriğinde yer alıyorsa tartışmadan özellikle daha fazla etkilenmektedir. Ailedeki çatışmalarda stres düzeyi yükselen çocuk, kendini kötü, mutsuz hisseder, korkar, öfkelenir ve umutsuzluğa kapılır. Daha sonra benzer durumlarda benzer davranışlarda bulunur (Grych, Seid ve Fineham, 1992).

Disiplin

Disiplin, öğrenme, eğitim ve toplumsallaşma süreci olarak betimlenebilir. Disiplinin amacı bireyin öz denetim becerisinin gelişmesidir. Birey böylece grup içinde kendi davranışlarına kendisi belli bir yön ve ölçüt kazandırabilir. Yaşamın başlangıcında başkalarının denetimi altında olan çocuk, Yaşı ilerledikçe kendi kendini denetleyebilecek duruma gelir. Çocuk, ana babasıyla ilişkisinde, karşılıklı güven ve sevgiye dayanan bir etkileşim olduğunu görürse kolayca karşılık verir.

Disiplinde iç denetimin gelişmesi amacıyla aşağıdaki ilkelere özen gösterilmelidir

(Schneider-Rosen ve Wenz-Gross, 1990; Rice, 1990):

1. Disiplin tutarlı ve kararlı olduğunda çok etkilidir.
2. Ödül ve cezanın kullanılması öğrenmeyi artırır.
3. Disiplin uygulaması, davranıştan hemen sonra gerçekleştirildiğinde çok etkilidir.
4. Dayak bir disiplin aracı olarak kullanılamaz.
5. Disiplin uygulaması, çok katı ve çok sık olarak gerçekleştirildiğinde etkisi azalır.

Bütün çocuklar, yaşamlarının başlangıcında dış denetime gereksinim duyar ve bunu isterler. Çünkü çocuklar henüz kendi davranışlarını denetleyebilecek olgunlukta değildirler. Disipline etme yöntemi, çocuğun yaşına ve anlama düzeyine göre değiştirilmelidir. Çocukta disiplin oluşturmayı amaçlayan uygulamalarda uçaştırıcı, örneğin ısırı izin verici ya da aşırı otoriter yöntemlere başvurmamak gerekir. Disiplin altına alma sürecinde çocuğun yaşı dikkate alınmalıdır. Çocukların discipline en çok gereksinim duydukları dönem, doğumdan sonraki 30-36. aylar arasındır. Bu yaşlarda, disiplin sorununa yol açacak davranışlar doruğa çıkarken, 48. ayda söz konusu davranışlar azalmaya başlar. Çocuğu discipline edebilmek için başvurulmuş yöntem, çocuğun benlik saygısındaki gelişmeyi ya da çocuğun güvenliğini tehlikeye düşürecek bir yöntem olmamalıdır.

Disiplin, çocuk eğitiminin bir parçasıdır. Disiplinin adı ne olursa olsun, disiplinin başlıca amacı, davranışı etkili bir şekilde ele almaktır. Disiplin, bu nedenle çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Disiplinin üç temel amacı vardır. Bunlar;

1. Sevgi ve güven ilişkisini geliştirmek,
2. Benlik saygısının temelini oluşturmak,
3. Başkalarını anlama ve onların kişiliklerine saygı gösterme modelini gerçekleştirmek, olarak sıralanabilir.

Disiplin aile içindeki denge ve düzenin oluşturulmasında büyük bir önem taşır. Disiplin, katılık, kuralcılık değil, çocuğun topluma uyumu üzerine yoğunlaşmak, davranışı yönlendirmek demektir. Disiplin, çocuğa istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmek, kendi kendini denetleme ya da iç denetim demek olan ahlak gelişimini sağlamaktır. Bu da dıştan gelen bir zorlamayla olmaz. Önemli olan, içselleşmiş bir sorumluluk duygusunun oluşturulmasıdır. Disiplin, bir anlamda, çocuğun sahip olduğu sorumluluklarıyla yaşantısındaki hareketlerinin, doğal ve sosyal sonuçlarını kabul etmesidir (Yavuzer, 1996)

Erken çocukluk yıllarında, çocuğun gereksinimlerini belirlemek ve davranışların ardındaki nedeni bularak davranışın değişimini sağlamak anne babayı olduğu kadar çocuğu da tatmin etmektedir.

Çocuk istenilen bir davranış yaptığında ana baba tarafından olumlu yüz ifadesi ve övücü sözlerle değerlendirilmesi, çocuğun davranışının biçimlendirilmesinde etkili olabilir. İstenmeyen davranışlarda anne baba kendi hosnutsuzluklarını belirtmelidirler.

Toplumsallaşmada Babanın Rolü

Geleneksel olarak çocuk bakımı anneye yüklenmiş toplumsal bir roldür. Ancak çalışan anne sayısının artması, çocuk bakımı ve ev işleriyle babanın çocuk bakımı rolünde değişiklikler yaratmıştır. Bu durum rollerin eşit dağılmasına neden olmaktadır. Genel olarak eğitilmiş bir çok baba ev işlerine yardımcı olup çocuk bakımıyla ilgilenirken, bazı babalar eşleri çalışmasına karşın ev işleri ve çocuk bakımına katkıda bulunmamaktadırlar. Babaların çocuk bakımı ve ev işlerine yönelik davranışları anneye “yardım etme” olarak tanımlanmaktadır.

Ev işleri ve çocuk bakımında yardımcı olan babalar, anne-çocuk ilişkisinin de daha nitelikli olması için yardım etmiş olmaktadır.

Kardeş İlişkileri

Çocuğun toplumsal gelişimi üzerinde ana baba ve kardeşlerin önemli bir etkisi vardır. Araştırmalar, ailedeki çocuk sayısı ve doğum sırasının çocuk üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Kardeş ilişkilerinin, yaşıt ve anne baba ilişkilerinden farklı kendine özgü bir yapısı bulunmaktadır.

Bazı araştırmalar, ilk çocukların ailedeki diğer çocuklara göre bazı ayrıcalıklara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ailenin ikinci çocuk gelene kadar bütün ilgi ve enerjisini üzerinde yoğunlaştırdığı ilk çocuk, ailede özel bir yere sahiptir. Yarışmacı bir birey olmayıp küçük kardeşe göre daha fazla deneyim sahibi olan ilk çocuk, daha toplumsal, başarılı ve sevecendir.

Genellikle ağabey ve ablalarından özel ilgi gören en küçük çocuklar, buna bağlı olarak ilk çocuklara oranla daha fazla toplumsal beceri gösterirler.

Ortanca çocuk, büyük ve küçük kardeşlere oranla daha düşük benlik saygısına sahiptir. Arada sırada gözden kaçan, ilk ya da son çocuk olmadığı için özel de olmayan ortanca kardeşin yeri, ilk çocukla son çocuğun arasındadır.

Çok çocuklu ailelerde çocukların akademik başarıları, ailenin çocuklarla daha az ilgilenmesi nedeniyle düşmektedir.

Karşı cinsten kardeşin varlığı, çocuğun karşı cinsle ilişkilerinin olumlu bir tutum içinde gelişmesine olanak vermektedir. Bununla birlikte, karşı cinsten kardeşler arasında kavga gibi rahatsız edici ilişkilerin yaşanması da söz konusu olmaktadır. Bu durum, çocuğun karşı cinsle ilişkilerinde olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilir (Rice, 1997).

Büyük kardeşin cinsiyeti, küçük kardeş üzerinde olumlu ya da olumsuz bir model olma davranışına yol açabilmektedir. Büyük kardeş, genellikle aile içinde küçük kardeşle en çok zaman geçiren kişi olduğundan, toplumsallaşma sürecinde küçük kardeş doğal olarak en çok büyük kardeşten etkilenmektedir.

Büyükanne ve Büyükbabanın Yeri

Büyükannelele büyükbabalar, çocuğun sevgi ve güven duygularını hissetmesine yardımcı olmaktadır. Böylece güven duyan, kendini güvenlik içinde, kabul edilmiş ve anlaşılmış olarak algılayan çocuğun buna gereksinimi vardır. Büyükanne ve büyükbabalar, çocukların başka insanlara güvenmelerine, onları tanıyıp anlamalarına yardımcı olurlar.

Büyükanne ve büyükbabalar ayrıca geçmişle bugün arasında bir köprü kurmaları için çocuklara yardımcı olur, çocuklarda tarih bilincinin oluşmasını sağlarlar. Bazı çocuklar, büyükanne ve babalarının yaşam öykülerini dinlemekten hoşlanırlar.

Büyükanne ve büyükbabalar, çocuklara ana babalarının sağlayamadığı para, birlikte zaman geçirme gibi çeşitli olanaklar sağlayabilir, yaşam felsefesine ve incelelik taşıyan değerlere ilişkin duygular aşılar, yaşlı insanlara karşı nasıl davranılacağına ilişkin tutumlar kazandırır (Rice, 1997).

Boşanma

Anne babaların boşanması çocukları olumsuz biçimde etkilemektedir. Boşanmaya karar vermiş olan eşlerin çekişme ve kavgaları, birbirleri için kullandıkları kötü sözler, anne baba korumasından yoksunluk çocukta önemli uyum bozukluklarının oluşmasına neden olur. Boşanma sonunda ortaya çıkan sorunlar, boşanma öncesindeki sorunlara oranla çocukları daha fazla rahatsız etmektedir. Ancak bu sorunlar, her çocuğu benzer biçimde etkilememektedir.

Boşanmanın çocuk üzerindeki başlıca etkisi, duygusal uyarılara tepki verme (içe kapanma), şaşkınlık ve şüpheciliktir. Bazı araştırmalar, çocuklarda görülen belirtilerin yıllarca sürdüğünü bazıları ise çocuğun, bir süre sonra normal gelişimine döndüğünü belirtmektedir. Çevresinde bulunan insanlar, çocuğun toplumsal-duygusal yaşamında ani ve büyük değişiklikler gözleyebilirler (Amato, 1991; Giudubaldi ve Perry, 1985; Wallersten ve Kelly, 1980).

Boşanma karşısında geliştirilen davranışların oluşmasında etkili olan bazı etkenler incelendiğinde bu etkenlerin, çocuğun boşanma sırasındaki yaşı, yine çocuğun cinsiyeti, kişilik özellikleri, kişilerarası ilişki deneyimi; çocuğa model olacak insanların varlığı, anne baba çatışmasına düzeyi, anne baba ve çocuk ilişkisinin niteliği, anne babanın zihinsel ve fiziksel sağlığı, boşanma sonrasındaki süreçte çocuğa kimin bakacağı, yine bu süreçte çocuğun yaşam kalitesi, yanında kalacağı anne ya da babanın gelir düzeyi ve anne ya da babanın yeniden evlenmelerinden başka, çocukla birlikte anne babaya verilecek toplumsal destek olduğu anlaşılmaktadır. Bütün bu etkenler, boşanmanın çocuğu nasıl ve ne kadar etkileyeceğini belirlerler (Rice, 1997).

Çocuk, boşanmadan hemen sonra bir yaş ve keder sürecine girer. Bu duygular çocukta çökkünlük oluşturabilir. Boşanma durumunda çocuklar, gelecekte de güvensizlik ve kaygı içinde olacaklarını düşünürler. Bu çocuklar, anne babaları hakkında ise şöyle düşünmektedirler: “Beni gerçekten sevselerdi ayrılmazlardı” (Rice, 1997).

Bazı anneler, çocuklarının boşandıktan sonra kendileri tarafından da terk edileceğini düşünerek kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Çocukların bir bölümü ise boşanmadan kendilerini sorumlu tutarlar. Böyle bir durumda çocuk; annesiyle babasının, kendisi yeterince iyi bir çocuk olmadığı için ayrıldıkları düşüncesini taşır. Bu çocuklardan bazıları da anneleriyle babalarını yeniden bir araya getirmeye çalışırlar.

Boşanma sonrasında çocuklar, boşanmadan sorumlu tuttıkları anne babaya karşı öfke ve kızgınlık duyarlar.

Boşanmayla çocuğun yaşamında değişiklikler oluşur. Çocuk artık evde başka sorumluluklar ve görevler yüklenmek zorundadır. Bu durum, çocukta uyum sorunlarının ortaya çıkmasına, çocuğun bu yeni durumdan rahatsız olmasına neden olabilir.

Boşanma sonunda ortaya çıkan bir başka sorun da çocuğun kimde kalacağı ve çocukla ilgili kararları kimin vereceği sorunudur. Çocukla ilgili yasal kararları anne baba birlikte vermek durumundayken; eğitim, sağlık gibi çocuğun günlük yaşamıyla ilgili kararları ise yanında kaldığı anne ya da baba verecektir. Geleneksel olarak bakım sorumluluğu anneye verilmektedir. Bu durumda boşanma sonrası, çocuğun yaşamıyla ilgili kararların çoğunluğunun anne tarafından verilmesi söz konusudur. Boşanmadan sonra hem anne hem de babanın çocukla ilgilenmeye devam etmesi gerekir. Bu konudaki bir araştırmanın sonuçları, boşanma sonrasında annelerinin yanında kalan kız çocuklarıyla babalarının yanında kalan erkeklerin, yine boşanmış çift çocuğu olup kızsaba babasıyla erkekse annesiyle kalan çocuklara göre; daha yüksek bir benlik saygısı, bağımsızlık, toplumsallaşma ve olgunluk düzeyine sahip olduklarını ve boşanmadan daha az zarar gördüklerini göstermektedir (Rice, 1997).

Boşandıktan sonra da çocuğun ortak bakımını üstlenen anne babaların benlik saygıları daha yüksek olmakta, daha az çökkünlük ve kaygı duymaktadırlar (Coys, Johnston, Tschann, Wallerstein ve Klime, 1989). Ortak bakım sorumluluğunu üstlenmek, olgun davranmayı ve işbirliği yapmayı gerektirmektedir.

Boşanmış anne babalar çocuğun temel gereksinimlerinin giderilmesi konusunda yasal sorumluluklara sahiptirler. Bu nedenle anne ve baba çocuğun temel gereksinimlerini (giyim, eğitim, para vb) karşılamalı, psikolojik gereksinimlerini (sevgi, şefkat) karşılamaya devam etmelidir.

Çocuğun evden ayrılan ebeveyn tarafından görülmesinin herhangi bir sınırı yoktur. Evden ayrılan ebeveynle çocuk mümkün olduğunca sık görüşmelidir. Bu çocuğun boşanma olayına daha kolay uyum yapmasını sağlar. Ayrıca çocuğun ayrılan ebeveynle telefonlaşması ve yazışmasında da herhangi bir sınırlamaya gidilmemelidir.

Boşanma, tek ebeveynli yaşam, üvey ebeveynle yaşam, anne babaya bağımlı yaşam arkadaş edinmeyi etkilemektedir. Çocuğun benlik kavramını, benlik saygısını, sosyal yeterliliğini, mutluluğunu ve olgunluğunu olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca boşanmış eşin yaşadığı psikolojik sorunlarda çocuğun yaşamında zorlanmalara neden olmaktadır.

Boşanma çocuğun başa çıkma stratejileri yerine kaçınma, yüzleşme, kaçma ve kendini suçlama gibi olumsuz davranışlar kazanmasına neden olabilir. Çünkü boşanma bu yolların denendiğine ilişkin bir modeldir.

Çocuk boşanmayı öğrendiğinde ilk tepkisi durumu yadsıma biçiminde olmaktadır. Bazı çocuklar o denli sakin davranırlar ki evden ayrılan anne ya da baba çocuğun kendisine karşı ilgisiz olduğu düşüncesine kapılır. Bazı çocuklar boşanmayı izleyen günlerde depresyona girerler. Ana ya da baba tarafından terk edilme olarak yaşanan bu gibi durumlarda, giden kişiye duyulan kızgınlık çocuğun kendine çevrilir. Bazı durumlarda ise çocuk öfkesini dışa vurabilir ve toplum dışı davranışlara yönelebilir. Boşanma sonucu kendine güveni azalan çocuk bu duygusunu ödünlemek amacıyla şiddet gösterebilir. Kimi çocuk suçluluk duygularına kapılarak boşanmadan kendisini sorumlu tutar. Boşanma olayını terk edilme olarak yaşayan çocukta kendisinin değersiz olduğu inancı yerleşir. Birlikte yaşadığı anne ya da babayı da terkedilmiş ve değersiz bulur ve bu onun güvensizliğini daha da artırır (Geçtan, 1982).

Boşanmış ailede çocuk, yaşam düzeninin bozulması, ebeveynlerden birinin evden uzaklaşması, yakın geleceğinin bilinmemesi gibi nedenlerle sıkıntı yaşar. Okulda başarısızlık, terk edilme kaygısı, değersizlik duygusu, şiddetli hassasiyet, aşırı olgunluk belirtileri, dengesizlik, birlikte olduğu ebeveyni suçlama ve ona karşı saldırganlık, az soru sorma ve az oyun oynama, bu sıkıntının yansıtılan belirtileri arasındadır. Bununla birlikte boşanmış ailede çocuk, yaş düzeyine, gelişim özelliğine, anne ve babanın kendisine ayırdığı zaman ve ilgiden farklı şekilde etkilenir (Yavuzer, 1996).

Aile içi sorunlar, çocuğun arkadaş ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Uzun süre aile içi çatışma ortamında yaşayan çocuklarda depresyon, kaygı ve bedensel şikayetler olduğu görülmektedir (Mechanic ve Hanselli, 1989; Akt; Rice, 1997). Bu tür ailelerde çatışmanın boşanmayla sonuçlanmasının çocukların % 25'inde olumlu değişikliklere neden olduğu gözlenmiştir (McLaughlin ve Whitfield, 1984).

Arkadaşlık

Yaşlılarla kurulan arkadaşlık ilişkileri, çocukların toplumsal gelişiminde çok önemli bir rol oynar. Çocukta, psikososyal gelişim 4 aşamalı bir süreçte gelişir.

- Kendi kendine toplumsallaşma aşaması: Bebeğin ve yeni yürümeye başlayan çocuğun ilgilerini, zevklerini, doyumlarını kendi kendisine gidermesi dönemidir. Yeni yürümeye başlayan çocuk, başkalarıyla arkadaşlık etmek ister ama kendi başına oynar.
- Karşı cinsle toplumsallaşma aşaması: Çocuk, 2-7 yaşları arasında cinsiyet ayırımı yapmaksızın arkadaşlık kurar.
- Aynı cinsle toplumsallaşma aşaması: 8-12 yaşları arasındaki okul döneminde çocuk aynı cinsten arkadaşlarıyla oynamayı tercih eder.
- Ergen ve genç karşı cinsle toplumsallaşma aşaması: 13 yaş ve sonrasında ergen ve genç, her iki cinsle de arkadaşlıklar kurmaktan zevk alır.



Arkadaşlarıyla birlikte olmak çocuklar için büyük bir sevinç kaynağıdır.



Çocuklar arkadaşlarıyla birlikte çeşitli etkinliklerde bulunabilirler.

Okul dönemi, arkadaşlık kurma davranışının doruk noktasında olduğu, arkadaşlıkların çok önem kazandığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, zamanını arkadaşlarıyla birlikte geçirmek ister (Ladd, 1990). Okul öncesi dönemde çocuğun arkadaşları çoğunlukla komşu çocuklarıyken, okul dönemindeki çocuk, artık farklı çevrelerden arkadaş edinmeye başlar. Yeni arkadaşlar çocuğun yeni güçlükler yaşamasına neden olur, ancak bu yeni ilişkiler çocuğun toplumsal açıdan olgunlaşmasına katkıda bulunur.

Bu dönemde, çocukların arkadaşlarının evlerine gitme, arkadaşlarının evlerinde kalma ya da arkadaşlarını kendi evlerine çağırma isteklerinde bulunmaları aileleri kaygılandırır. Ailelerin bu konudaki kaygılarının nedeni, çocukların okul döneminde edindikleri arkadaşlardan nasıl etkileneceklerini bilmemeleri olabilir (Rice, 1997).

Anne babaların aşırı koruyucu ve kısıtlayıcı olmaları çocukların toplumsal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bazı anne babalar ise çocuklarının çok arkadaşı olmasını isterler. Anne babanın çocuğa güvenmesi, toplumsallaşma sürecinde çocuğun da özgüven duymasını sağlar. Anne baba, çocuğu toplumsallaşabilmesi için cesaretlendirmelidir. Yine anne babalar, çocuğun isteklerini karşılarken izin verme ile serbest bırakma tutumları arasında bir denge kurmalı, çocuğa olumlu tutum ve duygularla yaklaşmalıdırlar (Rice, 1997).

Çekicilik

Çocuklar, arkadaşları tarafından seçilmek, aranmak isterler. İstenilirlik, kişinin eğlenceli olma, toplumsal yeterlilik ya da davranışlar da incelik gibi özellikler taşıması olarak tanımlanmaktadır (Rubin, Lynch, Coplan, Rose-Krasner ve Booth, 1994).

Arkadaşlarının kendilerini kabul etmesi, ilköğretim ve ergenlik dönemi çocukları için çok önemlidir. Çocuklar farklı gruplarda farklı toplumsal çekiciliğe sahip olabilirler. Bir grupta toplumsal çekiciliği olan çocuk, başka bir grup için böyle bir toplumsal çekicilik taşımayabilir.

Bu dönemde toplumsal çekiciliği olan çocukların özellikleri şöyle sıralanmaktadır; (Chance, 1989; Dekoviç ve Gerris, 1994);

- Toplumsal açıdan dışadönüklük.
- Grup oyunları içinde enerji düzeylerinin yüksek olması.
- Arkadaşlıklarının ve toplumsal yeterliliklerinin iyi olması.
- Kabul edici, sempatik ve koruyucu olmaları.
- Eğlenceli, iyi huylu ve sevimli olmaları.
- Öğretmen için de toplumsal açıdan çekici olmaları.
- Toplumsal, bilişsel ve iletişim becerilerinin iyi olması.

Toplumsal çekiciliği olan çocukların akademik başarıları normalden daha yüksek düzeydedir. Buna karşılık çok yüksek düzeyde başarı gösteren öğrenciler, toplumsal çekicilik taşımayabilirler.

Çekici olmada, aynı sosyal sınıftan ve farklı cinsten olma özellikleri etkilidir. Aynı grup içinde ve karşı cinsten olmak toplumsal çekicilik açısından önemli etkenlerdir. Erkekler fiziksel güç göstermeye, atletik ve yarışmacı beceriler sergilemeye gereksinim duyarlar. Kızların toplumsal çekiciliklerini oluşturan etkenler ise fiziksel çekicilik ve toplumsal olgunluktur. Toplumsal çekicilik özellikleri, kültürlere göre de değişmektedir. Örneğin çekingenlik, Çin kültüründe kızlar için bir toplumsal çekicilik ögesi iken, batı kültüründe toplumsal çekicilik oluşturan bir özellik olarak kabul edilmez (Rice, 1997).

Reddedilme

Arkadaşlık ilişkileri, öncelikle çocuğun çevresel uyumu ve daha sonra da akademik, davranışsal ve duygusal uyumu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dışlanmış çocuklar, olumsuz davranışlarda bulunma, suça yönelme, okuldan kaçma gibi davranışlar gösterme açısından risk grubu oluşturmaktadırlar. Başka çocuklar; kötü, tehlikeli, istenmeyen, çocuklar olarak görülen bu çocuklarla birlikte olmanın kaçınırlar (Rice, 1997).

Zayıf arkadaşlık ilişkileri çocuklarda gerilim yaratır ve yaşamlarını olumsuz biçimde etkiler. Çocuk, toplumsal destek ve kabulden yoksun kalır. Dışlanmış çocuklarda okul başarısızlığı, arkadaşlarından uzaklaşma gibi önemli sorunlar yanında, çocuğun hastaneye yatırılmasını gerektirecek ölçüde önemli rahatsızlıklar da oluşabilir. (Deroiseri, Kupersmidt ve Patterson, 1994).

Yapılan araştırmalarda toplumsal çekiciliği az olan çocukların şu özelliklere sahip oldukları görülmüştür (Chance, 1989; Cillesen, Van izendoorn, Van lieshout ve Hartup, 1992; Hynel, Bowler ve Woody 1993; Rogosch ve Newcomb, 1989):

- Ben merkezlilik ve toplumsal içe dönüklük
- Kaygılı ve korkulu olma.
- Duygusal açıdan dengesizlik
- Dürtüsellik ve duygularını kontrol edememe
- Başkalarına karşı duyarsız olma
- Uygunsuz davranışlar gösterme
- Saldırganlık
- Yaşıtlarından daha büyük ya da daha küçükmüş gibi davranma
- Davranışlarında farklılık gösterme, sıradan olmama
- Kendini kabul düzeyinin düşük olması
- Toplumsal çekiciliği olmayan gruplara üye olma

Bu yaş çocukları içinde toplumsal açıdan uyumsuz olanlar, sosyal ilişkilerinde geri çekilenler ve etkinliklerden dışlananlar olmak üzere iki gruba ayrılır. Bu gruplardaki çocuklar, toplumsal kaygı veya toplumsal yetersizlik algılarından dolayı arkadaşlarından uzaklaşan çocuklardır.

Geri çekilenler; çekingenlik ve aşırı duygusal olma özellikleri taşırlar. Ayrıca bu çocuklar olumsuz davranışlar göstermezler. Dışlananlar öteki çocuklarca toplumsallaşamamış bireyler olarak algılanır ve onlardan uzak durulur. Bu çocuklar saldırgan, kavgacı gibi sözcüklerle tanımlanırlar.

Yalnızlık

Dışlanmış ya da hoşlanılmayan bireyler olan yalnız çocuklar, çekingenlik, keyifsizlik, sıkıcılık ve yabancılık duyguları hissederler. Söz konusu çocukların bu özellikleri, kendilerini kabul düzeylerinin düşüklüğünden kaynaklanmaktadır (Renshaw ve Brown, 1993).

Anne baba çocuk arasındaki bağlılığın ve iletişimin olumsuz bir nitelik taşıması çocukta yalnızlık duygusunun gelişmesine neden olan iki önemli etkidir. Kendini güvenilir bir bağlılık içinde hisseden çocuklar olumlu düşünceler içinde olurlarken, anne baba çocuk arasındaki bağlılık, ayrılma ve boşanma gibi nedenlerle zedelenirse çocuklar kaygı hissetmekte, kişiler arası ilişkilerinde benlik saygıları düşmektedir. Boşanma ve ayrılma durumlarında çocuk yüksek düzeyde yalnızlık ve çekingenlik hisseder.

Bullock (1993), sıcak ve sevecen ailelere sahip olup, aileleri tarafından desteklenen çocuklarda yalnızlık düzeyinin düşük olduğunu belirtmektedir. Bu bilgiye

dayanarak anne baba çocuk ilişkisindeki niteliğin yalnızlık üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yalnızlık duygusunun oluşmasına neden olan başka bazı etkenler ise; bir sevgi nesnesinin, bir arkadaşın, aile içindeki ya da dışındaki önemli bir kişinin yitimi; okul ve ev değiştirme, okulda ve evde çatışmadır.

Quay (1992), yaptığı çalışmada tek ebeveynli çocukların çift ebeveynli çocuklara oranla daha fazla yalnızlık duygusunu yaşadığını belirtmektedir. Bununla birlikte ister tek, ister çift ebeveynli olsun bu çocuklar öz ebeveyni ile yaşamayan çocuklara oranla daha az yalnızlık hissetmektedirler.

Çete ve Kulüpler

Çocuklar, 10-11 yaşlarında çete ve kulüplere üye olma eğilimi gösterirler. Bu grupların amacı, anne baba ve yaşlılardan bağımsızlaşma gereksinimini karşılamaktır. Bu çeteler genellikle yalnızca kızlardan ya da yalnızca erkeklerden oluşur. Erkek çocuklar çoğunlukla çete kurarlarken, kız çocuklar daha çok, toplumsallaşma amaçlı kulüpler kurarlar (Rice, 1997).

Bu yaştaki çocuklar, yüksek düzeyde yarışmacı bir yapı taşıyan fiziksel, psikolojik ve toplumsal ortamlara sokulmamalıdır. Aşırı yarışmacı yaklaşımlar ve kazanma isteği, çocuğu olumsuz biçimde etkileyerek gerilim ve kaygısını arttırırken benlik saygısını düşürür (Rice,1997).

Televizyonun Toplumsal Gelişime Etkisi

ABD'de gerçekleştirilen bir araştırma sonunda günümüz okul çağı çocuklarının (6-11 yaş) haftada ortalama 26 saat, okulöncesi dönem çocuklarının ise haftada ortalama 28 saat televizyon izledikleri saptanmıştır. Çocuklar, onsekiz yaşına kadar ortalama 20.000 saat televizyon izlemekte, buna karşılık sınıfta 11.000 saat geçirmektedirler (Rice, 1997).

Singer ve Singer (1983) çocukların zamanlarının çoğunu arkadaş ve yetişkinlerle geçirmek yerine, televizyon karşısında geçirdiklerini belirtmektedir. Ayrıca çocuklar, oyun oynamak ve yemek yemek için harcadıkları zamandan daha fazlasını televizyon izlerken harcamaktadırlar.

Televizyon, çocukta saldırganlık tepkisinin oluşmasında çok önemli bir yere sahiptir. Çocuklar sekizinci sınıfta kadar televizyonda ortalama 18.000 şiddet ve saldırganlık sahnesine tanık olmaktadır. Bandura'nın (1963) yaptığı bir çalışmada, gerçek yaşamdan alınan görüntülerin, şiddet ve saldırganlık davranışlarının öğrenilmesinde çizgi film görüntülerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Hayes ve Casey (1992) de bu bulguya katılmaktadır. Televizyondaki şiddet görün-

tüleri, çocuğun şiddeti model almasına, şiddetin kabul edilebilir bir davranış olduğu yorumunda bulunmasına neden olmaktadır. Saldırgan çocukların televizyonda daha çok, şiddet içeren film ve sahneleri izlemeyi seçtikleri belirtilmektedir. Televizyon, çocukta bu yolla şiddete yatkınlık oluşturmakta, şiddeti öğrenen çocuğun daha sonraki seçimi de yine şiddet içeren görüntüler izleme yönünde olmaktadır. Televizyondaki şiddet görüntüleri, saldırgan çocukları saldırgan olmayan çocuklardan daha çok etkilemektedir.

Televizyon izleyicisinin çoğunlukla şiddet içerikli programları seçmesinde, sosyo ekonomik düzey ve yaşanılan coğrafi bölgenin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Televizyonda şiddet içerikli programlar izleyen çocuklarda cinsiyet ayrımı olmaksızın duygusal sorunlar ortaya çıkmaktadır. İlkokul dönemindeki çocuklar, bir duruma ilişkin yargıda bulunurlarken; gerçekleri, yeterliliklerini ve toplumsal gerçekleri dikkate alırlar. Üç-oniki yaşları arasındaki çocuklar, televizyondaki gerçek ve gerçek olmayan görüntüleri ayırt edebilmektedirler. Çocuklar televizyonda seyrettikleri programa yönelik duygularını belirlemektedirler. Bu nedenle televizyon çocukların duygulanımını etkilemektedir.

Televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden biri de aile içi etkileşimi bozabilmesidir. Aile içi etkileşim, çocuğun toplumsal gelişimi ve kişilerarası iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi için en uygun modeldir. Bazı ailelerde bireyler, birbirleriyle daha az iletişimde bulunur ve çoğu kez konuşurken televizyon izlerler. Anne babalar, çocuklarıyla oynamalı, onlarla zaman geçirmelidirler.

Televizyon; sosyo ekonomik düzeyi düşük aileler, işlevsel olmayan aileler ve anne baba çocuk çatışması olan ailelerde daha çok izlenmektedir (Huston, Siegle ve Brener, 1983). Bu ailelerde televizyon izleme davranışı; çatışmaların nedeni değil, aile içi sorunların bir sonucudur. Çocuk çatışmalardan kaçmak için televizyon izlemektedir. Bu olumsuz etkileri yanında televizyon, bir eğitim aracı olarak kullanıldığında oldukça etkili bir araçtır.

13. BÖLÜM

AHLAK GELİŞİMİ



AHLAK GELİŞİMİ

Tüm kültürlerde en temel toplumsallaşma görevlerinden biri, gelişmekte olan çocuğun iyi davranışlar edinmesini sağlamak ve toplumsal ahlak ölçülerini çocuğa aktarmaktır. Bireyin taşıması istenen belirli değerler ve gerçekleştirilmesi istenen belirli davranışlar kültürden kültüre değişiklik gösterse de bütün toplumlar da belli davranışların doğruluk ve yanlışlığına ilişkin bir kurallar sistemi vardır. Çocuğun söz konusu kuralları öğrenmesi, bu kurallara uymadığında duygusal rahatsızlık ya da suçluluk duyması, kurallara uyduğunda ise duygusal doyum sağlaması beklenir. Kendi davranışı üzerindeki iç denetim çocukta, büyük oranda otorite kaynaklarının varlığı, ceza korkusu gibi dış toplumsal etkenler aracılığıyla gelişmektedir. Bununla birlikte, yaşı ilerledikçe çocuğun davranışı, dışsal kısıtlamaların yokluğunda da kendini denetlemesine öncülük edecek içsel davranış ölçütleri tarafından yönlendirilmektedir. Dışsal etkenlerden içsel duygulara ve ahlakla ilgili inançlara doğru gerçekleşen ve ahlaka ilişkin davranışın temelini oluşturan bu değişim *içselleştirme* olarak adlandırılmaktadır. Psikologların çoğu, içselleştirmenin ahlak gelişiminde temel süreç olduğuna inanmaktadırlar (Hetherington ve Parke, 1993).

Psikolojik araştırmalar, ahlak gelişiminin üç temel boyutuna, bu boyutlar arasındaki ilişkilere ve söz konusu üç boyutun içselleştirme sürecindeki rollerine odaklanmışlardır. Ahlak gelişiminin üç temel boyutu; **bilişsel boyut, davranışsal boyut ve duygusal boyuttur**. Bilişsel boyut; etik kurallarla ilgili bilgileri, çeşitli eylemlerin ‘iyiliği’ ya da ‘kötülüğüne’ ilişkin yargıları içermektedir. Davranışsal boyut; etik ilkelerin göz önüne alınmasını gerektiren gerçek davranışlarla ilgilidir. Birçok çalışmada çocukların kopya çekme, yalan söyleme, saldırganlığı denetleyememe, zevk duygusunu erteleyememe gibi onaylanmayan davranışları incelenmiştir. Bunun yanında ahlak gelişimiyle ilgili yeni çalışmalar; paylaşma, işbirliği, özgecilik ve yardım etme gibi olumlu davranışları da ele almıştır. Ahlak gelişiminin duygusal boyutuyla ilgili çalışmalarda, geleneksel olarak suçluluk duyguları gibi olumsuz yönler üzerinde durulurken yeni çalışmalarda ise empati gibi olumlu duygulara yer verilmiştir (Zahn-Waxler ve Kochanska, 1990). Farklı psikoloji kuramları, ahlak gelişiminin farklı yönlerine odaklanmıştır. Bilişsel kuramlar ahlak yargıları üzerinde dururlarken, psikoanalitik kuramlar ahlakın duygusal boyutu, özellikle de suçluluk ve kaygı boyutları üzerinde durmuşlar, öğrenme kuramları ise davranışın etik yönleriyle ilgilenmişlerdir. İçselleştirmenin gelişimini farklı mekanizmalarla açıklasalar da analitik kuramlar ve öğrenme kuramları büyük ölçüde içselleştirme sürecini ele almışlardır.

Freud, ahlaka uygun davranılmadığında ve toplumsal ahlak ölçütlerine uyulmadığında yaşanan suçluluğun, süperegonun özdeşleme yoluyla gelişiminin bir sonucu olduğuna inanmaktadır. Toplumsal öğrenme kuramları, ahlaklı davranış ve kendini denetlemeyi kapsayan bütün toplumsal davranışların edinilmesinde klasik ve edimsel koşullanma ilkelerinin ve taklidin kullanılabileceğini belirtirler.

Yukarıda gördüğümüz gibi ahlak gelişimi, ayrı ayrı boyutlarıyla ele alınsa da gerçek yaşamda bir çocuğun ahlaksal seçimler içeren bir karar vermesi gerektiğinde nasıl davranacağı sorusu, ahlakın farklı boyutlarının birlikte ele alınmasını gerektirmektedir.

Bilişsel Kuramlar

Bilişsel gelişim kuramcıları Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg ahlaki ölçütlerin gelişimi ve kabulüyle ilgili açıklamalarda bulunmuşlardır. Piaget'in ahlaki gelişim kuramı, bilişsel gelişim kuramında açıkladığı süreç ve ilkeleri kapsamaktadır. Piaget ve Kohlberg, ahlak gelişiminin incelenmesini bilişsel gelişimin incelenmesine koşut bir yaklaşımla ele almaktadırlar. Bilişsel gelişim, belirli evreleri izleyerek gerçekleştiğinden çocuğun ahlaksal yargıları da genel bilişsel gelişimindeki çeşitli evrelerde görülen değişikliklerle bağlantılı olarak gelişecektir (Hetherington ve Parke, 1993).

Jean Piaget'in Zihinsel Ahlak Gelişimi Kuramı

Piaget, bireyde ahlak gelişimini açıklamaya yönelik bilişsel bir gelişim kuramı geliştirmiştir. Piaget'ye göre, çocukta ahlaka ilişkin kavramlar ilk evreden başlayıp değişmez bir sıra izleyerek gelişir. İlk evre **ahlaksal gerçeklik** ilkesinin olduğu evredir. Daha olgun olan ikinci evre ise **karşılıklılık ya da özerk ahlaksal gelişim** evresidir. Ahlaksal gerçeklik ilkesinin olduğu evreyi geçmeyen kişi, özerk evreye ulaşamaz. Piaget'ye göre ahlaksal olgunluk, çocuğun toplumsal kuralları anlayıp kabul etmesini, insan ilişkilerinde adaletin temeli olan eşitlik ve karşılıklılığa ilişkin düşüncelerini içermektedir. Piaget, ahlaksal yargılardaki değişimi iki biçimde incelemiştir. Çocuğun, yaşı ilerledikçe örneğin, misket gibi oyunların kuralları karşısında geliştirdiği tutumda görülen değişim ve bir ahlak kuralına uymamanın ne ölçüde önemli olabileceğine ilişkin olarak çocuğun yargılarında gözlenen değişim.

Ahlaksal Gerçeklik Evresi: Okulöncesi dönemde çocuklar, kurallar konusunda sınırlı bir farkındalık ve anlayış taşırlar. Bu dönemdeki çocuklar, misket gibi oyunlarda kazanmayı amaçlayan sistematik bir oyun oynamaya çalışmazlar. Bununla birlikte çok sayıda misketle oynamaktan ve misketleri istediği biçimde yönlendirebilmekten hoşlanırlar. Beş yaşındaki çocuklar, kurallara ilgi duyar

ve uymaya çalışırlar. Kuralları genellikle anne baba gibi dış bir güç kaynağından gelen yaptırımlar olarak algılayan beş yaşındaki çocuklara göre, kurallar değiştirilemez, zamanla değişmez ve asla sorgulanmamalıdır. Piaget, bunu ahlaksal değişmezlik olarak adlandırmıştır. Beş yaşındaki çocuklara, dünyanın başka ülkelerindeki çocukların misketi değişik kurallara göre oynayıp oynamadıkları sorulduğunda, çocuklar başka ülkelerdeki çocukların bu oyunu değişik kurallara göre oynamadıklarını iddia edeceklerdir. Buna ek olarak çocuklar, kuraldan herhangi bir sapmanın kaçınılmaz biçimde cezayla sonuçlandığını düşünmektedirler. Bu ceza, herhangi bir kaza ya da cansız nesnelerin ya da tanrının denetiminde olduğu düşünülen tatsız olaylarla karşılaşmak biçiminde olabilir. Annesine yalan söyleyen ve daha sonra bisikletinden düşerek dizini yaralayan bir çocuk 'anneme yalan söyledim için başıma böyle bir şey geldi' diye düşünecektir. Aynı zamanda bu evrede çocuklar, bir eylemin önemini eylemi yapan kişinin iyi ya da kötü niyetlerine göre değil daha çok eylemin sonuçlarına göre değerlendirirler. Davranış *niyetten* çok *nesnel sorumluluk* bağlamında değerlendirilir. Çocuğun ahlaki gerçekçiliğine katkıda bulunan iki etken vardır: Kendi yaşantı ve algılamalarının başkalarınınkinden farklı olacağını anlayamama anlamına gelen *benmerkezcilik* ile çocukların dışsal gerçekler ile kendi düşünce süreci ve öznel yaşantılarının karıştırılmasına neden olan *gerçeklik algılayışlarıdır*.

Karşılıklılık/Özerk Ahlaksal Gelişim Evresi: Piaget karşılıklılık ahlakının çocuklarda 9 ile 11. yaşlar arasında ortaya çıkmaya başladığına inanmaktadır. Bu yaşlarda çocuk, toplumsal kuralların ve bunlardan bir bölümünü oluşturan ahlaksal yargıların değişmez bir ilkeye dayanmayan, sorgulanıp değiştirilebilecek olan anlaşmalar olduğunu kavrar. Otoriteye uyma gerekli olmadığı gibi her zaman istenen bir şey de değildir. Kuralların dışına çıkmak her zaman yanlış bulunmaz ve kaçınılmaz biçimde cezayla da sonuçlanmaz. Çocuk, davranışlarını yargıladığı kişilerin duygularını ve bakış açılarını dikkate alır. Bu yaşlardaki çocuklara göre, ceza verilirken kurala uymayan kişinin niyeti ve kural dışı davranışın hangi koşullarda gerçekleştiği göz önünde bulundurulmalıdır. Yine ceza, kural dışı davranış sonunda oluşan zararı gideren ya da kural dışı davranışın yinelenebileceği durumlarda kişiye daha doğru davranmayı öğreten bir nitelik taşımalıdır. Sonuç olarak, 9-11. yaşlarındaki çocukların bakışıyla 'eşitlik' hepimiz için eşit bir adaletin varlığıdır.

Ahlaki gerçeklik evresinden ahlaki karşılıklılık evresine bu geçiş, çocukların Piaget'nin (1932, Akt. Hetherington ve Parke, 1993) hazırladığı öykülere gösterdikleri tepkilerde açıkça görülmektedir. Piaget, aşağıdaki örnekte yer alan türden öyküler okuduğu çocuklara bu öykülerdeki çocukların eşit düzeyde suçlu olup olmadıklarını, çocuklardan hangisinin daha yaramaz olduğunu, yaramaz bulunan çocuğun neden daha yaramaz olduğunu sormuştur.

Birinci öykü: Küçük bir çocuk olan Emre kendi odasında iken annesi Emre'yi yemeğe çağırır. Emre'nin yemek yiyeceği odanın kapısının arkasında bir sandalye, sandalyenin üstünde de içinde 15 bardak olan bir tepsi vardır. Emre'nin kapının arkasındaki sandalyeden, sandalyenin üstündeki tepsi ve bardaklardan haberi yoktur. Emre yemek yiyeceği odaya girerken kapı tepsiye çarpar, tepsideki bardaklar yere düşer ve hepsi kırılır.

İkinci öykü: Ozan adında küçük bir çocuk annesi evde yokken dolaptan biraz reçel almak ister. Bir sandalyenin üstüne çıkıp kolunu uzatır. Fakat kavanoz çok yüksekte olduğu için yetişemez. Kavanoza yetişme ye çalışırken bir bardağa çarpar, bardak düşer ve kırılır.

Ahlaki gerçeklik evresindeki bir çocuğun bu durumlardaki tepkisini altı yaşındaki bir çocuk, aşağıdaki biçimde göstermiştir:

- Birinci öyküdeki çocuk ne yaptı?
- 15 bardak kırdı.
- İkinci öyküdeki çocuk ne yaptı peki?
- Dikkatsizce hareket ederken bir bardak kırdı.
- Sence bu çocuklardan hangisi daha yaramaz?
- Birincisi, çünkü 15 bardak kırdı.
- Eğer bu çocukların babası olsaydın hangisine daha çok ceza verirdin?
- 15 bardak kırana.
- Onları neden kırdı?
- Kapı çok hızlı çarptı ve bardaklar yere düştü. Kasıtlı bir biçimde yapmadı.
- Öteki çocuk bardağı neden kırdı?
- Çünkü dikkatsizdi. Reçel kavanozunu alırken bardak düştü.
- Neden kavanozu almak istedi?
- Çünkü yalnızdı. Çünkü annesi orada değildi.

Ozan, kavanozu annesinin yokluğundan yararlanarak almaya, annesini kandırmaya çalışırken dikkatsizlik sonunda kırmış olmasına karşın, ahlaki gerçeklik evresindeki çocuk, yine de Emre'nin daha yaramaz olduğu düşüncesindedir. Çünkü Emre kasıtlı olmamakla birlikte daha çok bardak kırmıştır. Buna karşılık, 10 yaşındaki Serkan ahlaksal karşılıklılık evresine doğru bir gelişme göstermiş ve Ozan'ın niyetini göz önünde bulundurarak daha yaramaz olduğunu söylemiştir.

Serkan'a öteki çocuğun daha fazla bardak kırması durumu değiştirir mi diye sorulduğunda ise 'Hayır çünkü 15 bardak kıran çocuk bunu kasıtlı yapmadı' yanıtını vermiştir.

Lawrence Kohlberg'in Zihinsel Ahlak Gelişimi Kuramı

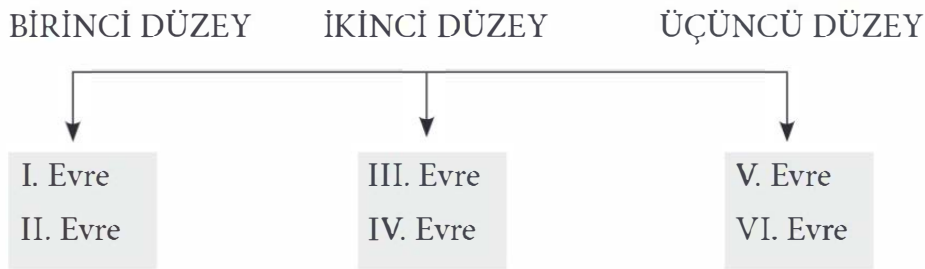
Kohlberg (1963, 1969, 1985), Piaget'nin kuramını gözden geçirerek genişletmiş ve değiştirmiştir. Bu değişiklikleri, 10-16 yaş arasındaki erkek çocuklarla gerçekleştirdiği görüşme analizlerinin sonucuna dayalı olarak yapmıştır. Bu görüşmelerde çocuklardan kendilerine verilen ikilemlerde kurala ve otoriteye uyma ya da düzenlemelerle çatışma yaşayan kişilerin gereksinim ve iyilikleri yönünde bir seçim yapması istenmiştir (Akt. Hetherington ve Parke, 1993).

Kohlberg'in kullandığı ikilemlerden birisi şudur: Hastalığı nedeniyle ölmek üzere olan bir kadının kocası, karısını tedavi ettirebilmek için özel ve pahalı bir ilacı almak zorundadır. İlacı bulan ve dağıtımını denetleyen eczacı, elindeki bütün para ilacın toplam tutarının yarısı kadar olan kocanın önce elindeki bütün parayı verip ilacı alma, parasının geri kalanını da daha sonra ödeme önerisini reddeder. Adam karısının yaşamını kurtarmak için ilacı çalıp çalmamak konusunda karar vermek zorundadır. Bu karar, adamın toplumun yasa ve kurallarına uymak ya da bu yasa ve kurallara aykırı davranmak durumları arasında bir seçim yapmasını gerektirmektedir. Hasta kadının kocası, nasıl bir seçim yapmalı ve bu seçiminin nedeni ne olmalıdır?

Kohlberg ahlak gelişimiyle ilgili altı alt evreye ayrılan üç düzey belirlemiştir. Her evre, çocukların yalnızca kurallara uyup uymamasına ya da gereksinimlerini dikkate alıp almamalarına değil, yaptıkları seçimler için nasıl bir neden ya da açıklama gösterdiklerine de bağlıdır. Kohlberg, evrelerin sırasının değişmez olduğuna ancak gerçekleşme yaşlarının tüm insanlarda aynı olmadığına inanmaktadır. Pek çok insan ahlaksal yargının en yüksek düzeyine asla ulaşamazken bazı yetişkinler, olgunlaşmamış bir düşünceye koşturarak, kurala yalnızca cezadan kaçmak ya da ödül kazanmak için uymayı sürdürürler. Bu, gelenek öncesi düzeye özgü bir düşünme biçimidir.

Kohlberg, Piaget'nin küçük çocukların kurala uyma yöneliminde oldukları ancak kurala uyma nedenlerinin farklı olacağı görüşüne katılmaktadır. Piaget bunu gelenek öncesi birinci düzeyde çocuğun otoriteye bağlılığı ve uyması anlamında erken uyma olarak adlandırırken Kohlberg aynı durumu cezadan kaçınma ve ödül kazanma isteği olarak görmüştür. Birinci düzeyde ahlaksal ölçütler içselleştirilmemiştir. Geleneksel düzey olan ikinci düzeyde, çocuğun içselleştirilmiş ahlak ölçütlerinden çok, ana babasıyla özdeşleşip doğru ve yanlış davranışlar konusunda onların ölçütlerine uyması söz konusudur. Ahlak yargılarının akılcı-

laşması ve içselleştirilmesi, yalnızca gelenek sonrası düzey olan üçüncü düzeyde olanaklıdır. Bu düzeyde, çocuk davranışını içselleştirdiği ahlak ölçütlerine göre denetler ve davranış başkalarının onayından bağımsızdır. Bu düzeyde ahlaksal ikilem kapsamlı ahlak ilkeleri bağlamında çözümlenir ve bu ilkelere uymamak suçluluk duyma ve kendini cezalandırma sonuçlarını doğurur. Ahlaki gelişim düzey ve evreleri Kohlberg tarafından aşağıdaki gibi belirlenmiştir.



Şekil- 14 Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Düzey ve Evreleri

BİRİNCİ DÜZEY: Gelenek Öncesi Dönem

Birinci evre: Uyma ve ceza eğilimi.

Gelenek öncesi dönem, cezadan kaçmak için güçlü ve etkili kişilere genellikle anne babaya karşı saygılı ve ince olma davranışını içermektedir. Bir eylemin ahlaksal olup olmaması eylemin fiziksel sonuçları bağlamında tanımlanır.

İkinci evre: Bireysellik, ve araçsal amaç eğilimi.

Bu evrede çocuk, kurallara ödül kazanmak için uyar. Karşılıklılık ve paylaşma davranışlarının belirtileri varsa da bu davranışlar, gerçek bir adalet duygusuna, cömertliğe, duygudaşlığa bağlı olmaktan çok; belli bir amaca, çocuğun kendi çıkarlarını gözetmesine dayalı bir karşılıklılık taşırlar. Bu evreye uygun örnekler şunlar olabilir:

‘Senin kamyonunla oynamama izin verirsen sana bisikletimi ödünç vereceğim.’ ‘Eğer bu akşamki filmi izlememe isin verirsen ben de ödevlerimi şimdi yapacağım.’

İKİNCİ DÜZEY: Geleneksel Dönem: Geleneksel Kurallara Uyma

Üçüncü evre: İyi çocuk eğilimi

Bu evrede başkalarıyla iyi ilişkiler içinde olmak ve onaylanmak, çocuk için iyi davranışın ölçütlerini oluşturur. Çocuk, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin yargılarında hala başkalarının tepkilerine bağlı olmakla birlikte, kendi davranış-

larının doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda yargıda bulunurken, başkalarının fiziksel gücünden çok kendi davranışını onaylayıp onaylamadıklarıyla ilgilenir. Bununla birlikte, başkalarının toplumsal düzenlemelerini kabul etmeye başlayan çocuk, davranışın iyiliğini ya da kötülüğünü bu kurallara uymayan kişinin niyetini göz önünde bulundurarak değerlendirir.

Dördüncü evre: Otorite ve toplumsal düzeni sürdürme eğilimi

Bu evrede toplumsal gelenek ve kuralları körü körüne kabul eden birey, toplumca onaylanmama durumundan kaçınmak için toplumsal kurallara uymak gerektiğine inanır. Toplumsal düzenlemelerin sorgulanmadan kabul edildiği bir kanun ve düzene uyma eğilimiyle tanımlanan bu evrede iyi davranış, bir dizi katı kurala uymaktır. Bununla birlikte toplumdaki bireylerin büyük bir çoğunluğu, geleneksel ahlak döneminin ötesine geçmemektedirler.

ÜÇÜNCÜ DÜZEY: Gelenek Ötesi Dönem: Kişisel olarak kabul edilen ahlak ilkeleri.

Beşinci evre: Sözleşme ahlakı, bireysel haklar, demokratik olarak kabul edilen yasalar.

Daha önceki evrelerde eksik olan ahlaksal inançlarda esneklik bu evrede görülmektedir. Ahlaklı davranış, bireyin kurallara uymak üzere yapılan anlaşmalara uyup uymamasına bağlıdır. Uyulması gereken kurallar, toplumsal düzeni sürdürmek ve başkalarının haklarını korumak için gereklidir. Bununla birlikte bu evrede kurallar, toplumsal sözleşme niteliği taşıdığından toplumdaki insanlar, çoğunluğun yararına olabilecek seçenekleri mantıksal olarak tartıştıklarında ahlaksal ölçütler değiştirilebilir.

Altıncı evre: Bireysel İlkeler ve vicdan evresi

Bu evrede bireyler toplumsal ahlak kurallarına ve içselleştirilmiş ideallerin gerektirdiği davranış biçimlerine başkalarının eleştirilerinden çekindikleri için değil, kendilerini cezalandırmaktan ya da suçluluk duymaktan kaçındıkları için uyarlar. Kararlar adalet, eşitlik ve başkalarını anlama gibi soyut ilkelere göre verilir. Başkalarına saygı duymaya dayalı bir ahlak anlayışı vardır. Bu evredeki insanların sahip olduğu ahlaki inançlar, çoğu zaman toplumdaki çoğunluk tarafından kabul edilen sosyal düzenle çatışma halindedir. Vietnam savaşına karşı gösteri yapan ve şiddete karşı olan öğrenciler gelenek sonrası dönem özelliği göstermektedirler.

Ahlaki gelişim düzey ve evrelerinin yaşlara göre nasıl bir gelişim gösterdiğine bakıldığında; birinci düzeyin genellikle çocukların ahlaki akıl yürütme biçimini yansıttığı, bu düzeyde yer alan birinci evrenin yaklaşık olarak beş-sekiz yaşlarında, ikinci evrenin ise sekiz yaşından sonra görülmeye başlayıp genellikle ergenlikte

ortadan kaybolduğu görülmektedir. İkinci düzey erinlikte ortaya çıkıp ergenlik boyunca devam etmekte ve bir çok yetişkin de bu evre özelliğini göstermektedir. Örneğin, bu düzeydeki üçüncü evrenin gelişimi ergenlik çağında yer alır ve genellikle yetişkinlerde de dördüncü evre özellikleriyle birlikte görülür. Dördüncü evre ergenliğin sonuna doğru gelişir ve çoğunlukla yetişkinlerin bile ulaşabildikleri en son evre olarak kalır. Çünkü bu evrenin özellikleri ile birey hem kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunları hem de toplumsal sorunları çözebilmektedir. Üçüncü düzey en az rastlanan düzeydir. Eğer erişilebilirse ergenlik ve yetişkinlik yıllarında ortaya çıkar. Yetişkinlerin yalnızca bir bölümünde görülür. Bu düzeyde yer alan beş ve altıncı evre özellikleri eğer kazanılabilirse 20 yaş civarında ortaya çıkmaktadır. Ancak Kohlberg yaptığı araştırmalarda filozoflar dışında altıncı evre özellikleri gösteren kişilere rastlamadığını ortaya koymuştur (Çileli, 1986).

Piaget gibi Kohlberg'de ahlaki gelişim evrelerinin bireyin bilişsel yetenekleri tarafından belirlendiğine inanmaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki bir evrenin daha önceki evrelerde kazanılan özellikler üzerine inşa olması gibi ahlaki gelişim de önceki evrelerde kazanılan kavramlar üzerine temellenmektedir. Kohlberg yaş ve ahlaki olgunluk arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmese de küçük çocuklar daha çok gelenek öncesi dönem özellikleri göstermekte ve daha büyük çocuklar ise daha çok gelenek sonrası tepkiler vermektedir. Evrelerin sırası kültürden kültüre değişmemekte ancak en son ulaşılan evre kültürler arasında ve aynı toplumda bireyler arasında farklılık göstermektedir. Birey bir kere yüksek evre özelliğini kazandıktan sonra özellikle altıncı evre özellikleri gösterdikten sonra ahlaki yapının önceki evrelerine dönmeyecek ya da gerilemeyecektir.

5. KISIM

ERGENLİK DÖNEMİ

14. BÖLÜM

ERGENLİK DÖNEMİNİN ANLAMI, KİMLİK GELİŞİMİ VE GELİŞİM GÖREVLERİ



ERGENLİK DÖNEMİNİN ANLAMI, KİMLİK GELİŞTİRME VE GELİŞİM GÖREVLERİ

Ergenliğin Anlamı

Adolescence sözcüğü Latince kökenli adolescere sözcüğünden türetilmiştir. Adolescere “büyüme”, “olgunlaşma” anlamına gelmektedir (Golinko, 1984).

Ergenlik dönemi, erinlik (puberte) ile başlayıp yetişkinliğe kadar süren bir dönemi kapsamakta, çocuklukla yetişkinlik arasında bir geçiş dönemini oluşturmaktadır. Endüstriyel toplumlarda ana babaya bağımlı olarak geçirilen süre arttığı için ergenlik dönemi de genellikle daha uzun olmaktadır.

Cinsel olgunluğun gerçekleştiği dönem veya yaş olarak tanımlanan erinlik, yalnız biyolojik değişikliklerin değil aynı zamanda psikolojik ve toplumsal değişikliklerin de ortaya çıktığı bir dönemdir. Örneğin erinliğe erken giren bir gencin yalnızca fiziksel görünümü değil toplumsal ilgileri ve arkadaşlık ilişkileri de değişmiş olmaktadır.

Olgunlaşma (maturite); bireyin toplumsal, zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak tam anlamıyla yetişkin özelliklerini kazanması anlamına gelmektedir. On iki yaşlarında fiziksel olgunluğa erişmiş bir çocuğun olgunlaşmamış yönleri de olacaktır. Benzer biçimde, toplumsal olarak olgunlaşmış bir yetişkin, duygusal açıdan olgunlaşmamış olabilir.

Ergenlik Dönemi Gelişim Görevleri

Gelişim kuramcılarından Havighurst (1972), ergenlik dönemini toplumun ve bireyin gereksinimlerini göz önüne alarak değerlendiren bir psikososyal kuram geliştirmiştir. Kurama göre toplumsal ve bireysel gereksinimler gelişim görevlerini oluşturmaktadır. Bu görevler; toplumsal beklentiler, kişisel çaba gösterebilme becerisi ve yaşamın bir döneminde fiziksel olgunlaşma yoluyla kazanılması beklenen bilgi, tutum, işlev ve becerilerdir. Her bir gelişim döneminde kazanılması beklenen bu görevler, daha sonra üstlenilecek görevler için hazırlanma ve uyum dönemini oluşturmakta böylelikle de olgunlaşma gerçekleşmektedir. Bu görevlerin yerine getirilmesindeki başarısızlık; toplumsal onay görmeme, kaygı ve olgun bir insan olmanın gerektirdiği işlevlerin gerçekleştirilememesi durumlarının ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Havighurst’a göre (1972) ergenlik döneminde tamamlanması gereken 8 ana psikososyal görev vardır. Bu görevler şöyle sıralanabilir:

1. Fiziksel yapıyı kabul etme ve vücudu etkili bir şekilde kullanabilme.
2. Ana babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal olarak bağımsızlaşma.
3. Kadın veya erkek cinsiyet rolünü kazanma.
4. Her iki cinsten yaşlılarla yeni ve uygun ilişkiler geliştirme.
5. Toplumsal sorumluluklar isteme ve kazanma.
6. Davranışları yönlendirecek bir ahlak sistemine ve değerler grubuna sahip olma.
7. Bir mesleğe hazırlanma.
8. Evlilik ve aile kurmaya hazırlanma.

Bu görevler aşağıda açıklanmaktadır:

1. **Fiziksel yapıyı kabul etme ve vücudu etkili bir şekilde kullanabilme:** Erinlik döneminde ergenler vücutlarında ortaya çıkan değişikliklere karşı çok duyarlıdır. Vücut yapısı, imgesi ve görünümü onların kuşku kaynağı olur. Kendi vücutlarıyla ilgili büyüme örüntülerini anlayabilme, fiziksel görünümünü kabul etme, vücutlarının bakımını gerçekleştirme, atletik becerilerde, boş zaman etkinliklerinde, işte ve günlük yaşamda vücutlarını etkili bir şekilde kullanabilme gereksinimi duyarlar.
2. **Anne babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal olarak bağımsızlaşma:** Bazı ergenler anne babalarına duygusal olarak çok bağılıken, bazıların da ana babalarıyla hiç bağıları yoktur. Büyüme sürecinin görevlerinden biri, ana babadan bağımsız olmayı gerçekleştirebilmek ve onlarla yetişkin ilişkileri kurabilmektir.
3. **Toplumsal bir cinsiyet rolü edinme:** Kadın nedir? Erkek nedir? Kadın ve erkeğin dış görünüşleri nasıl olmalıdır? Kadın ve erkek nasıl davranmalı, hangi rolleri üstlenmelidirler? Ergenlerin olgunlaşma süreçlerinin bir bölümü, kültürün değişen cinsiyet rollerini inceleyebilme ve hangi cinsiyet rollerini benimseyeceğine karar verme süreçlerini içerir.
4. **Her iki cinsten yaşlılarla yeni ve daha uygun ilişkiler geliştirme:** Ergenlerin yerine getirmeleri gereken bir başka görev, karşı cinsle sağlıklı ilişkiler kurabilmektir. Olgunlaşma başka insanlarla geçinebilmeyi gerektirir.
5. **Toplumsal sorumluluklar isteme ve kazanma:** Farklı toplumsal değerlerin ve amaçların varlığını anlayabilmek, ulusal ve toplumsal konularda giderek daha fazla sorumluluk alabilmek bu görev grubunu oluşturmak-

tadır. Bazı ergenler; eşitsizlik, adaletsizlik ve başka toplumsal sorunların varlığından rahatsız olurlar. Ergenlerin bir bölümü, rahatsızlık duydukları sorunlar karşısında köktenci çözümler isteyen eylemciler olurken bir bölümü daha sessiz yolları seçebilir, başka bir bölümü ise hiçbir şekilde eyleme geçmezler. Pek çok ergen, kendi yaşamını anlamlandırmak amacıyla toplumda kendilerine bir yer bulmaya çalışırlar.

6. **Davranışları yönlendirecek bir ahlak sistemine ve değerler grubuna sahip olma:** Bu amaç doğrultusunda anlamlı değerlerin, ahlaksal yargıların ve ideallerin bireysel yaşama uygulanıp uyarlanması söz konusudur.
7. **Bir mesleğe hazırlanma:** Yaşam amaçları belirlemek, meslek seçmek ve o mesleğe hazırlanmak görevi bu dönemde başlamaktadır.
8. **Evlilik ve aile kurmaya hazırlanma:** Ergenlerin büyük bir bölümü, mutlu bir evlilik sürdürmeyi ve ana baba olmayı önemli yaşam amaçları olarak belirlemektedirler. Ancak evliliklerini yürütebilmeleri için gereken toplumsal becerileri, olumlu tutumları, duygusal olgunluğu ve nesnel bilgiyi kazanmış olmaları gerekmektedir.

Havighurst'e (1972) göre, pek çok genç yaşamlarına bir yön veremedikleri için amaçsızlık ve belirsizlik yaşamaktadırlar. Günümüzde kimlik kazanma yakın, anlamlı ve sevecen ilişkiler kurmakla mümkün olabilmektedir.

Ergenlik ve Psikik Dengesizlik

Hall (1904; Akt. Rice, 1997) ergenlik dönemini biyolojik kökenleri olan bir çalkantı ve stres dönemi olarak adlandırmaktadır. Hall'a göre erenlik dönemindeki bir gencin mizacı; devingenlik/durgunluk, neşe/keder, benmerkezci/diğer merkezli arasında gidip gelmektedir. Hall'ın genelde ergenlik dönemini biyolojik temellerle açıkladığı görülmektedir.

Bazı araştırmacılar, bu dönemin çalkantı ve stres dönemi olduğunu kabul etmemektedirler. Son yıllarda yapılan çalışmalar, dönemin çok daha farklı bir akış izlediğini göstermektedir (İnanç, 1990; Offer, 1988). Bu dönemde ortaya çıkan psikolojik çalkalanmanın normal olduğunu kabul eden görüşe göre, döneme özgü olarak yaşanan sorunlar daha sonra ortadan kalkacaktır. Oysa araştırma bulguları, söz konusu olan dönemde yaşanan psikolojik sorunların genellikle kalıcı olduğunu ve tedavi edilmesi gerektiğini göstermektedir (Petersen, 1993).

Kimlik Gelişimi

Erikson'a (1950, 1959) göre dönemin en önemli gelişimsel görevi kimliğin kazanılmasıdır. Kimlik kavramının pek çok boyutu vardır. Bu boyutlar; cinsel, toplumsal, fiziksel, psikolojik, ahlaksal, ideolojik ve mesleksi boyutlar olarak gruplanabilir. Tüm bu boyutlar benliğin bütünü oluşturur. Bireylerin fiziksel özellikleri, görünüşleri, biyolojik cinsiyetleri, benimsedikleri cinsiyet rolleri, toplumsal etkileşim becerileri, meslek seçimleri ve başarıları, politik, dinsel eğilimleri, dünya görüşleri, etnik kimlikleri, kişilik özellikleri, psikolojik uyumları, ruh sağlıkları kendi kimliklerini tanımlamalarında etkili olmaktadır.

Kimlik kavramı sadece kişisel ve bireysel değil, aynı zamanda toplumsal yönleri de sahiptir. Yani sadece "ben", "benim" değil "biz" "bizim" kavramları da kimlik kavramını etkiler. Kendilerini kabul edebilen, olumlu kimlik geliştirebilen gençler kendilerini sevmeyen, olumsuz kimlik geliştiren gençlere göre ruhsal açıdan daha sağlıklı olmaktadır. Kimliği oluşturan boyutlardan bazıları kimliğin başka boyutlarından daha önce gelişmektedir (Dellas ve Jernigan, 1990). Önce benliğin cinsel ve fiziksel boyutları gelişmektedir. Ergenlik döneminin erken yıllarında ergenler beden imgeleri ve cinsel kimlikleriyle çok fazla ilgilenirken, daha sonraki yıllarda meslek seçimi, ideolojiler ve ahlaksal değerler daha fazla önemsenir. Toplumsal kimlik de erken yıllarda kazanılmaktadır.

Mesleksi, ideolojik ve ahlaksal kimlikler yavaş yavaş oluşmaktadır. Ergenler, soyut düşünme dönemine ulaştıklarında çeşitli düşünce ve meslekleri sistematik bir biçimde irdeleyebilirler. Mesleklerin incelenmesi, ergenlerin yerine getirmeleri gereken en somut görevlerden biridir. Politik ve dini ideolojiler daha çok dönemin sonuna doğru irdelenmeye başlanmakta, bu irdeleme üniversite ve yetişkinlik yıllarına kadar sürmektedir (Blustein ve Palladino, 1991).

Psikososyal Erteleme (Moratoryum)

Erikson'un psikososyal erteleme olarak adlandırdığı dönemde ergenin, kendini biraz geri çekerek herhangi bir rolü üstlenmeden çeşitli rolleri denemesi ve incelemesi söz konusudur. Erikson'a göre dönemin süresi ve bu dönemde yaşanacak olan duygusal çelişkinin boyutu toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Bu dönemde kimlik geliştirmede görülen başarısızlıklar, gencin kendisiyle ilgili kuşkuyla geliştirmesine ve rol karmaşası yaşamasına yol açabilir. Bu durum da gizli kalmış psikolojik sorunların açığa çıkmasını tetikleyebilir. Bazı ergenler, kaygıdan kurtulmak için uyuşturucu madde ya da alkol kullanmaya başlayabilirken, bazıları da kendilerini çevrelerinden yalıtabilir. Kronik olarak suç işleyen ergenlerde açık bir kimlik ve kişilik bütünlüğü yoksunluğuna rastlanmaktadır (Muuss, 1988).

Kimlik Statüleri

Erikson'un psikolojik yapı modeline ilişkin araştırmalar, 1960'larda artış göstermiştir. Bunlar içinde James Marcia'nın çalışmaları öne çıkmaktadır. Marcia'nın kuramı Erikson'un kuramından üretilmiş olan şu 3 sayıltı üzerine kurulmuştur (Marcia, 1966, 1976, 1989):

1. Ego kimliğinin oluşmasında meslek veya eş seçimi gibi temel kimlik alanlarıyla ilgili güçlü bir bağlanım (commitment) söz konusudur.
2. Kimlik oluşturma görevi, bir irdeleme, sorgulama ve karar verme sürecini gerektirir. Bu süreci içeren döneme kimlik karmaşası dönemi adı verilmektedir.
3. Özellikle batı toplumları psikososyal bekleme dönemini desteklemektedir.

Bu sayılıtları temel alan Marcia dört kimlik statüsü oluşturmıştır. Bu statüler geç ergenlik döneminin kimlik özelliklerini belirtmektedir (Marcia, 1980).

Kimlik statülerinden biri, **başarılı kimlik** (identity achievement) statüsüdür. Bu döneme ulaşmış birey, seçenekleri irdelediği bir dönemi geçmiş ve belirli yönelimleri gerçekleştirmiş demektir. Yönelimlerin belirsizce ortaya çıkmaya başladığı statü **bekleme** (moratorium) statüsüdür ve bir irdeleme dönemidir. Bu statü de, kesin yönelmelerin yapılmasından önceki seçeneklerin araştırıldığı dönemdir. Bekleme kavramı, ergenliğin bu özelliğini belirtmek üzere de kullanılmaktadır. Bazen ergenlik başlı başına bir bekleme statüsü olarak da görülmektedir.

Üçüncü bir kimlik statüsü **erken bağlanmadır** (foreclosure). Erken bağlanma, başka seçeneklere ilişkin hiç araştırma yapmaksızın ya da başka seçeneklere ilişkin çok az araştırmayla çocukluk yıllarındaki değerlerine sıkıca bağlanan ergenleri tanımlamaktadır. Erken bağlanan ergenler, herhangi bir kriz yaşamadan çeşitli meslek ve ideolojilere bağlanmakta ancak bu bağlanmalar, ergenin kendi araştırmaları sonunda gerçekleştirdiği seçimlere değil, genellikle anne babanın sunduğu seçimlere dayanan bağlanmalar olmaktadır.

Marcia'nın geliştirdiği dördüncü kimlik statüsü **dağınık kimlik** (identity diffusion) statüsü adını almaktadır. Bu statü en az gelişmiş olan statüdür. Bu kimlik statüsüne sahip olan kişiler çeşitli seçenekleri irdelemiş olsalar bile yaşamlarında belirli bir yönelme yapamamış kimselerdir. Dağınık kimlik statüsünde olan bireyler, herhangi bir din, politika, felsefe, cinsiyet rolüne ya da mesleksel veya kişisel davranış ölçütlerine bağlanmamışlardır. Söz konusu bireyler, yönlenebilecekleri bu alanlara ilişkin bir kimlik krizi yaşantısı geçirmemiş, araştırma dönemi yaşamamış, yeniden değerlendirme yapmamış ve seçenekleri değerlendirmemiş-

lerdir. En az gelişmiş kimlik statüsü olan bu statü, genellikle erken ergenlik dönemlerinde görülmektedir.

Kimlik statüleri her zaman aynı sırayı izleyerek gelişmezler ancak yine de statülere ilişkin olarak gelişimsel sıralanışın üç önemli biçiminden söz edilebilir (Marcia, 1987); Bazı bireyler kimlik kazanma ya da bekleme dönemine geçemez, erken bağlanma döneminde sıkışıp kalırlar. Başka bir grup genç ise ergenliğe kimlik karmaşası yaşayarak girer ve karmaşa içinde kalır. Bu iki grup dışında kalan bir başka grubun bireyleri, ilkin kimlik kazanma dönemine ulaştıkları halde sonraki yıllarda daha önceki dönemlere dönerler. Bu da bize bireylerin yaşamları boyunca birden fazla gelişimsel kimlik sırası izlediklerini göstermektedir.

Yaşamın erken döneminde kimliğini kazanmış bir kişi daha sonra yeniden bekleme ya da kimlik karmaşası dönemi yaşayıp yeni bir kimlik kazanabilmektedir.

Özerklik ve Bireysellik

Özerklik, sorumluluk almak ve bağımsız olmak anlamına gelmektedir. Ergen, anne babasından bağımsız olarak karar almayı ister. Bu bağımsız karar alma davranışı ergenlik süresince gelişerek ağırlık kazanır. Bağımsız karar alabilme isteği, kız ergenlerden çok erkek ergenlerin dile getirdiği bir istektir (Dornbusch, Ritter, Mont-Reynoud ve Chen, 1990).

Kendi kararlarını bağımsız olarak alabilme isteği, ergenin zaman zaman ana babasıyla çatışma yaşamasına neden olabilir. Annenin evle ve çocuğun yetiştirilmesiyle ilgili sorumlulukları babaya göre daha çok olduğundan ergenin bu son derece doğal çatışması çoğunlukla ergenle anne arasında yaşanır. Ergenin özerkleşmesinde anne baba tutumu, kız ergenlerin özerkleşmesinde ise özellikle anne tutumu etkilidir. Özerkliğin gelişmesinde erkek ergenler için yaş tek başına önemli bir etkidir (Bartler, Anderson ve Sabatelli, 1989).

Özerklik ergenlik döneminin sonunda bulunan bireylerden çok dönemin başlangıcında bulunan bireyler için önem taşır. Ergenin özerkleşme sorunu lise yıllarının sonlarında çözümlenmiş olabilir.

Bireyselleşme: Gelişimsel Süreç

Özerkliği başaran ergen, bireyselleşmiş kişi olarak tanımlanır. Ergen özerkleşirken çocukluk yaşamı boyunca edindiği deneyimleri yeniden düzenler. Ergenler; kendi duygu, tutum ve inançlarını aile babalarının duygu, tutum ve inançlarından

ayırt edebilmek için gözden geçirirler. Çocuklar, ailelerinin tutum ve davranışlarını eleştirmeden ergen bireyler, ailedeki tutum ve davranışlara ilişkin eleştirilerde bulunabilirler.

Ergen kendi başına kararlar alabilme ve bunları uygulayabilme konusundaki gelişimini sürdürmeli; ödevini ne zaman yapacağı, dışarı ne zaman çıkacağı, ne giyeceği gibi çeşitli konularda kendi kararlarını uygulayabilmelidir.

Evde ve okulda kendi yaşamıyla ilgili kararlar veren ergen, bu becerisini gerçek yaşamda da başarıyla kullanabilmek için alıştırmaya başlamış olmaktadır. Ayrıca ergen, kişisel yaşamıyla ilgili kararlar verirken de bu kararının başkalarının yaşamını, duygu ve düşüncelerini nasıl etkileyeceğini göz önüne almayı öğrenmektedir.

Ergenin aldığı kararlar önemsiz gibi görünse de karar alma becerisinin kazanıldığı süreç başlı başına çok önemlidir. Bu süreç zaman zaman yalnızlık anlamına da gelebilir. Reddedici aile tutumu ve aile değerleri, kendi başına kararlar aldığında ergeni boşluk duygusuna sürükleyebilir; ergenden daha önce kendisine öğretilenler doğrultusunda davranması istenebilir. Bu duygusal güçlük, daha çok ergenlik döneminin başlangıcında yaşanır. Ergenlik döneminin sonunda bulunan ergenler bu güçlüğü aşımlardır. Ergenliğin sonunda bulunan ergenlerin ailelerinden farklı düşünceleri ve gereksinimleri vardır ve bu farklılıklar sorun yaratmaz.

Bireyselleşme süreci boyunca ergen başkaları ile kendi benliği arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamaya çalışır. Ailesinin tutum ve inançlarıyla kendininkileri kısa sürede başarıyla ayırabilen ergen, bireyselleşmenin getireceği korkudan ve ailesine bağımlılığından rahatlıkla kurtulabilir. Eski ilişkilerine dönmeye değil, yeni yaşam koşullarına uyum sağlamaya gereksinimi olan ergenin bu kopuşu yaşamı boyunca devam edecektir. Bireyselleşme süreci, ergenin hem aileden bağımsızlaşmasını hem de bireyselleşme sürecine ilişkin olumlu duygularını içerir.

Ergen, bireyselleşme sürecinde ailesinin duygusal desteğine gereksinim duyar. Bu destek, ergenin sağlıklı gelişimi için gereklidir. Aile ve ergen arasındaki bireyselleşme sorununun sağlıklı olarak çözümlenmesi için ailenin ergenin bireyselleşme ve bağımsızlığına inanması gerekmektedir.

Bireyselleşme, kendine özgü düşüncelere sahip olma, bunları başkalarına söyleyebilme; bu düşüncelerin başkalarından ayrılan yönlerini fark edip ifade edebilme anlamına gelirken; bağımsızlaşma, başkalarının düşüncelerine açık olup bu düşünceleri kabullenebilme ve söz konusu düşüncelere saygı gösterebilecek düzeyde olgunlaşma anlamına gelmektedir.

Kimlik Bulma

Kimlik, kendi kendisinin farkına varma ve toplumun ergen için tanımladığı rolleri benimseme anlamına gelir. Kimlik “ben kimim?” sorusuna verilen yanıttır ve ben ve benim dışındakilerin ayırdedilmesi demektir. Erikson, kimlik tanımında cinsiyet rolleri, meslek ve ideolojik (dini, politik) inançların önemli olduğunu vurgular. Erikson erinlik ve ergenlik dönemini ego kimliği ya da rol kargaşası olarak betimlemektedir. Yaşamın bu döneminde ergen, kişiliği için bir kimlik geliştirmeye çalışır. Bu dönemde dış görünüm önem kazanır. Ergenin görünümüne gösterdiği ilgi benliğin oluşmasına yardımcı olur. Kimliğini arayış çabası içinde, kahramanları, öğretileri, karşı cinsten kişileri kendisine örnek olarak alır. Kararsızlık ve şaşkınlık bu yaştaki gençlerin küçük gruplar biçiminde dayanışma grupları oluşturmalarına neden olur. Bu dönemde ergen, çocuklukta öğrenmiş olduğu kurallarla, yetişkinin geliştirmesi gereken değer yargıları arasında bocalar. Ben kimim? sorusu yanıtı kolay bulunacak basit bir soru değildir. Öncelikle ailenin ve toplumun, bireyin kendisine ilişkin olumlu bir imge geliştirebilmesi için gerekli koşulları sağlamış olmaları gerekir. Kusurlu ana-baba tutumları, yoksulluk vb etmenler bireyin kendisini düşman bir dünya içinde, eksik ve güçsüz bulmasına yol açabilir. Diğer bir sorun, bireyin sürekli değişen çevresi içinde kimliğinin tutarlılığını koruyabilmesinde karşılaştığı güçlüklerdir. Üçüncü tehlike, bağımlılığı bağımsızlığa tercih etmektir (Geçtan, 1982).

Ergenlik döneminin getirdiği yeni içsel ve çevresel gerçeklere uyum sağlama biçimi bir ergenden ötekine önemli farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar dört farklı ergen grubu ortaya çıkarabilir. Çoğunluğun içinde bulunduğu birinci grup ergenlerin geçirdiği psikolojik değişim dıştan gözlenemeyecek denli yavaştır, ancak ergenlik döneminin sonlarına doğru, çevresindekiler birden ergenin artık çocuk olmadığını fark etmeye başlarlar.

İkinci grup ergen ise bu dönemde içine kapanarak, ana baba ve öğretmenleri için kaygı konusu olur. Arada bir yaşamdan zevk aldıkları gözlenirse de genellikle sıkıntılı ve içe dönük olan bu ergenler; kendilerini anlayabilmek amacıyla soru soranlara hırçınca tepki gösterir, düşüncelerini kendilerine saklamayı yeğler, sorunlarını yine kendileri çözümlemeye çalışırlar.

Üçüncü ergen grubu iç dünyasındaki kargaşayı dıştan gözlenen davranışlarına yansıtır, bu davranışlar ergenin çevresindeki yetişkinlerde şaşkınlık ve kaygı yaratır. Gerçekte bu davranışların temelinde deneyimsizlik, saflık ve birbirleriyle çelişkili çok sayıda amaca birden yönelmenin getirdiği karışıklık bulunur.

Dördüncü ergen grubu, yıkıcı davranışlar gösterir. Bu ergenlerin engellenme eşikleri düşüktür.

15. BÖLÜM

BEDENSEL, DEĞİŞSEL VE CİNSEL GELİŞİM



BEDENSEL, DEVİNSEL VE CİNSEL GELİŞİM

Çocukluk döneminde göreceli olarak yavaşlayan bedensel büyüme ve gelişme, ergenlik döneminde yeniden hızlanarak, bu dönem sonunda yetişkinlikteki yapısına ulaşır.

Gencin hızlı bir gelişim sürecine girdiği ergenlik dönemi, oldukça çalkantılı bir dönemdir. Gençler ne “yetişkin” ne de “çocuk” olarak kabul edildikleri bu geçiş dönemine uyum sağlamakta zorluk çekerler. Onbir-oniki ile 17-18 yaşları arasını kapsayan ergenlik döneminde fizyolojik ve hormonal değişiklikler kendini gösterir. Cinsiyet hormonlarının üretiminin artması, erkeklerde sperm, kızlarda yumurta hücrelerinin etkin hale gelmesi, vücutta birtakım değişiklikler olmasına neden olur. Erkek ve dişi cinsiyet hormonlarının salgılanmaya başlaması ve bu hormonların vücuttaki öteki hormonlarla birleşmesi, kemik ve kaslardaki büyümeyi hızlandırır.

Bedensel Büyüme ve Gelişme

Erinlik döneminde dört önemli fiziksel değişme görülür. Beden ölçülerindeki değişimler boy ve ağırlık değişimleri olarak kendini gösterir. Erinliğin ilk yılları boyunca uzamanın en çok olduğu yıllardır. Çünkü bu yıllarda pitüviter büyüme hormonu çok çalışmakta, çok salgı salmaktadır. Erkeklerde boy uzaması kızlardan daha uzun sürer ve 20-22 yaşları arasında erkekler yetişkin boylarına ulaşırlar. Erken olgunluğa erişen gençlerde erinlik başlangıcı ile cinsel olgunluk arasındaki süre kısa olacağından ve bu gençler, erinliklerini erken tamamlayacaklarından, aynı yaşta olup da cinsel olgunluğa girmemiş olan gençlerden daha kısa boylu olurlar (Onur, 1993; Nielsen, 1996).

Çocuklarda bütün beden yapısının $\frac{1}{4}$ 'ünü oluşturan kaslar, 16 yaşlarında beden ağırlığının hemen hemen yarısını oluştururlar. Kızlarda en belirgin kas gelişimi 12-15 yaşları arasında olmaktadır. Erkeklerde bu gelişim 15-16 yaşlarına rastlar. Erinlikte boy ve kilo birlikte artsa bile, gençler uzun ve sıksa bir görünüşe sahiptirler.

Erkek çocuklar 14 yaşlarındayken boylarında hızlı bir uzama, ağırlıklarında da hızlı bir artış görülür. Daha erken yaşta olgunlaşmaya başladıklarından hızlı büyüme dönemine yaklaşık 12 yaşlarında giren kızlar, 12-14 yaşları arasında erkeklere göre daha uzun ve ağırdırlar. Kızların % 98'i 16.5 yaşında yetişkin ağırlığına ulaşırken, erkeklerin % 98'i yetişkin ağırlığına 18 yaşında ulaşmaktadırlar. Bununla birlikte boy ve kilo artışı üzerinde kalıtsal etkenler ve beslenme de önemlidir (Rice, 1997).

Bu hızlı büyüme döneminde bedenin bütün bölümlerinde büyüme hızı aynı olmadığından oransız bir görüntü ortaya çıkmaktadır. Burun, eller ve ayaklar bu oransız büyümenin en çok göze çarpan bölgelerdir. Bacaklar bedenin en uzun bölümüdür ve 15 yaşına kadar en uzun bölüm olarak kalırlar. Büyüme, hem kızlarda hem de erkeklerde belirli bir sıra izler. Eller ve ayaklar ilk büyüyen organlardır. Daha sonra kollar ve bacaklar ve en sonra da gövde gelişir. Bu gelişim sırası nedeniyle önce ayakkabılar sonra pantolonlar küçülür; en sonra da gömlek, bluz ve ceketler değişir (Hetherington ve Parke, 1993).

Bedensel gelişim sırasında kızlarda kas gelişimi, erkeklerinkine göre ikinci planda kalır. Bunun sonucu olarak, tam anlamıyla gelişmiş bir kadın bedeninde yağ dokusu daha çokken erkek bedeninde kas dokusu daha çoktur. Ergenlik çağındaki bedensel gelişimin ilginç yönlerinden biri de kızlarla erkeklerin ciğer ve kalp gelişimindeki farklılıktır. Erkeklerin ciğer ve kalbi kızlarınkine göre daha büyük, kalp atış sayıları ise beden durgun haldeyken kızlarınkine daha düşüktür. Yine erkeklerde kanın oksijen taşıma kapasitesi kızlara göre daha yüksektir. Bu nedenle ergenlik çağında erkekler kuvvet, hız ve bedensel dayanıklılık bakımından daha yüksek bir etkinlik gösterir.

Ergenlerde ikincil cinsiyet özelliklerinin gelişmesini içeren cinsel olgunlaşma döneminde, vücut biçiminde, seste değişim, vücudun kılınması vb gibi küçük değişiklikler oluşmaktadır.

Ergenlik döneminin sonunda erkek ergenler kızlara oranla daha ağırdırlar. Bunun nedeni erkeklerin daha uzun bir boy ve daha fazla kas ağırlığına sahip olmalarıdır (Nielsen, 1996).

Erinlik cinsel değişimin başlangıcını oluşturmakla kalmaz bedensel değişikliklerin oluşmasında da önemli rol oynar. Cinsiyet farklılıklarına göre erkek ve kız erinlerin bedenlerinde birbirinden farklı değişimler gerçekleşir. Genellikle kızlar erinliğe erkeklerden iki yaş daha önce girerler. Bedenlerinde oluşan değişim; ergenlerin akademik, toplumsal ve duygusal yaşamlarını da doğrudan etkilemektedir (Woolfolk, 1998).

Kızlarda ergenlik dönemine girildiğinin belirtisi, adet kanamalarının görülmesidir. Bu duruma göğüslerdeki büyüme de eşlik eder. Erkeklerde ise kızlardaki gibi ergenlik döneminin başlamasının açık bir belirtisi bulunmamaktadır. Ancak vücutta kılınmanın, cinsel organlarda büyüme ve sperm üretiminin başlaması ergenlik çağına geçiş işaretleri olarak kabul edilmektedir. Ortalama olarak ergenlik dönemine kızların 11-13, erkeklerin 13-15 yaşları arasında girdikleri kabul edilmekle birlikte, bu dönemin kesin sınırları yoktur. Kuramsal olarak dönemin ortalarına gelindiğinde kızların hemen hepsi, erkeklerin ise büyük bir kısmı ergenliğe

ulaşır. Ergenliğe ulaşma yaşına bağlı olarak bedensel görünüm de değişikliğe uğramaktadır. Ergenlik çağındaki bedensel, devinsel yetenek ve etkinliklerin, gencin kendini algılaması yanında başkalarıyla ilişkileri üzerinde önemli etkisi vardır. Ergenin bedensel eylemlerde yetenekli olduğunu gösterebilmesi oyun ve çeşitli spor etkinliklerine katılımıyla olanaklıdır. Bu nedenle bu türden etkinlikler ergenlerin yaşamında çok önemli bir yere sahiptir.

Devinsel Gelişim

Ergenlik döneminde genç kızda eşgüdümlemiş hareketlerdeki kazanımlar sayesinde beden, gücünün hemen hemen en yüksek noktasına erişir. Hatta bazı hareketler ve davranışlarda, bu düzeye ergenlik döneminden önce ulaşır.

Ergenlik döneminde gençlerin çoğu yalnız devinsel etkinlikler bakımından değil, aynı zamanda etkin olma isteği yönünden de en yüksek noktaya ulaşırlar. Ancak ergenliğin ortalarına ve sonlarına doğru beden eylemlerinin gelişmesinde bir gerileme görülür. Bedensel eylemlerde enerjik olma içtepisi, ergenlik yıllarının sonlarına doğru hızını kaybeder. Etkinlik isteği, çocukluk döneminin özelliği olmasına karşın, olgunluk döneminin belirtileri sakinleşme ve durulma eğilimidir (Dönmezler, 1996).

Ergenlik dönemindeki kızlarla erkekler karşılaştırıldığında, erkeklerin özellikle kas gücü ve hız gerektiren hareketleri kızlara göre daha kolay yaptıkları görülmektedir. Buna karşılık, hız ve güç gerektiren etkinliklerden çok beceri ve eşgüdüm gerektiren etkinlikler söz konusu olduğunda, ortaya çıkan farkın cinsiyet etkeninden çok alıştırmalara bağlı olduğu saptanmıştır.

Cinsel Gelişim

Cinsel organlar gelişmelerinin ancak yüzde yirmisini 13-14 yaş civarında tamamlarlar. Cinsel gelişmenin hızlı olduğu on dört yirmi yaşları arasında cinsel organ gelişimi yüzde seksene ulaşır. Bu dönemin başlangıcında, çocuklar hem bedensel hem de cinsel gelişme yönünden hızlı bir döneme girmiş olurlar. Cinsiyet bezlerin olgunlaşması sonucu salgılanan hormonların beden büyümesini uyardığı, bu yüzden ergenliğin başlangıcında görülen hızlı bedensel büyümenin nedenini cinsel bezlerin oluşturduğu ileri sürülebilir.

Cinsel organların gelişmesi ile ergenlerde psikolojik yönden uyum gereksinimi ve uyum sorunları ortaya çıkarmaktadır. Ergenin topluma uyumu kendinde oluşan yeni gelişim özelliklerine sağlıklı bir şekilde uyum yapabilmesine ve kendi cinsiyetle olduğu kadar karşıt cinsle de normal ilişkiler geliştirebilmesine bağlıdır.

Ergenin bu dönemde oluşan değişme ve gelişmelere hem bireysel hem de toplumsal anlamda uyum yapabilmesi, hem kendi cinsiyle hem de karşı cinsle iyi ilişkiler kurabilmesi ise, oluşacak değişmeler konusunda bilgili olmasına ve bu döneme önceden hazırlanmasına bağlıdır. Bu değişmeler birincil ve ikincil cinsiyet özellikleri olarak iki grupta toplanabilir.

Üreme organlarındaki gelişme, birincil cinsiyet özelliklerini oluşturur. Erkek çocuklarda üreme organlarının gelişmesi erinlik yıllarında başlar. Testisler, 14 yaşındaki çocuklarda yetişkinlikteki büyüklüklerinin %10'u kadardır. Büyümeleri 14-16 yaşları arasında hızlanıp daha sonra yavaşlayan testisler, yetişkinlikteki normal büyüklüğüne 20-21 yaşlarında ulaşır. Testislerin iki görevi vardır. 1) Sperm adı verilen üreme hücrelerini üretmek 2) Üreme için gerekli fiziksel ve ruhsal uyumu sağlayacak hormonları salgılamak. Testislerin büyümeye başlamasından bir süre sonra penis de büyümeye başlar. Penisin büyümesi kısa sürede tamamlanır.

Erkek üreme organları gerekli olgunluğa eriştiğinde gece boşalmaları başlar. Cinsel rüyalar, dar giysiler, çok örtünme, kabızlık, idrar torbasının çok dolu olması gibi nedenleri olan bu boşalmalar, haftada ortalama olarak 4 kez görülebilir.

Kızlarda üreme organlarının büyük bir bölümü karın içinde yer aldığından büyümelerini izlemek zordur. Ancak karın ve kalçalardaki büyüme, cinsel organlardaki büyümenin belirtisi olarak değerlendirilebilir. Kız çocuklarında gelişimleri 16-17 yaşları arasında hızlanan cinsel organlar, yetişkinlik büyüklüğüne ise 20-21 yaşlarında ulaşırlar (Nielsen, 1996; Steinberg, Belsky ve Meyer, 1991).

İlk ay hali bir ergenin çocuk yapma özelliğini kazandığı en erken yaştır. 23-28 günde bir başlayan ve ortalama 5-6 gün süren bu kanama menapoz dönemine, yani 40-50 yaşlarına kadar sürer. İlk ay halinden bir yıla, hatta daha uzun bir süreye kadar ay halleri düzensiz olur. Bu sırada kızlarda çocuk yapma yeteneği yoktur. İlk ay hallerinde baş, sırt ve karın ağrıları, kusma, bayılma, deri döküntüleri, ayak bileklerinde şişmeler görülebilir. Bunların etkisiyle kızlar yorgun, huzursuz, sinirli ve psikolojik bir çöküntü içinde olabilirler. Ay halleri normal bir düzene girdikçe bu durumlar kaybolur.

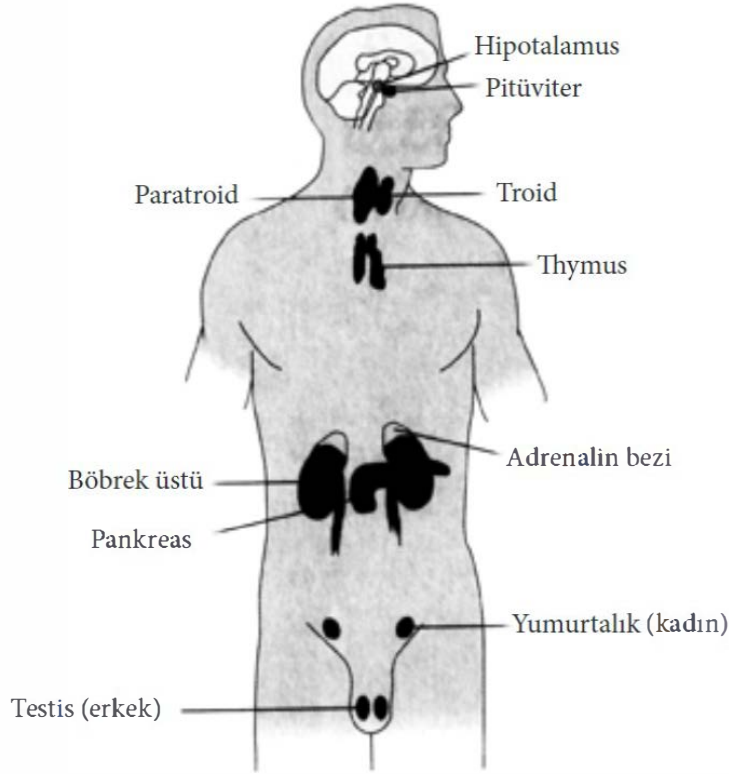
Erinlik dönemi ilerledikçe kızlarla erkekler arasındaki görünüş farklılıkları artmaya başlar. Bu, fiziksel görünüm ve ek cinsiyet özelliklerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bunlara ek cinsiyet özellikleri denmesinin nedeni, cinsiyet organları gibi üreme ile doğrudan ilgili olmamalarıdır.

Ergenlik döneminde, erkek çocuklarda cinsel bölgelerde, kol ve bacaklarda, göğüste, koltuk altlarında kıllanmalar görülür. 14-14.5 yaşlarında başlayan kıllanma 15 yaş dolaylarında tamamlanır. 16-17 yaşlarındaki ergenler sakal tıraşı olmaya başlarlar.

Daha önce yumuşak ve ince olan deri, kaba ve kalın bir görünüm alır. Yağ ve özellikle ter bezleri büyür ve salgıları artar. Yüzde yağlanma bazen sivilcelere neden olur. Saçlarda kepeklenme bu dönemde görülür. Koltuk altı kılları çıkmadan önce terleme başlar, sonraları daha da artar ve özel bir kokuya neden olur. Kıllanmayla birlikte ses değişiklikleri de başlar. Seste çatallaşma, kısıklaşma, kalınlaşma 13 yaşında başlar 16-18 yaşlarına kadar sürebilir. Daha sonra kalın, güçlü ve düzgün bir ses ortaya çıkar. 12-14 yaşları arasında göğüslerde biraz kabarma ve sertlik olur. Bu durum, bazen yalnız bir göğüste bir süre devam eder ve sonra kaybolur. Bu düğümcüklerin nedeni meme bezlerinin büyümesidir. Ancak bu, geçici bir büyümedir.

Kızlarda ilk ikincil cinsiyet özellikleri kalçalarda görülür. Kalçalar büyür ve yuvarlaklaşır. Bunun nedeni, kalça kemiklerinin büyümesi ve bu bölgedeki yağ depolanmasının artmasıdır. Aynı dönemde yani 10-11 yaşlarında göğüsler gelişmeye başlar. Kalça ve göğüs gelişmesinin ilerlediği bir sırada, cinsel bölgeler kıllanmaya başlar. İlk ay halinin görülmesinden kısa bir süre önce ya da sonra cırtlak, çocuksu olan ses derin ve daha uyumlu bir duruma gelir. Ancak bu farklılaşma erkeklerdeki kadar belirgin olmaz (Dönmezler, 1996; Yörükoğlu, 1987; Onur, 1993).

Şekil 14'te içsalgı bezlerinin vücuttaki yerleri gösterilmektedir. İçsalgı bezleri hormon salgılayan bezlerdir. Hormonların görevleri birbirinden farklıdır. Hormonal sistem; büyüme pitüviter/hipofiz bezi, böbreküstü (adrenal) bezleri ve cinsel hormonları salgılayan eşey (gonad) bezlerinden oluşur. Beyinde bulunan büyüme bezi, büyüme hormonu salgılar ve gelişimi düzenler. Büyüme bezi tarafından salgılanan (gonadotropik) hormonlar eşey bezlerinin sperm ve yumurta geliştirilmesine yol açar (Rice, 1997).



Şekil-15: İç Salgı Bezleri (Rice, 1997; 392)

Cinsiyet hormonları kadınlarda yumurtalıkta erkeklerde ise testiste bulunur. Kadın cinsiyet hormonu östrojen, birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin gelişmesini sağlarken yumurtalığın salgıladığı bir başka hormon olan progesteron da yumurtanın oluşumunu sağlar. Progesteron hormonunun salgılanması, adet son döneminde başlar. Yumurta döllenmemişse progesteron salgılanması yeni bir yumurta hücresi oluşuncaya kadar sürer. Progesteronun temel görevi gebeliği sağlamaktır (Rice, 1997).

Erkeklerde büyüme bezinin salgıladığı hormon sonucu testisler androjen ve testosteron hormonu salgılamaya başlar. Bu erkeklik hormonunun görevi erkek cinsel organının gelişimini sağlamaktır. Testisler büyüme bezinin salgıladığı hormonlar aracılığıyla sperm üretirler. Testesteron hormonu birincil erkeksi özelliklerle kasların ve iskeletin gelişimi, sesin kalınlaşması, vücudun kıllanması gibi ikincil erkeksi özelliklerin gelişiminden sorumludur (Rice, 1997).

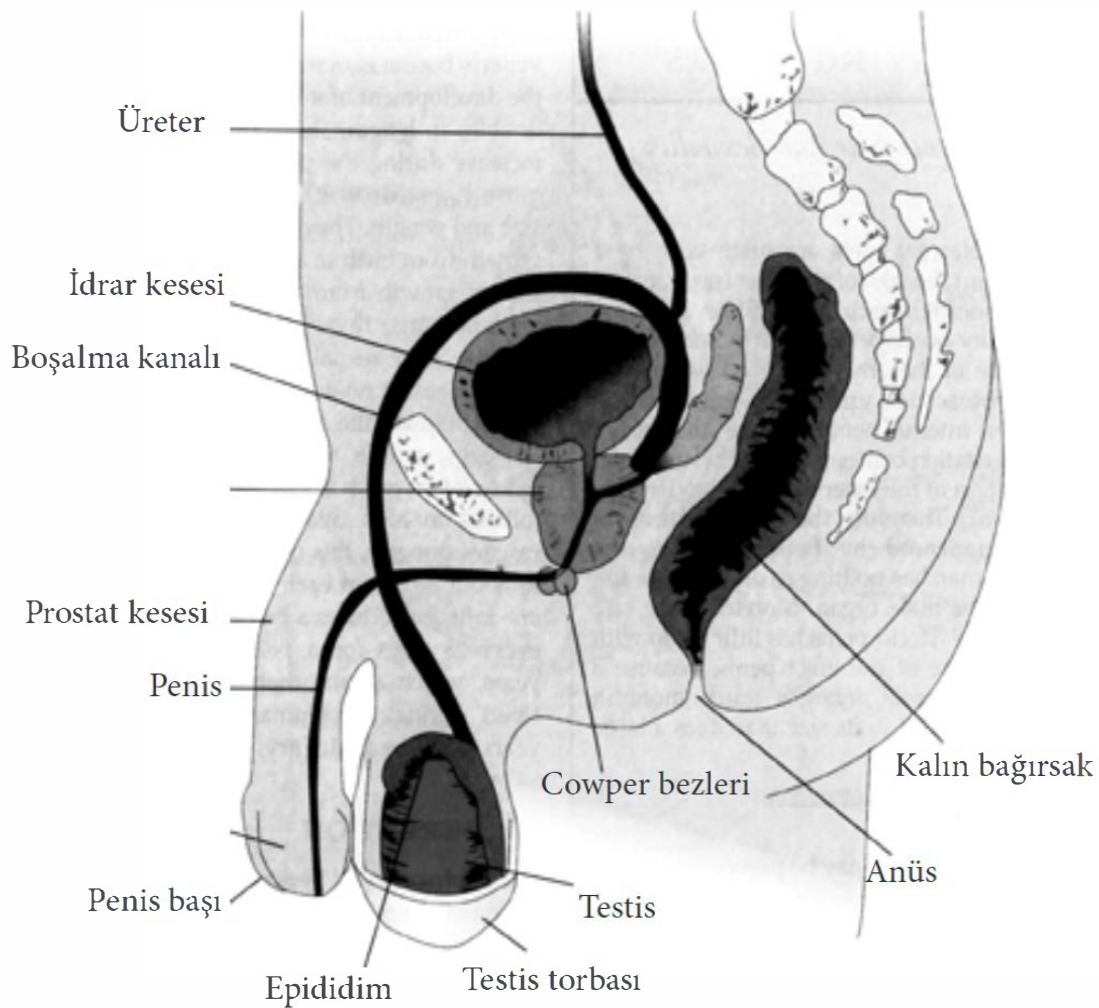
Böbreküstü bezleri (adrenal bezler), böbreklerin üstünde bulunur. Kadınlarda erkeklere oranla daha az androjen ve östrojen üretilirken, erkeklerde östrojen az, androjen fazla üretilmektedir. Kadınlarda östrojen hormonunun az üretilmesi nedeniyle menapoz döneminden sonra kadında östrojen hormonu salgılanması azalır (Rice, 1997).

Ön beyinde küçük bir alanı kaplayan, beyindeki güdü ve duyguların denetim merkezi olan hipotalamus; süt üretimi, gebelik, adet, hormon üretimi, yeme, içme, ve cinsel davranışlardan sorumludur. Özellikle hormonların üretimi ve düzenlenmesi hipotalamusun en önemli görevidir (Rice, 1997).

Cinsel Organların Olgunlaşması

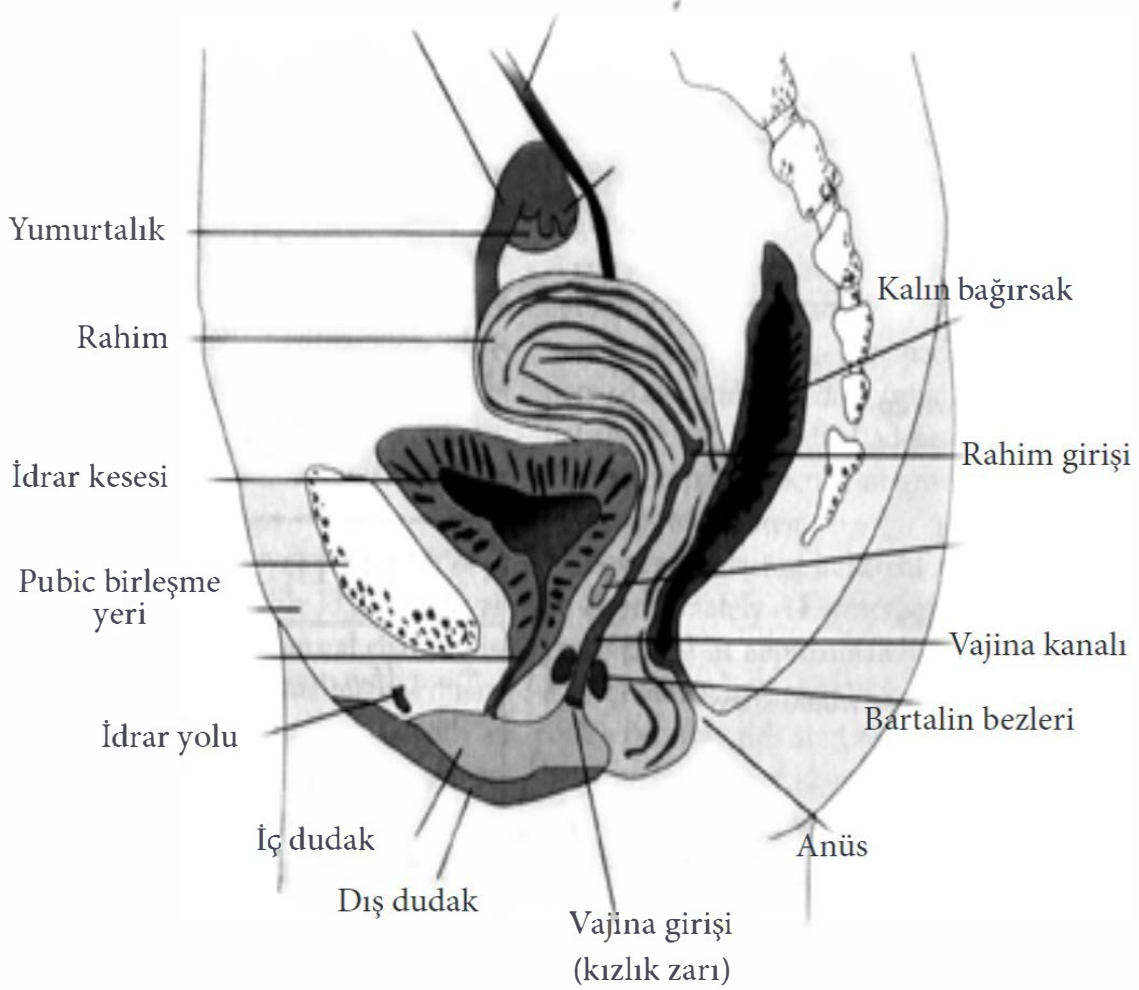
Erkek: Erkek cinsel organı penis, testis derisi, yumurtalar, prostat bezi, idrar yolu, epididimis, cowper bezi, ve sperm kanalından oluşur. Penis ergenlik dönemi boyunca önemli değişikliklere uğrar. Özellikle 14-16 yaşları arasında penisin boyu ve çapı büyür (McCary ve McCary, 1982).

Erkek ergendeki en önemli değişiklik sperm hücresi salgılanmasıyla gerçekleşir. Erkek ergenlerde erotik rüyalar nedeniyle görülen gece boşalmaları doğaldır.



Şekil-16 Erkek Üreme Sistemi (Rice, 1997; 395)

Kadın: Kadında iç cinsel organ; dölyolu, dölyolu boruları, dölyatağı ve yumurtalıklardan oluşur. Dış kadın cinsel organına ise vulva denir. Vulva; klitoris, dış dudak, iç dudak, pubis, ve stibule'dan oluşur. Kızlık zarı ise cinsel ilişkide bulunmamış kızlarda bulunan ve döyolu girişini kapayan zardır. Dölyolu girişinde yer alan bartholin bezi, cinsel ilişkiyi kolaylaştıran kayganlaştırıcı sıvıyı salgılar (McCary ve McCary, 1982).



Şekil-17 Kadın Üreme Sistemi (Rice, 1997;397)

Menstürasyon/Adet Görme

Ergen genç kız 12-13 yaşında adet görmeye başlar. Bununla birlikte bireysel farklılıklar da önemlidir. Adet görmede genç kızın bedensel gelişimi önemli etkiye sahiptir. Adet görme, bu dönem hakkında bilgilendirilmemiş genç kızların yaşamında travmatik bir duruma dönüşür. Adet görme konusunda bilgilendirilmiş olan genç kızlar ise bu durumu kolayca kabul ederler. Genç kızın adet görmeye ilişkin duygu ve tutumları önemlidir. Tablo 8'de adet görmeye yönelik tutumlar görül-

mektedir. Bu tabloda görüldüğü gibi kadınların çoğu ilk adetlerine olumsuz tepki göstermektedirler (Logan, 1980).

Tablo- 9: Genç Kızların Adet Dönemine İlişkin Duygusal Tepkileri (Logan, 1980; 254)

Tepkiler %(yüzde)	
Şaşırma	32
Büyüdüğüne inanma	24
Utanma	23
Hastalanma	15
Korkma	15
Mutluluk	15
Kadın olduğunu hissetme	13
Farklılık	13
Bir yerine bir şey olduğundan korkma	12
Kirlenme/Kirlilik duygusu	11
Onur duyma	10
Ne olduğu kaygısı	10
Üzülme	8
Anneye yakınlaşma	5

Erken ve Geç Olgunlaşma

Erken olgunlaşan erkekler geç olgunlaşanlara göre daha iyi bir kas eşgüdümüne sahiptirler. Hem atletik hem de toplumsal bir üstünlük oluşturan bu durum ergenin toplumsal konum ve saygınlığını yükseltmektedir. Erken olgunlaşan erkekler bu özellikleri nedeniyle daha fazla toplumsal çekicilik taşıyabilir, kızların ilgisini çekebilirler. Ayrıca erken fiziksel olgunlaşma, ergenin hemcinsleriyle ilişkilerinde güvenilir biri olarak algılanmasına yardımcı olabilir.

Erken olgunlaşma, ilköğretimleri boyunca kızlar için olumsuz bazı sonuçlar doğurur. Kız çocuklarının yaşlılarından daha uzun ve fiziksel olarak daha gelişmiş olmaları grup içi çekiciliklerini azaltır. Buna karşılık erken olgunlaşan kızlar, yaşça daha büyük erkekler için çekicilik taşırlar.

Geç olgunlaşan erkek çocuklar, yaşlılarına göre daha zayıf devinsel becerilere sahip olduklarından daha az toplumsal kabul görürler. Bu durum, geç olgunlaşan

bireyin benlik algısını olumsuz yönde etkilemektedir. Kızların daha az çekici bulunduğu bu çocukların toplumsal çekicilikleri de daha azdır.

Ergenliğe girişleri ortaokul-lise dönemlerine denk gelen olgunlaşması gecikmiş kızlar, toplumsal etkinliklere çağrılmamak gibi bazı olumsuzluklar yaşayabilir, kendilerine göre erken gelişen arkadaşlarını kıskanabilirler.

Beden Görünümü

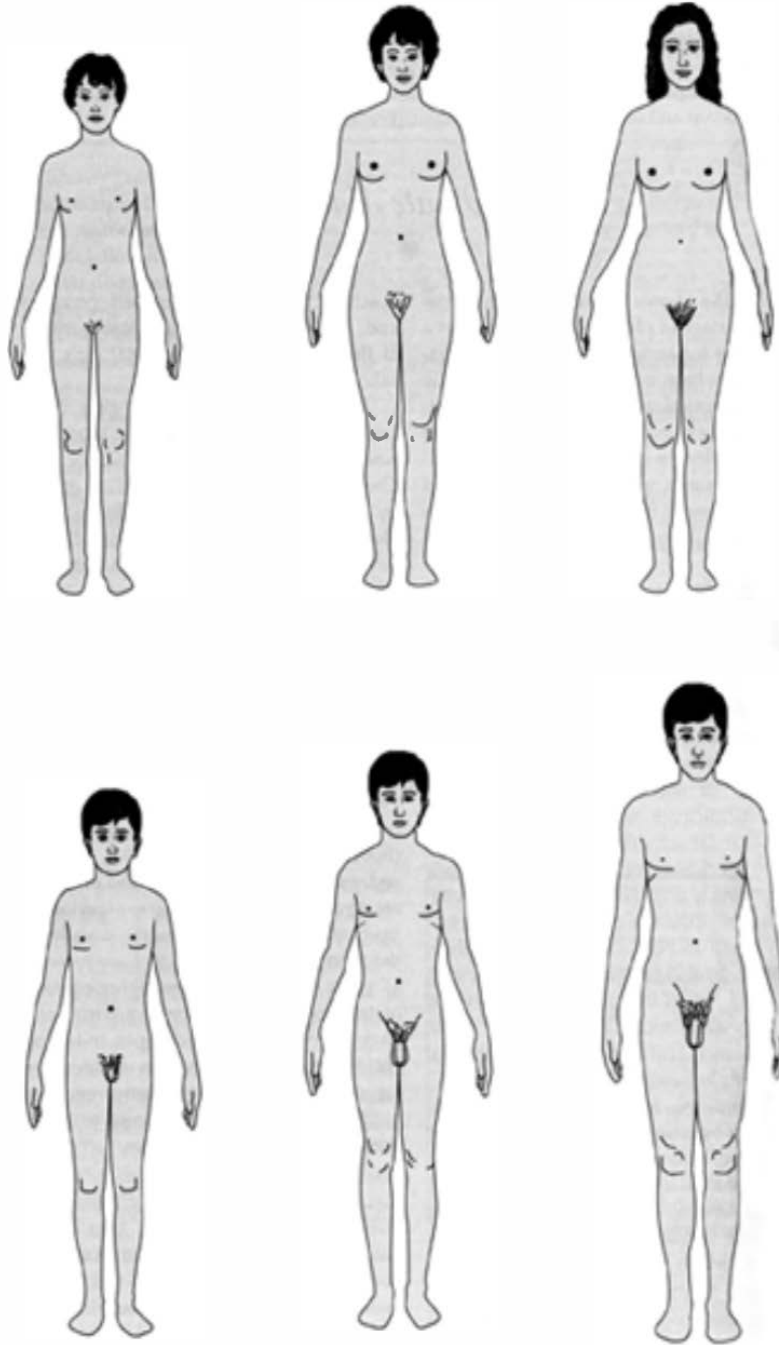
Ergenlik dönemindeki birkaç yıl boyunca önemli olan fiziksel çekicilik, ergenin olumlu benlik algısı, yüksek benlik saygısı ve yüksek bir toplumsal kabul içinde olmasını sağlar (Koof, Rierdan ve Stubbs, 1990; Thornton ve Ryckman, 1991). Fiziksel çekicilik kişilerarası ilişkilerde etkilidir. Çekici ergenler zeki, başarılı, istenilir, arkadaş canlısı ve dost gibi olumlu kelimelerle anılır.

Çocuk ergenlik çağına eriştiğinde bu dönemin getirdiği oldukça ağır zorlanmalarla karşılaşır. Bu dönemin özellikleri dört grupta incelenebilir.

1. Çocukluktan yetişkinliğe geçişte ergenin çözmesi gereken en önemli sorunlardan biri, bilinçdışındaki ana-baba kavramlarında yapmak zorunda olduğu değişikliklerdir. Bu yalın bağımsızlık dürtüsünden öte, çocuğun davranışlarına o güne dek kılavuzluk etmiş olan dayanakların önemli ölçüde değiştirilmesi gereğini de içerir. Ergenlik çağına ulaşan çocuk, babasının güçlü imgelerini yıkmaya ilk adım olarak, çoğu kez, onların yerine geçecek başka kişiler arar. Ancak bir süre sonra, aradığını bu yoldan bulamayacağının bilincine varır. Giderek, yetişkinliğe ulaşmak için gerekli olan gücü ve bilgeliği kendi içinde yaratma zorunluluğunu kabul etmeye başlar (Geçtan, 1982).
2. Ergenin önemli çabalarından biri de toplumun onayladığı değerlere uygun varsayımlar geliştirebilmektir.
3. Ergen, bir yandan yetişkin erkek ya da kadının bedensel özelliklerini kazanırken, öte yandan toplumun kendisinden beklediği kadın ya da erkek rolünü benimsemekle yükümlüdür.
4. Ergenin çözmek zorunda olduğu diğer bir sorun, öğrenimine ve gelecekteki mesleğine ilişkin kalıcı bir seçim yapma zorunluluğudur.

Bu dört içsel çatışma ergenin büyüme isteğinin normal sonuçları olarak ortaya çıkar. Ergenlik, geçici rol kararsızlığı dönemidir. Çeşitli roller düşünülür, amaçlar ve değerler denenir, benimsenir, sonra terk edilir ve yenileri aranır. Bir

dönem için benimsenen kesin değerlerden kısa bir süre sonra tümünden vazgeçilir. Kimi zaman yıkıcılığa dek varabilen kararlı bir bağımsızlık, bir diğer an bebeksi bir bağımlılık gösterebilen ergen sürekli olarak ileriye ve geriye gider gelir (Geçtan, 1982).



Şekil-18 Ergen Beden Görünümü (Taner, 1973; Akt.Rice 1997)

16. BÖLÜM

DUYGUSAL GELİŞİM



DUYGUSAL GELİŞİM; DUYGULAR, BENLİK VE DAVRANIŞLAR

Ergenin Duyguları

Duygu, organizmanın fizyolojik uyarılar karşısında bütünsel bir tepki olarak yaşadığı farkındalık durumu, uyarıcılara karşı verilen içsel ve öznel tepkidir. Bu içsel ve öznel tepkiler, çeşitli davranışsal tepkilerin ortaya çıkmasına neden olurlar.

Duygusal gelişme, uyarıcılara karşı içsel ve öznel tepkilerin gelişimi ve davranışların bu tepkilere koşullanması anlamına gelmektedir.

Duyguların yoğunluğu ve kalıcılık süresi birey açısından önem taşır. Bireyin duygusal durumu, sağlığını ve fiziksel olarak ne durumda olduğuna ilişkin algısını etkilemektedir. Vücut duygusal yaşantılara bir bütün olarak tepki gösterir. Otonom sinir sistemi uyarıcıyı böbreküstü bezlerine taşır, böbreküstü bezlerinin salgıladığı adrenalin iç organlar kalp, kolon, mide, akciğer, karaciğer ve pankreası etkiler. Bu etki gözyaşı bezleri, tükürük bezleri, eşey bezleri ve üreme organlarına da ulaşır.

Bu iletişim ağı yoluyla duygusal uyarıcılar solunumu ya da kalp atışını hızlandırıp yavaşlatır, kan hücrelerini harekete geçirir, gözbebeğini büyütebilirler. Yine duygusal uyarıcılar; karaciğerden kan şekeri salgılanmasına, terlemeye, kasların gerginleşmesine ve bütün bunlara bağlı olarak yüzün kızarıp, idrar denetiminin azalmasına neden olabilirler. Duygusal uyarıcının varlığı ne kadar uzun sürer ve yarattığı uyarım ne kadar yoğun olursa, ortaya çıkan fiziksel tepkiler de o denli yoğun ve uzun süreli olacaktır. Kişinin içinde bulunduğu duygusal durumun uzun sürmesi, bireyin ruhsal ve fiziksel sağlığını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Örneğin midenin büyük oranda asit salgılamasına yol açan yoğun duygusal uyarıcılar midenin iç dokusunu zedeleyebilir.

İnsanın davranışları üzerindeki etkileri nedeniyle duygular, bireyin başka insanlarla ilişkilerini de etkilemektedir. Ergenlerin davranışları, ergenin duyguları ve duygulanımları incelenerek açıklanabilir.

Duygular haz, neşe ve doyum kaynağı olduğundan insanlar için önemlidir. Duygular yaşamımızı renklendirip güzelleştirdikleri; haz, neşe, doyum kaynağımız olmaları nedeniyle de önemlidirler. Duygularının farkında olan bir insan yaşamın insanlara sunduğu güzelliklerin ve yaşama sevincinin anlamını kavrayabilir.

Duygular üç grupta toplanabilir. Birinci grupta olumlu duygular olan sevgi, şefkat, mutluluk ve zevk duyguları yer alır.

İkinci grupta engelleyici duygular olarak bilinen endişe, kaygı, keder, üzüntü, suçluluk, pişmanlık, utanç ve iğrenme duyguları bulunmaktadır.

Üçüncü grup ise, düşmanlık duyguları olarak adlandırılan öfke, nefret, kıskançlık gibi duygulardan oluşmaktadır.

Olumlu Duygu Durumları

Çocuklar geniş bir duygusal kapasite ile dünyaya gelirler. Ancak sevgi dolu, iyimser ve mutlu bir birey olabilmeleri için güvenli bir ortamda yaşamaları, hoş yaşantılar geçirmeleri ve yakın ilişkiler kurmaları gerekir. Maslow'a göre (1970) çocuklar öncelikle fizyolojik gereksinimlerinin karşılanması ve fiziksel güvenliklerinin sağlanması gereksinimi içindedirler. Çocuk; huzur, doyum, iyilik ve rahatlık duygularını bu gereksinimler karşılandıktan sonra yaşayabilir. Ancak çocukların gereksinimleri yalnızca fizyolojik değildir. Çocuklar; sevgi, sevecenlik, dostluk duygularına; onaylanmaya, kabul edilip saygı görmeye de gereksinim duyarlar. Çocuk böyle bir duygusal destek bulabilirse başka insanlara karşı olumlu duygular geliştirecek; sevecen, dost, kabul edici, onaylayıcı, güvenilir bir yetişkin olacaktır. Yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli olaylar ve çevrelerindeki kişiler, çocukların mutlu ya da sevecen bireyler olup olmamaları süreci üzerinde etkilidir. Mutluluk ve mutsuzluk bulaşıcı duygulardır (Olson, 1992). Hoş yaşantıların tekrarlanması ve olumlu ilişkiler, bireyde olumlu duyguların gelişimini sağlarken, hoş olmayan yaşantı ve ilişkilerin tekrarlanması olumsuz duyguların gelişimine neden olmaktadır. Çocukların, ergenlik yıllarına erişinceye kadar olaylara ve kişilere yönelik duygusal tepki örüntülerini geliştirmiş olmaları önemlidir. Ergenlik döneminde gösterilen duygusal tepki örüntüleri, çocuklukta yavaş yavaş ortaya çıkan örüntülerin devamı niteliğindedir. Ergenler; sıcak, dost ve sevgi dolu olmak ya da soğuk, tepkisiz ve uzak olmak gibi çeşitli duygu durumlarını çocukluklarında edinirler.

Sevecen, dost kişiler olarak tanımlanan ergenler bazı üstünlükler taşırlar. Bu ergenler insan ilişkilerinden daha çok doyum sağlamakta, daha uyumlu toplumsal ilişkiler kurabilmektedirler. Sevgi, insanların başkalarına olumlu tepkiler göstermesine yardımcı olarak bireyin saldırgan davranışını azaltan, toplumsal davranışların oluşumunda önemli bir güç oluşturan duygudur. Sevgi, gençlerin anne babaları ve arkadaşlarıyla kurdukları ilişki ve dostluklar için gerekli olan birleştirici bir güçtür.

Olumsuz Duygu Durumları

Korku

Korku, insan duyguları içinde en güçlü olumsuz duygulardan biridir. Watson ve Raynor'un (1920, Akt. Rice, 1997) gözlemlerinde bebeklerin doğal olarak iki tür duruma korku tepkisi verdikleri görülmüştür. Bu durumlar fiziksel desteği kaybetme ya da düşme ve gürültüdür. Aynı çalışmada çocukların karanlık, ateş,

yılan ve yabancılara ilişkin doğal bir korkularının olmadığı; ancak bu uyarıcılarla ilgili korkulu yaşantılar sonrasında oluşan koşullanmalara bağlı olarak söz konusu uyarıcılardan korktukları görülmüştür.

Çocuklukta sahip olunan birçok korkunun ergenlikte de sürdüğü belirtilmektedir. Bununla birlikte kimi durumlarda insan büyüdükçe korkularının içeriği ve doğası değişime uğramaktadır.

Korkular dört grupta toplanabilir (Rice, 1997);

1. Bazı somut şeylere ve doğal olaylara ilişkin korkular: Böcek, yılan, köpek, fırtına, farklı sesler, ateş, su, kapalı yer, yükseklik, tren, uçak gibi çeşitli şey ve durumlardan korkmak.
2. Benliğe ilişkin korkular: Okulda başarısızlık, meslekle ilgili beceriksizlikler, hastalık, yaralanma, ölüm, kişisel yetersizlik ve ahlak dışı dürtülerden korkmak.
3. Toplumsal ilişkilere ilişkin korkular: Anne babadan, insanlarla birlikte olmaktan, yalnızlıktan, kalabalıktan, yetişkinlerle birlikte olmaktan, karşı cinsten, toplu eğlencelerden, topluluk önünde konuşmaktan ve kendi dış görünümünden korkmak.
4. Bilinmeyene ilişkin korkular: Doğaüstü olaylardan, gelecekte yaşanabileceği düşünülen trajedilerden, yordanamayan bir gelecekte korkmak.

Genel olarak çocuklar büyüdükçe doğal olaylara ve somut şeylere ilişkin korkularından kurtulurlarken; anne babalarının kızmasından, başarısızlıktan, belirli toplumsal durumlardan, insanlardan ve gruplardan korkmak gibi çeşitli korkular geliştirirler. Ergenler, başka insanlar üzerindeki etkilerine, kendileri hakkında ne düşünüldüğüne, sevilip sevilmemek ya da kabul edilip edilmemek gibi konulara çok önem verirler. Bazı ergenler için bir grup tarafından göz ardı edilmek, sınıf önünde küçük düşürülmek gibi yaşantılar korku verici yaşantılardır.

Fobiler

Fobi mantık dışı, doğal sınırları aşan ve gerçek durumlara dayanmayan bir korku türüdür. Fobiler üç grupta toplanabilir;

1. Basit fobiler
2. Toplumsal fobiler
3. Agorafobi

Basit fobiler; agorofobi (yükseklik korkusu), hematofobi (kan korkusu), hidrofobi (su korkusu), zoofobi (hayvan korkusu) gibi korkulardır.

Toplumsal fobiler toplumsal ortamlarda duyulan korkulardır. Yabancılarla karşılaşmaktan, işe başvurmaktan, bir toplantıya gitmekten korkmak bu tür korkulara örnek olarak gösterilebilir.

Agorafobi açık alan korkusudur. Alish verişge gitme, işe, kalabalık yerlere gitmekten duyulan korkular agorafobi örnekleridir.

Kaygı

Korku ile ilişkili bir duygu olan kaygı, gerçek nedenlerin yanı sıra hoş olmayan düşsel kurgulardan da kaynaklanabilir. Zihinde canlandırılan bu düşsel kurgu, gerçekleşeceğı düşünölen kötü durum çoğı kez hiç gerçekleşmez.

Bazı kaygılar doğrudan belli bir kişı, durum ya da nesne ile ilgili olmaktadır. Ergenler bazen gireceklerini düşündükleri bir sınav ya da sınıf karşısında yapacaklarını düşündükleri sözlü bir sunum nedeniyle kaygılanabilirler. Bu tür kaygılar belli durumlarla ilgili olmakla birlikte gerçekleşeceğı düşölen durum henüz ortaya çıkmamıştır ya da hiçbir zaman ortaya çıkmayacaktır. Konuyla ilgili bir çalışmada (Rice, 1989) kız ergenler için okula ilişkin kaygıların öncelik taşıdığı, bunu sırasıyla anne baba, meslek seçimi, iş ilişkileri ve toplumsal ilişkiler konusundaki kaygıların izlediğı görölmüştür.

Ergenlerin kaygılanma düzeyleri çeşitlilik göstermektedir. Bazı ergenler, kaygı durumuna başka ergenlerden daha çok direnç gösterirken bazıları da yapısal, kalıtsal ve çevresel etkenlere bağılı olarak kaygıdan uzak bir yaşam sürdürmektedirler. Bu ergenler; anne babalarının sevip saydığı, kabul gören, tüm fiziksel gereksinimleri karşılanan, arkadaşlık, toplumsal ilişkiler ve yeni yaşantılar için gereken fırsatı bulabilen ergenlerdir. Kendilerine topluma uyum sağlayabilmeleri için yeterince rehberlik yapılmış ve belli bir disiplin kazandırılmış olan bu ergenler, okul yaşamlarında başarılı, toplumsal açıdan uygun davranış ölçütlerini öğrenmiş, topluma uyum sağlamış bireyler olduklarından kaygılı olmalarına gerek yoktur.

Bazı ergenler ise çok olumsuz koşullarda büyümektedirler. Bu ergenler, tehlikelerden korunamamakta, sevgi, kabul ve saygı görememekte, anne babaları gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Daha çok reddedilme, eleştirilme, küçümseme, alay edilme gibi tutumlarla karşılaştıkları için kendi özdeğerleri, yeterlilikleri ve becerileri ile ilgili kuşku geliştirirler. Benliklerini geliştirebilmeleri için gereken fırsattan ve doyum sağlayıcı toplumsal yaşantı ve ilişkilerden yoksun olan bu gençler için okul ortamı olumsuz özellik taşımakta, ev ise gerilim, karmaşa ve çelişkinin sürdüğü bir ortam olarak genci olumsuz biçimde etkilemektedir. Bu koşullarda büyüyen ergenler sürekli olarak gerilim ve kaygı yaşamaktadırlar. Kaygı, onlar için yaşam biçimi halini aldığından olağan günlük engellenmeler karşısında bile aşırı tepki gösterebilmektedirler.

Öfke

Olumsuz duygu durumları içinde yer alan düşmanlık duyguları, genellikle duygu denetim zayıflığı sonucunda öfke, nefret, kıskançlık duyguları olarak kendini gösterir (Buss ve Perry, 1992). Bu duygulara saldırgan duygular denilmesinin nedeni, gençlerin söz konusu duyguları düşmanca davranışlara dönüştürme eğiliminde olmalarıdır. Kavga, küfür, tartışma, öfke nöbeti gibi davranışlar duygularını düşmanca davranışlara dönüştürme eğiliminde olan gençlerin kendilerini anlatma biçimleridir. Bazı ergenler saldırganlık duygularını iş yapmak, sporla uğraşmak gibi çeşitli fiziksel etkinliklere dönüştürebilir, bazıları da duygularının açığa çıkmasını engellemek amacıyla surat asma, ilişkilerden uzak durma gibi tepkiler gösterebilirler. Öfke çoğu kez sözel saldırganlık biçiminde ortaya konurken bazı durumlarda ise gencin kendine, başkalarına ya da cansız nesnelere yönelttiği fiziksel bir saldırganlığa dönüşür.

Toplumsal açıdan kabul edilebilir hale dönüştürülemeyen öfke, dürtüsel, mantıkdışı, yıkıcı biçimler alır ve genç sorunlu bir insan olur.

Ergenlerdeki öfkenin pek çok nedeni vardır (Lopez ve Thurman, 1993);

Gençler fiziksel ya da toplumsal etkinlikleri kısıtlandığında, özellikle bir yere gitmek gibi toplumsal yaşantı fırsatı yaratan olanaklardan yararlanamadıklarında öfkelenirler. Ayrıca benliklerine, toplum içindeki durum veya konumlarına yönelik herhangi bir saldırı da gençlerin öfkelenmelerine neden olur.

Ergen; eleştiri, utandırma, küçümseme ve reddedilme durumlarını zaten aşırı duyarlı olan benliğine ve kendisi için değerli olan toplumsal konumuna yönelik gerçek bir tehdit olarak değerlendirilmekte, bu da genci öfkelenmektedir. Ergenler için öfkeyi tetikleyen uyarıcılar genellikle toplumsal uyarıcılardır. Bununla birlikte başka insanların kişilikleri ve davranışları da gençlerdeki öfke tepkisini tetiklemektedir.

Yukarıda sözü edilenler dışındaki bazı durumlar, daha düşük düzeyde de olsa genci öfkelenmektedir. Cinsiyet farklılıklarının öfke duyulan durumları da farklılaştırması ilgi çekicidir. Örneğin erkekler daha çok çalışmayan nesnelere öfkelenirken, kızlar insanlara ve çeşitli toplumsal durumlara daha fazla öfkelenmektedirler.

Ergenler, bazen bir işi yapmadaki beceriksizliklerinden dolayı da öfke duyabilir, çoğu kez de kendi yanlışlarına öfkelenirler.

Öfkeye kapılma eğiliminde bireysel farklılıklar önemli rol oynamaktadır. Çok sakin olan bazı ergenlerin öfkelenedikleri durumlar çok azken, günlük olaylara öfke ile karşılık veren bazı ergenler ise doğal olarak daha sık sözel ve bedensel saldırganlık sergilerler. Yetiştikleri aile ortamını betimlemeleri istenen öfkeli er-

genler; sağlıklı bir aile birliği olmayan, esnekliği az, çelişkili ve örgütlenmemiş bir aile ortamında büyüdüklerini söylemişlerdir.

Nefret

Öfkeden çok daha uzun sürebilen ve öfkeye göre kalıcı bir duygu olan nefret, aynı kişi veya kişilerle sürekli birlikte olma sonucu gelişir. Ergenler, sürekli hoşlanmadıkları şeyleri yapan ana babalarıyla birlikte olduklarında ana babalarına karşı kalıcı bir nefret duygusu geliştirebilirler. Nefret duygusunu gizlemek zordur ve bastırılması da zamanla güçleşir. Kalıcı özellik taşıyan duygular; sözcükler ve davranışlarla anlatılabilir ya da patlama biçiminde ortaya çıkan saldırgan davranışlara dönüşebilirler.

Benlik Kavramı

Benlik; kişinin doğasını, özelliklerini ve bireyselliğini algılama biçimi olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramı ise kişinin kendisiyle ilgili izlenimleri, taşıdıklarını düşündükleri kimlikleridir. Zaman içinde gelişerek kişilerin kendileriyle ilgili bilişsel algı ve tutumlar oluşturmalarını sağlayan benlik kavramı, insanların kendilerini tanımlama ve değerlendirmelerini olanaklı kılar.

Benlik kavramı çok boyutlu bir kavramdır ve her bir boyutu farklı rolleri tanımlar. Birey kendini eş, akraba, arkadaş vs gibi çeşitli biçimlerde tanımlayabilir. Benliğin bu farklı yönleri bireyin bütününe oluşturur.

İnsanların benlik kavramları zaman içinde değişikliğe uğrayabilir. Benliği oluşturan kavramlar gerçek benliğin özellikleri olmayabilirler. Bireyin yüz yüze olduğu koşullar ve yaşadığı ilişkiler doğrultusunda benlik kavramları sürekli değişebilir. Araştırma bulgularına göre yaş ilerledikçe benlik kavramı da ayrılaşmaya başlar. Ergenliğin ilk yıllarında benlik kavramını oluşturan kavramlar arasında çelişkiler ve zıtlıklar en alt düzeydedir. Orta ergenlik yıllarında ise en yüksek düzeye ulaşan çelişki ve aykırılıklar, daha sonraları azalmaya başlar. Orta ergenlik yıllarında gençler benlik kavramlarındaki aykırılıkları karşılaştırabilir, daha sonraki yıllarda ise bu aykırılıkları çözümleyip daha tutarlı hale getirme yeteneklerini geliştirerek sahip olmak istedikleri benlik kavramını daha kesin bir biçimde ayırımsarlar.

Strang'a göre (1957) benliğin dört temel boyutu vardır:

1. **Genel benlik:** Ergenin yetenekleri, statüsü ve rolleri ile ilgili genel kavramıdır.
2. **Geçici ya da değişen benlik:** Ergenin deneyimleri, geçici veya değişen benlik kavramlarını etkiler; öğretmenin eleştirisi gencin benlik kavramında geçici olarak öz değer yitimine neden olabilir.

3. **Toplumsal benlik:** Ergenlerin toplumsal benlikleri, başka insanlarla kurdukları ilişkiler ve bu ilişkiler sırasında kendilerine gösterilen tepkilerle biçimlenir. Bazı gençler kendilerini sadece olumsuz sıfatlarla tanımlamaktadırlar. Başka insanlarca sevilmediklerini sezen gençlerin kendilerini yalnızca olumsuz sıfatlar kullanarak tanımladıkları görülebilir. Toplumsal benliğin biçimlenmesinde, ergenlerin bulundukları toplumsal ortamlarda hangi duyguları yaşadıkları önemlidir.
4. **İdeal benlik:** Ergenler zihinlerinde oluşturdukları ideal benliğe sahip olmak isterler. Bu idealler gerçekçi olmayabilir. Hiçbir zaman oluşturamayacakları bir benliğe sahip olduklarını düşünmeleri, ergenlerde düşkünlük ve engellenmişlik duygusu yaratır. Bazen de ergenler idealleştirdikleri benlikleri yansıtarak o kişi olmak isterler. Sağlıklı ergenlerin gerçek benlikleriyle yansıtılmış ideal benlikleri birbirine yakındır. Söz konusu sağlıklı ergenler benliklerini olduğu gibi kabul ederler (Akt. Rice 1997).

Kendilik Değeri

İnsanlar için yaşamsal düzeyde önemli bir duygu olan benlik saygısı, bireylerin algıladıkları benliklerine biçtikleri değeri belirlemektedir. Bireylerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri kişilerde kabul görme, onaylanma ve özdeğerlilik duyguları yaratıyorsa bu durum, kişilerin yüksek özdeğere sahip olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Kendilerine ilişkin algıları olumsuz olan bireylerin benlik saygıları da düşük olacaktır.

Gençler, zaman zaman kendilerini nesnel olarak değerlendirebilir, arkadaşlarıyla kendilerini yalnızca bedensel açıdan değil; bilişsel yetenekleri, devinsel ve toplumsal becerileri açısından da karşılaştırabilirler. Ergenin kendisiyle ilgili değerlendirmeleri olumsuz ise bu durum ergende sıkılgan ve utangaç davranışlara yol açar. Bu gençler ideal benliklerine ulaşamadıkları için mutsuz olurlar. Kendilerini oldukları gibi kabul eden ve kendileriyle ilgili olarak olumlu görüşler taşıyan ergenler, ideal benlikleriyle amaçlarını bütünleştirebilirler.

İlişkiler

Kendini olduğu gibi kabul eden genç, başka insanlardan kabul görecektir ve başka insanları da olduğu gibi kabul edecektir.

Kendini kabul, toplumsal uyum ve toplumsal destek arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Blain, Thompson ve Whiffen, 1993). Araştırmalara göre yaşı sınıf arkadaşlarından biraz büyük olan ergenlerin öz saygısı yaşı küçük olan ergenlerin öz saygısından daha yüksek olmaktadır (Fenzel, 1992). Ayrıca ilişkilerinde esnek

ve uyumlu olan ergenlerin başkaları tarafından daha çok sevildiği görülmekte, bu özelliklerle yüksek benlik saygısı arasında ilişki bulunmaktadır. (Klein, 1992).

Düşük benlik kavramı ve düşük benlik saygısı, toplumsal ilişkileri çeşitli biçimlerde etkilemektedir. Benlik saygısı düşük olan ergenlerin daha çok yalnızlık duygusu yaşadıkları görülmektedir. Bu gençlerin kendilerini toplumsal ortamlarda genellikle gergin ve beceriksiz hissetmeleri başka insanlarla iletişim kurmalarını daha da zorlaştırmaktadır.

Duygusal İyilik Hali

Benlik saygısı insanlarla etkileşim sonucu gelişir. Bu etkileşimin gerçekleştiği ilişkilerde, benliğin başka insanlar için önemli olduğu görülmektedir. Benliğin gelişmesi için başarıya ve onaylanma yaşantılarına, ergenlikte öz saygının gelişmesi için ise olumlu psikolojik uyum yaşantılarına gerek vardır. Düşük benlik saygısı olan bireyler genellikle duygusal sorunlar sergilerler (Koenig, 1988). Örneğin madde bağımlılığı olan gençlerin benlik saygısının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bazen benlik saygısı düşük olan ergenler, değersizlik duygularını gidermek ve yenebilmek için yapay bir kimlik görüntüsü geliştirir, insanları kendilerinin değerli olduğuna inandırmaya çalışırlar. Ancak bütün bunlar ergende yeni sorunlara yol açar. Bireyin kendine saygısı ve güveni yokken güvenli, dost ve neşeli biri gibi davranmaya çalışması sürekli çaba gerektiren bir durumdur. Bu sürekli çaba gösterme durumu bireyi kaygı içinde bırakır ve genç kendini sürekli gergin hisseder.

Düşük benlik saygısı olan ergenler; reddedilmeye, eleştiriye, kendilerinin yetersizlik ve değersizliklerini vurgulayan her türlü ipucuna karşı aşırı duyarlıdırlar. Ne kadar kırılgan ve duyarlıysalar o denli yüksek kaygı yaşarlar.

Başarı

Benlik kavramı ve okul başarısı arasında ilişki olduğu görülmektedir (Garzarella, Everhart ve Lester, 1993). Yüksek benlik saygısı okul başarısına katkıda bulunurken, akademik başarı olumlu benlik kavramını geliştirir. Bu iki kavram arasında karşılıklı olarak doğru orantılı bir ilişki vardır (Liu, Kaplan ve Risser 1992).

Okul başarısı ve benlik kavramı arasındaki ilişki ilk sınıflarda başlar. Okula başlamadan önce olumsuz benlik kavramı geliştirmiş olan çocuklar, okulda başarılı olamayacakları kaygısı taşır ve başarılı da olamazlar. Büyük kardeşler, yakın arkadaşlar, ana baba, öğretmenler öğrencinin akademik benlik kavramı üzerinde çok etkilidirler. Bu insanların öğrencinin akademik yeteneği ile ilgili olumlu tutumlar sergilemeleri durumunda, öğrenci de kendine güvenerek daha üst düzeyde okul başarısı gösterebilecektir.

17. BÖLÜM

TOPLUMSAL GELİŞİM



Ergenin Ailesi İle İlişkileri

Ergenlerin toplumsallaşma sürecinde aile en etkili ögedir. Çünkü aile; bilgi, değer, tutum, rol ve alışkanlıkların kuşaktan kuşağa aktarılmasında en önemli rolü oynar. Aile gence kılavuzluk eder, örnek oluşturan davranışlarla gencin kişiliğini, düşüncelerini, davranışlarını biçimlendirir. Ancak ergenlerin ana babalarından neler öğrendikleri bir bakıma nasıl bir ana babaları olduğuna da bağlıdır. Ergenlerin ana babalarından neler beklediklerine ilişkin olarak yapılan çalışmalarda ergenlerin şu isteklerde bulundukları belirtilmektedir (Williamson ve Campbell, 1985).

- Bizleri çocuk gibi değil yetişkin gibi görsünler.
- Doğru davranacağımıza inansınlar.
- Bizi olduğumuz gibi sevsinler.
- Bizimle konuşsunlar.
- Bizi dinlesin ve anlamaya çalışsınlar.
- Bizi yönlendirsınlar.
- Bizimle gurur duysınlar.

Yukarıda ilk maddede de görüldüğü gibi ergenlerin yakındığı konulardan biri ana babalarının onları çocuk gibi görmeleridir. Pek çok genç, yetişkinlerin sahip olduğu ayrıcalık ve özgürlüklerin kendilerine de tanınmasını, sürekli ne yapmaları gerektiği söylenmeden kendi kararlarını kendilerinin vermelerini isterler. Bununla birlikte ergenler ne yapmaları gerektiğinin söylenmesini istemeseler de ana babalarının özgürlük sağlayıp sorumluluk vererek kendilerine yol göstermesini istemektedirler. Ana babalarıyla iyi ilişkiler içinde olan ergenler, onların yardım ve rehberliğine gereksinim duymaktadırlar.

Ergenlerin çocukluktan yetişkinliğe başarılı bir geçiş yapmasını sağlayabilmek için ana babalar, gencin bireyselleşme gereksinimi ile duygusal olarak aileye bağlı olma gereksinimi arasında denge sağlayabilmesine yardımcı olmalıdırlar. Ana baba ile ilişkinin zayıf olması ergenlerde depresif duygulara yol açmaktadır. İdeal olan durum ergenin ailesiyle orta düzeyde duygusal bağlılık geliştirmesidir.

Ergen ve ergenin ana babası iletişim kurmaya açıklarsa aralarındaki sorunlar giderilebilir. Ana babalar, gençlerin kendilerini dinlemediklerinden yakınırken gençler de ana babalarının kendilerine sürekli öğüt verip eleştiride bulunduklarını ancak kendileriyle düşünce alışverişinde bulunmadıklarını söylemektedirler.

Ana babalar, ergenlerin düşüncelerine saygı duyduklarında ana babayla ergen arasındaki çatışma azalır, ev ortamı daha olumlu bir yapı kazanır. Ana baba,

gencin duygularını ve görüşlerini dile getirmesine izin vermediklerinde genç gerilim ve içleme duyguları yaşar. Bunu önlemenin yolu, ailede iletişim kurma ve sorun çözme becerilerini geliştirmektir. Böylece ailede gerilim azalır.

Ergenler, ana babalarının yaptıklarıyla ilgilenmelerini, gerektiğinde de kendilerine moral vererek destek olmalarını isterler. Tüm ergenlerin rehberliğe ve disipline gereksinimleri vardır. Ancak rehberlik ve disiplin söz konusu olduğunda bazı yöntemler diğerlerinden daha etkili olabilmektedir. Ana baba, açıklama ve akıl yürütme yöntemini kullandıklarında ergenler ahlak ilkelerini genellikle daha kolay içselleştirebilmektedirler. Ergenlerle konuşmak, bu yaş grubu için en iyi olduğu düşünülen ve en çok kullanılan bir disiplin yöntemidir. Sorun çözmede en başarılı olan ana baba ve gençler, daha çok birbirlerine karşılıklı saygı gösterebilen, birbirlerinin gereksinimlerine öncelik tanıyabilen, birbirleriyle düşünce ve bilgi alışverişinde bulunabilen ana babalarla gençlerdir.

Fiziksel ceza, yoksun bırakma ve tehdit genellikle ergenlerin saldırgan olmalarına, suç işlemeye eğilim göstermelerine ve düşmanca duygular yaşamalarına yol açmaktadır. Bu tür tutumlar; ergenlerin duygusal, toplumsal ve bilişsel açıdan olgunlaşmalarını da engellemektedir.

Demokratik ev ortamı, ergenlerin bireysel olarak sorumluluk aldığı, kendi başına karar vermediği ve özerk davrandığı ancak anne-babanın ergene yol gösterdiği ve ergen üzerinde olumlu etkisi olan bir ortamdır. Bu tür bir ev ortamında saygı, takdir, sevgi ve kabul ön plandadır. Disiplinin tutarlı bir şekilde uygulandığı bu ortamda yetişen gençler huzurlu, daha az sorunlu olmakta ve suça yönelik olmayan davranışlar sergilemektedirler.

Ana babanın tutarsız ve aşırı denetleyici kişiler olması genç üzerinde olumsuz bir etki yaratmakta, böyle bir durumda gençler güvensiz ve kuşku olabilmektedirler. Genelde, bu gençler antisosyal ve suça yönelik davranmakta, çelişkili beklentilere karşı başkaldıran bir tavır içine girmektedirler.

Anne Baba-Ergen Çatışması

Pek çok ana baba, ergen çocuklarıyla iyi geçinmektedirler. Bununla birlikte anlaşmazlık durumunda yaşanan çatışmaların genellikle aşağıda belirtilen alanlarda ortaya çıktığı görülmektedir (Galambos ve Almeida, 1992).

Ahlaklı Davranış

Ana babalar, ergenlerin dini inançlarını yerine getirme, yasalara uyma, tehlikelerden uzak durma, dürüst olma, cinsel davranış, alkol ve uyuşturucu kullanma ve sigara içme gibi davranışları konusunda çok duyarlıdırlar. Dolayısıyla bu alanlar ergenlerin ana babalarıyla çatışma yaşadığı alanlar arasında yer almaktadır.

Aile Üyeleri İle İlişkiler

Genellikle gencin aile yanında kalacağı süre tartışma nedeni olabilir. Akrabalar ile ilişkiler, aile büyükleri ve kardeşlerle yaşanan tartışmalar, ana babaya saygı gösterme ve bunun gibi davranışlar bu grupta toplanabilir.

Akademik Başarı

Bir diğer anlaşmazlık alanı okul ile ilgili durumlar olabilir. Okuldaki davranışlar, okul ve derslere karşı genel tutum, okula devam, ders çalışma alışkanlıkları, notlar okulla ilgili anlaşmazlık konularına örnek olarak verilebilir.

Sorumlulukları Yerine Getirme

Anne babaların büyük bir kısmı ergenlerden aşağıdaki alanlarda sorumluluk göstermelerini beklemektedirler. Bunlar, evdeki eşyaları iyi kullanma ve koruma, telefonu kullanma, araba kullanma, kişisel eşya ve giysilerine özen gösterme, para kazanma ve harcama gibi konulardır.

Toplumsal Etkileşimler

Toplumsal konular diğer alanlara göre en fazla tartışma çıkan konulardır. Giyim tarzı, saç stili, karşı cinsle ilişkiler, araba kullanma, toplumsal ortamlardaki davranışlar, gidilecek yerler, dışarıda kalma süresi, arkadaş seçimi gibi konular, toplumsal çatışma alanlarına örnek oluştururlar.

Çeşitli çalışmalar, bazı etkenlerin gençlerin ana babalarıyla yaşadıkları çatışmalarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ana babaların kullandığı disiplin yöntemi bunlardan biridir (Johnson, Shulman ve Collings, 1991). Otoriter disiplin ana babayla en fazla tartışmaya yol açan yöntem olmakta, demokratik disiplinin ise en az çatışmaya yol açan disiplin yöntemi olduğu belirtilmektedir. Bu etkenlerden bir başkası da, ailenin sosyoekonomik durumudur. Örneğin yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalara göre düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler saygı, terbiye ve ergenin baş eğmesi ile ilgilenirlerken, orta sosyoekonomik düzeydeki aileler ergenin bağımsız olması ve kendi kararlarını verebilmesi ile ilgilenmektedirler. Yine düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarının okulda sorun yaratması ile ilgili kaygılar taşırlarken orta sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarının başarısı ve notları ile ilgili kaygılar taşımaktadırlar (McKenry, Kotch ve Browne, 1991).

Ailedeki çocuk sayısı da ana baba ergen çatışmasında önemli bir etkindir. Özellikle orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerde çocuk sayısı arttıkça ana baba-ergen çatışması artmakta ve ana babalar fiziksel şiddete daha çok başvurmaktadırlar.

Ana baba-ergen çatışmasında gencin gelişim düzeyi de etkili olmaktadır. Örneğin 12 yaşın üzerindeki genç kızlar özellikle de 14-15 yaşlarındakiler karşı cinsle ilişkileri konusunda aileleriyle yoğun çatışma yaşamaktadırlar. Erkekler bu çatışmayı 16 yaşlarındayken yaşarlar (Rice, 1997).

Gencin cinsiyeti de bu çatışmalarda önemli rol oynamaktadır. Erkekler kızlara göre daha çok çatışma yaşarlar. Bu durum, çatışma çözme ve iletişim becerilerinde cinsiyet farklılığının etkili olduğunu göstermektedir (Smetana, Yav ve Hanson, 1991).

Ana baba cinsiyeti de ergen-ana baba çatışmalarında önemli bir etkindir. Genel olarak ergenler annelerinden çok babalarıyla çatışma yaşamaktadırlar. Gençler anneleriyle daha iyi geçindiklerinden annenin ergen üzerindeki etkisi daha fazla olmaktadır.

Ana-baba ergen çatışmasının çeşitli nedenleri olabilir ancak yukarıda en belirgin olan çatışma nedenleri üzerinde durulmuştur. Doğal olarak tüm ana baba ve ergenlerin aynı konularda ve aynı derecede çatışma yaşadığı söylenemez.

Ergenlerde Toplumsal İlişkiler

Ergenlikte arkadaşlığın stratejik bir işlevi vardır. Arkadaşlık, hem ergenin toplumsal becerileri öğrenmesi ve kendini tanımak için yaptığı araştırmada merkezi bir rol oynaması hem de ana babadan bağımsızlığını kazanması, karşı cinsle ilişkiler kurması ve kimliğinin onaylanması açısından gencin toplumsallaşmasında önemli bir etken olarak yer alır. Bundan başka, ergenin arkadaşlık ilişkileri kuramayışı ya da arkadaşlarla çatışmalı ilişkiler daha sonraki psikolojik sorunların yordayıcısı olmaktadır. Arkadaşlar, birbirine eşlik etme, önerileri ve önemli sorunları güven duyarak paylaşma, koruyup kollayan sürekli bir birliktelik oluşturma ve stresli durumlara uyum sağlamada önemli kişilerdir (Lempers ve Clark-Lempers, 1993).

Arkadaşlık

Ergenlerin yakın arkadaşla duydukları gereksinim çocuklarınkinden farklıdır. Çocuklar ortak bazı etkinlikler yapabilmek ve oyun oynayabilmek için kendi yaşındaki arkadaşlara gereksinim duymaktadırlar. Bununla birlikte birbirlerine bağlılıkları sevgi ve duygusallığa dayanmamaktadır. Ana babalarından beklentileri duygusal gereksinimlerinin doyurulması, övülmek, duygusal olarak desteklenmek ve sevilmehtir. Ana babaları tarafından seilmeyip reddedildiklerinde onların yerine geçecek kişi ya da arkadaşlara yönelmektedirler. Bu konuda ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık konusundaki görüşlerini ve arkadaş seçimini

etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada çocukların arkadaşı iyi, dürüst ve çalışkan kişi olarak tanımladıkları, kız ve erkek öğrenciler arasında bu açıdan benzerlikler olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe çocukların arkadaşı tanımlamakta daha çok özellikleri dikkate aldıkları, 5.sınıfların iyi ve kötü gününde yanında olma, dürüst ve yardımsever olma, sırdaş olma, sevgi gösteren biri olma gibi daha soyut ve psikolojik nitelikli özelliklere önem verdikleri görülmüştür. Çocuklar arkadaş seçiminde her iki cinsten arkadaş seçmeye “fark etmez” yanıtını verirken kendi cinsinden birini seçme eğiliminin karşı cinsten birini seçmeye göre daha fazla olduğu bulunmuştur (Gündoğdu, 2003).

Erinlikle birlikte gereksinimler değişir. Ergenler ana babalarından duygusal bağımsızlık ve özgürlük, arkadaşlarından ise duygusal doyum istemektedirler. Yaşlılar daha önce anne babanın sağladığı duygusal desteği bir ölçüde sağlayabilmektedirler.

Bir araştırmaya göre, dördüncü sınıf öğrencileri en çok destek gördükleri kişiler olarak anne babalarını göstermektedirler. Yedinci sınıf öğrencileri, aynı cinseyet grubundaki arkadaşlarını anne babaları kadar destekleyici bulmuş, onuncu sınıf öğrencileri ise arkadaşlarını en sık destek gördükleri kişiler olarak belirlemişlerdir. Üniversite döneminde duygusal arkadaşlar bu sıralamada daha üst sıralara çıkmış; gence arkadaşları ve annesiyle birlikte en çok destek olarak sıralamanın en üstünde yer almışlardır (Furman ve Buhrmester, 1992).



Arkadaşlarla olumlu ilişkiler sosyal ilişkilerin önemli yönlerinden birisidir.

Ergenler küçük bir arkadaş grubu oluşturmaya başlarlar ve sıklıkla gruptakilerden birini veya birkaçını en iyi arkadaş olarak seçerler. Genellikle en iyi arkadaşlar başlangıçta aynı cinsiyetten olanlardır (Benenson, 1990). Okulun ilk yıllarındaki arkadaşlıklarda ortak etkinlikler önemlidir (Clark ve Ayers, 1993). Ergenler; birlikte okula gider, spor yapar boş zamanlarını değerlendirecek etkinliklerde bulunurlar. En iyi arkadaşlar benzer biçimde giyinmeye, benzer biçimde davranmaya, birbirlerine benzemeye çaba gösterirler. Sıklıkla kişilik özellikleri ve davranışları birbirine benzer. Eve geldikten sonra, bütün bir günü birlikte geçirdikleri arkadaşlarıyla telefonda saatlerce konuşurlar.

Beklentiler karşılanmadığında erken ergenlikteki arkadaşlıklar hayal kırıklığı yaratabilir. Ergenin arkadaşlık kurmadaki güdüsü ne kadar yoğun ve narsistik olursa arkadaşlığı sürdürmek de o kadar zorlaşır. Bir kez hayal kırıklığı yaşadktan sonra engellenen, henüz olgunlaşmasını tamamlamamış olup değişkenlik yaşayan ergen, yoğun duygularla hareket edebilir; bu nedenle arkadaşlık geçici de olsa bozulabilir. Toplumsal desteğin değerli bir kaynağı olabilen arkadaşlık bazen toplumsal gerilimle sonuçlanır (Moran ve Eckenrode, 1991).

Karşı Cinsle İlişkiler

Hem kendi cinsiyetinden hem de karşı cinsten kişilerle arkadaşlık ergenlerin pek çok toplumsal gereksiniminin karşılanmasında önemlidir (Lempers ve Clark-Lempers, 1993). Bazı ergenler için karşı cinsi tanımak ve onlarla birlikteyken rahat olabilmek zor bir süreçtir (Miller, 1990).

Karşı cinsle ilişkiler kurmaya çalışan ergenin kafasındaki başlıca sorular şunlardır:

- Kızlarla beraberken neden bu kadar utangacım?
- Bir kızın benden hoşlanması için neler yapabilirim?
- Kaç yaşında çıkınaya başlamalıyım?
- Erkeklerin benim hakkımda herhangi bir arkadaşlarından daha farklı düşünmeleri için ne yapmalıyım?
- Bir kız bir erkeğe aşık olursa bunu ona söylemeli mi?
- Nasıl daha seksi olabilirim?
- Bir kıza çıkma teklifi yapma korkumu nasıl yenebilirim?
- Bir kızla konuşmaya nasıl başlamalıyım?

Erinlik, biyolojik ve duygusal olarak cinsel çekiciliğin ve karşı cinsin farkına varmayı, bireyin olumsuz tutumlarında azalmayı beraberinde getirir. Önceleri

bir çocuk gibi kıkırdayan kızlar garip bir biçimde çekici olmaya başlarlar. Artık olgunlaşmakta olan erkek, daha doğrusu erkek ergen de kızlar tarafından ilginç ve çekici bulunur. Bu süreçte kaygı ve korku duyguları içinde olan erkek ergenler, kendilerine şu türden sorular sormaya başlarlar: Bir kızla konuşmaya nasıl başlamalıyım? Erkeklerin çok kaba ve incelikli davranmadıklarını düşünen kızlar da artık onlara yaklaşmak için garip bir istek duyarlar. Kafalarında şöyle bir soru belirir: Eğer bir kız bir erkeği severse bunu ona söylemeli mi?.

Bazı erkekler ilgilerini dokunarak ve dalga geçerek gösterirler: Kızların şapkasını çekiştirirler, boyunlarına kar topu koyarlar, ya da kızları izlerler. Kızlar da çeşitli dikkat çekme yolları bulurlar. Zamanla, bu ilk yakınlaşma davranışları; konuşma girişimleri, istediklerini elde etmeye yönelik olarak özenli davranışlarda bulunma, duyulan ilgiyi anlatmanın başka yollarını bulma, toplumsal ortamlarda yetişkin davranışları göstermeye çalışma gibi daha olgun davranışlarla yer değiştirir. Kız erkek gruplarının ilişkileri çift ilişkilerine dönüşür ve iki cins birbirini tanıdıkça bu ilişkiler duyguca derinleşerek romantik bir biçim alır.

Grup Bağlılığı

Bir Gruba Ait Olma Gereksinimi

Bir grup tarafından kabul edilme ergenin yaşamındaki güçlü güdüleyicilerden biridir. Ergenin birincil amacı grup üyeleri tarafından ya da kendi grubuna çekici gelen bir başka grup tarafından kabul edilmektir. Bu noktada ergenler başkalarının olumsuz tepkilerine ve eleştirilerine duyarlıdır. Ergenler, kabul edilip onaylanmak ve takdir edilmek istediklerinden başka insanların kendileriyle ilgili olarak ne düşündükleriyle ilgilenirler. Ergenlerin kendilerine verdikleri değer, aynı zamanda bir ölçüde de olsa başkalarının görüşlerinin bir yansımasıdır. Aşağıdaki sorular 7, 8 ve 9. sınıflardaki ergenlerin günlük yaşamlarında sordukları gerçek sorulardır.

- Sevdğin bir grubun üyesi olmak için neler yapmak zorundasın?
- Bazı çocuklar neden arkadaşça davranamıyor? Sorunları mı var?
- Başka çocuklar seni görmezden geldiğinde ne yapmalısın?
- Çocuklar toplumsal bir çekicilikle mi doğarlar, yoksa çekici olmayı öğrenirler mi?
- Çok şişmansan başka çocuklar seni kabul etmezler mi?

Yukarıdaki soruların daha çok akranları tarafından kabul edilmeye yönelik oldu dikkati çekmektedir.

Toplumsal Kabul

İletişim yeteneği, başkalarıyla empati kurma yeteneği, sakin ve denetimli olma gibi kişisel ve toplumsal özelliklerin toplumsal kabulde en önemli etkenler olduğunu gösteren bir çok araştırma vardır (Meyers ve Nelson, 1986). Örneğin 7, 9 ve 12. sınıftan 204 ergenle yapılan bir araştırma; toplumsal davranışlarla kişilik ve karakter özelliklerinin toplumsal kabulde başarı ve fiziksel özelliklerden daha önemli olduğunu göstermiştir. Bu bulgu tüm sınıf düzeylerindeki ergenler için geçerlidir (Tedesco ve Gaier, 1988). Grup tarafından kabul edilebilmek için ergenler gruptaki diğer üyelerin özelliklerine benzer özellikler göstermek zorundadırlar (East, Lerner, Lerner, Soni, Ohannessian ve Jacobson, 1992).

Akademik başarı ve atletik beceriler de toplumsal çekiciliğe katkıda bulunmakta, bunlardan başka fiziksel görünüş, para ve otomobil gibi maddi şeyler de toplumsal kabulü etkilemektedir. Bununla birlikte ergenler büyüdükçe arkadaşlıklarında kişisel özelliklere daha çok önem vermekte, başarı ve fiziksel özellikleri daha az önemsemektedirler. Ergenlerin toplumsal kabulde önemli gördükleri özelliklerden biri, başkalarının takdir ettiği kişisel nitelikler geliştirip bunları göstermek ve toplumsal kabul sağlayan toplumsal becerileri öğrenmektir (Miller, 1991; Bundy ve Wise, 1991). Toplumsal çekiciliği olan gençler genellikle karakterleri, toplumsal ilişkileri ve kişisel görüntüleri yüzünden kabul edilmektedirler. Genellikle yüksek benlik saygısıyla olumlu bir benlik kavramına sahip olan, gruplarının ölçülerine uygun biçimde giyinip davranan bu gençler; arkadaş canlısı, mutlu, neşeli, sevgi dolu, dışa dönük, hareketli, toplumsal becerileri gelişmiş, başkalarıyla pek çok etkinliğe katılmaktan hoşlanan kişilerdir (Gifford ve Dean, 1990).

İstenmeyen Davranışlar

Bazı ergenler sapkın gruplarda kabul görüp bu grupların üyeleri tarafından benimsenen toplum dışı davranış biçimlerine uyarlar (Downs ve Rose, 1991). Suç ve toplum dışı davranış toplumda kabul edilmemekle birlikte bu tür davranışlar getto çetesine üyelik gibi bir durumla sonuçlanabilir. Bir lisede kötü bir ün salmaya neden olan rasgele cinsel ilişki, toplum dışı davranış, işbirliği yapmama, sorun çıkarma, kavga etme gibi davranışlar; suçlulardan oluşan bir grup arasında kişiye iyi bir ün sağlayan nedenler olarak görülebilir. Aşırı saldırgan olup kendilerinden daha küçük ve zayıf kişilere zorbaça davranan 12-16 yaş arasındaki erkek çocuklar, başka çocuklar arasındaki çekiciliklerinden hoşlandıklarını söylemişler; saldırganlığa uğrayan çocuklar ise zorbalara göre daha az ilgi çekmişlerdir (Olweus, 1977, Akt. Rice, 1997). Bu bulgular, gruptaki davranış ölçülerinin gruba göre değiştiğini, grup içi çekiciliğin her zaman geçerli belirli davranış biçimlerine değil, grup davranışlarına uymaya bağlı olduğunu göstermiştir. Bazen aile otoritesine

düşmanlık ve bu otoriteye karşı koyma isteği yüzünden yaşıt grupları oluşturulabilir. Böyle olduğunda yaşıt grupları tüm otoritelere düşman olan toplum karşıtı çeteler haline gelir. Bu çeteler, daha ileri giderek belli bir sapkınlığın desteklenmesini kabul edebilirler.

Çıkma

Çıkmanın amaçlarından biri eğlenmektir. Çıkma hoşlanma, zevk alma gibi duyguların eşlik ettiği bir ilişki biçimidir. Karşı cinsten arkadaşlık, kabul, sevgi, aşk beklentisi yetişkin olmanın doğal bir parçasıdır. Çıkma davranışı, aynı zamanda statü elde etme ve bu statüyü sürdürme yolu olarak da kullanılabilir. Bununla birlikte yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olan ergenlerin çıkmayı bir statü sembolü olarak görme oranları düşük sosyoekonomik düzeyde olan ergenlere göre daha yüksektir. Belirli gruplara üye olma davranışı, biriyle çıkıp statü elde etme düşüncesiyle birlikte görülmektedir. Kişisel ve toplumsal olarak büyüme anlamına gelen çıkma, aynı zamanda başka insanlarla geçinmeyi, pek çok farklı insanı tanıyıp anlamayı öğrenme yoludur. Cinsel ilişki deneyimi yaşayan ergenlerin sayısı arttıkça çıkma daha çok cinsellik yönelimli olmaya başlamıştır. Çıkma bazen cinsel bir amaç taşıırken, bazen de cinsellik çıkma sürecinin bir sonucu olarak gelişir. Araştırmaların çoğunluğu bir ilişkide erkeklerin kadınlara göre daha erken cinsel deneyim yaşamak istediklerini ve kadınlarla erkekler arasında bu konuda çatışma kaynağı olabilen bir uyuşmazlık yaşandığını göstermiştir (Knox ve Wilson, 1981).

Çıkmanın en temel amaçlarından birisi yakınlık kurmaktır. Yakınlık; çıkan kişiler arasında sevgi, saygı, karşılıklı güven, paylaşma, açıklık, aşk, bağlılık ve sadakat gelişimidir. Bazı ergenlerin arkadaşlarıyla ilişkileri yüzeysel bazılarının ise daha içtendir. Bu yakın ilişkilerde ergen arkadaşının içsel düşünce ve duygularına duyarlı, kişisel bilgilerini özel duygu ve düşüncelerini paylaşmada isteklidir. Karşı cins ilişkileri iletişimin derinliği ve duyguların yoğunluğu açısından büyük farklılıklar göstermektedir. Çıkma, yakınlığın ya da içtenliğin gelişimi için olanak yaratır. Ancak yakınlığın gelişip gelişmeyeceği bireylere ve çiftlere göre değişmektedir. Duygularını gizleyerek toplumsallaşan erkekler, kızlarla yakın ilişkiler kurmada sorun yaşayabilirler. Gençler olgunlaştıkça çıkma daha çok arkadaş seçme anlamına gelmektedir. Kişilik özellikleri benzer olanların iyi geçinme olasılığı toplumsal özellikleri, psikolojik özellikleri, fiziksel çekicilikleri benzer olmayanlara göre daha yüksektir. Böylece bireylerin kendilerine uygun, anlaşabilecekleri eşleri seçmeleriyle sonuçlanan çıkma kişilerin arkadaş seçiminde mantıklı olabilmelerine de katkıda bulunmuş olur.

Doğu Carolina Üniversitesinde rastgele seçilen 107 erkek ve 227 kız ergenle yapılan çalışmada çıkma sırasında yaşanan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır (Knox ve Wilson, 1983). Erkekler sıklık sırasıyla iletişim, gidilecek yerler, çıkma sırasında neler yapılacağı, utangaçlık, para, dürüstlük ve açıklıkla ilgili konularda sorun yaşadıklarını belirtmektedirler.

Erkekler, dürüstlük ve açıklıktan çok kısa süre içinde kendileri hakkında çok şeyi anlatmayı ve arkadaşlarının da kendilerini açmasını anlamaktadırlar. Kızların çıkma sürecinde yaşadıklarını belirttikleri sorunlar ise sıklık sırasıyla cinsel davranışlar, baskı görme, gidilecek yerler, çıkma sırasında neler yapılacağı, iletişim, cinsel yanlış anlamalar ve para konularıyla ilgilidir. İletişim sorunu hem kızlar hem de erkekler tarafından sıklıkla dile getirilen bir sorundur. Öğrenciler ne konuşacaklarını bilememekten, söyleyeceklerinin tükenmesinden yakınmışlardır. Okul, sınıf, öğretmenler ve iş yaşamıyla ilgili konuşmaların ardından gelen uzun süreli sessizlik döneminde ne yapacaklarını bilememe sorunu yaşamaktadırlar.

KAYNAKLAR

- Ainsworth, M.D.S (1993). Attachment As Related to Mother-Infant Interaction. *Advances In Infancy Research* (Vol. 8). Rovee-Collier ve L.P. Lipsett (Ed), Norwood, NJ: Ablex.
- Ainsworth, M.D.S., ve Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 331-341.
- Akman, Y., ve Erdem, M. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Alexander, K. L., Entwistle, D. R., ve Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behaviour: Its short and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801-814.
- Allen, K.E., Hart, R.M., Buell, J.S., Harris, E.R., ve Wolf, M.M. (1964). Effects of social reinforcement on isolate behavior of a nursery school child. *Child Development*, 35, 511-518.
- Allport, G.W. (1950). *Becoming: Basic Considerations For a Psychology of Personality*. New Haven, C.T: Yale University Press.
- Amato, P. R. (1991). The “child of divorce” as a person prototype: Bias in the recall of information about children in divorced families. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 59-69.
- Amato, P. R. (1991). Psychological distress and the recall of childhood family characteristics. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 1011-1019.
- Ataç, F. (1991). *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Bai, D. O., ve Bertenthal, B. I. (1992). Locomotor status and the development of spatial search skills. *Child Development*, 63, 215-226.
- Baillargeon, R. (1987). Object permanence in 3,5-4,5 month-old infants. *Development Psychology*, 23, 655-664.
- Baillargeon, R., ve DeVos, J. (1991). Object permanence in young infants: Further evidence. *Child Development*, 62, 1227-1246.
- Baldwin, D. A. (1993). Early referential understanding: Infants’ ability to recognize referential acts for what they are. *Developmental Psychology*, 29, 832-843.
- Bandura, A. (1963). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A., Ross, D., ve Ross, S.A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Barret, K. C. ve Campos, J. J. (1987). A functionalist approach to emotions. J.D. Osofsky (Ed.) *Handbook of Infant Development*. New York: Wiley.

- Bartler, S.E., Anderson, S.A., ve Sabatelli, R.M. (1989). A model of parenting style, adolescent individuation and adolescent self-esteem: Preliminary findings. *Journal of Adolescent Research*, 4, 283-298.
- Başaran, İ. (1994). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bauer, P. J., ve Hertsgaard, L. A. (1993). Increasing steps in recall of events: Factors facilitating immediate and long-term memory in 13.5- and 16.5-month-old children. *Child Development*, 64, 1204-1223.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A Process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky, J. (1990). Parental and nonparental care and children's socio-emotional development: A decade in review. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 885-903.
- Benenson, J. F. (1990). Gender differences in social networks. *Journal of Early Adolescence*, 10, 472-495.
- Berkow, R. (1987). Postpartum care. *The Merck Manual* (15. Baskı). Rahway, NJ: Merck and Company Inc.
- Blain, M.D., Thompson, J.M., ve Whiffen, V.E. (1993). Attachment and perceived social support in late adolescence: The interaction between working models of self and others. *Journal of Adolescent Research*, 8, 226-241.
- Blewitt, P. (1994). Understanding categorical hierarchies: The earliest levels of skill. *Child Development*, 65, 1259-1298.
- Block, J., Block, J. H. ve Keyes, S. (1988). Longitudinally foretelling drug usage in adolescence: Early childhood personality and environmental precursors. *Child Development*, 59, 336-355.
- Bluestein, D.E., ve Palladino, D.L. (1991). Self and identity in late adolescence: A theoretical and empirical integration. *Journal of Adolescent Research*, 6, 437-453.
- Bornstein, M. H., ve Sigman, M. D. (1986). Continuity in mental development from infancy. *Child Development*, 57, 251-274.
- Borstelman, L. J. (1983). Children Before Psychology: Ideas About Children From Antiquity to the Late 1800's. *Handbook of Child Psychology* (4th Edition) P. H. Mussen (Ed.) New York: Wiley.
- Bouchard, T. J., ve McGue, M. (1981). Familial studies of intelligence: A review. *Science*, 212, 1055-1059.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss*. London: Hogarth
- Braungart, J.M., Plomin, R., DeFries, J.C., ve Fulker, D.W. (1992). Genetic influence on tester-rated infant temperament as assessed by Bayley's infant behavior record: Nonadoptive and adoptive siblings and twins. *Developmental Psychology*, 28, 40-47.
- Bugental, D. B., Blue, J., Cortez, V., Fleck, K., ve Rodrigues, A. (1992). Influences of witnessed affect on information processing in children. *Child Development*, 63, 774-786.
- Bullock, J.R. (1993). Children's loneliness and their relationship with family and peers. *Family Relations*, 42, 46-49.
- Bullock, M. (1985). Animism in childhood thinking: A new look at an old question. *Development Psychology*, 21, 217-225.
- Buss, A. H. ve Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.

- Buss, A. H. ve Plomin, R. (1984). *Temperament: Early Developing Personality Traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Campos, J., Barret, K.C., Lamb, M.E, Goldsmith, H. ve Stenberg, C. (1983). *Socioemotional Development. Handbook of Child Psychology*. P.H. Mussen, M.M. Haith, ve J.J. Campos (Ed.). New York: Wiley.
- Capelli, C. A., ve Nakagawa, N., ve Madden, C. M. (1990). How children understand sarcasm: The role of context and intonation. *Child Development*, 61, 1824-1841.
- Chance, P. (1989). Kids without friends. *Psychology Today*, 23, 29-31.
- Child, D. (1993). *Psychology and the Teacher* (5. Baskı) London: Cassell.
- Chilman, C.S (1991). Promoting healthy adolescent sexuality. *Family Relations*, 39, 123-131.
- Gillesen, a.H.N., van Izendoorn, H.W., van Lieshoust, C.F.M., ve Hartup, W.W. (1992). Heterogeneity among peer- rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Clark, E. V., Gelman, S. A., ve Lane, N. M. (1985). Compound nouns and category structure in young children. *Child Development*, 56, 84-94.
- Clark, M. L., ve Ayers, M. (1993). Friendship expectations and friendship evaluations: Reciprocity and gender effects. *Youth and Society*, 24, 299-313.
- Cloutier, R., ve Goldschmid, M. L. (1976). Individual differences in the development of formal reasoning. *Child Development*, 47, 1097-1102.
- Cobb, J.N. (2001). *The Child*. California: Mayfield Publishing Company.
- Coll, C. T. G. (1990). Developmental outcome of minority infants; A process-oriented look into our beginnings. *Child Development*, 61, 270 – 289.
- Coolican, H. (1999). *Research Methods and Statistics in Psychology* (2nd Edition). London: Hodder ve Stoughton.
- Coys, W.S., Jonston, J.R., Tschann, J.M., Wallerstein, J.S., ve Kline.M. (1989). Parental postdivorce adjustment in joint and sole pyhsical custody families. *Journal of Family Issues*, 10, 52-71.
- Crain-Thoreson, C., ve Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-439.
- Crick, N.R. ve Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve Davranışı* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çeçen, A.R. (2002). Duyguları yönetme becerileri programının öğretmen adaylarının duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dekovic, M., ve Gerris, J.R.M (1994). Development analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 367-386.
- Delen, K.Ü. (2003). *Ergenlerde Bağlanma Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dellas, M., ve Jernigan, L.P. (1990). Affective personality characteristics associated with undergraduate ego-identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 5, 306-324.
- DeMarie-Dreblow, D., ve Miller, P. H. (1988). The development of children's strategies for selective attention: Evidence for a transitional period. *Child Development*, 59, 1504-1513.

- Demo, D. H., ve Acock, A. C. (1988). The impact of divorce on children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 619-648.
- Dempster, F. N. (1981). Memory span: Sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, 80, 63-100.
- Deroiser, M.E., Kupersmidt, J.B., ve Patterson, C.J. (1994). Children's academics and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- Dickstein, S. ve Parke, R. D. (1988). Social referencing in infancy: A glance at fathers and marriage. *Child Development*, 59, 506-511.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., ve Bates, J.E (1994). Socialization mediators or the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Mont-Reynaud, R., ve Chen, Z. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5, 143-160.
- Downs, W. W., ve Rose, S. R. (1991). The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems. *Adolescence*, 26, 473-492.
- Dönmezler, İ. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. İzmir: Can Ofset.
- East, P. L., Lerner, R. M., Lerner, J. B., Soni, R. T., Ohannessian, C. M., ve Jacobson, L. P. (1992). Early adolescent-peer group fit, peer relations, and psychosocial competence: A short term longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 12, 132-152.
- Egeland, B. ve Farber, E. A. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child Development*, 55, 753-771.
- Ekman, P. (1972). Universals in cultural differences in facial expressions of emotions. *Nebraska Symposium on Motivation*. (Vol. 19) J.K. Cole (Ed.) Lincoln: University of Nebraska Press.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton.
- Ewen R. B. (1998). *An Introduction to Theories of Personality*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Farrar, M. J. (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28, 90-98.
- Farrar, W. J., Raney, G. E., ve Boyer, M. E. (1992). Knowledge, concepts, and inferences in childhood. *Child Development*, 63, 673-691.
- Fenzel, L.M. (1992). The effect of relative age on self-esteem, role, GPA, and anxiety. *Journal of Early Adolescence*, 12, 253-266.
- Fisher, T. D., ve Hall, R. G. (1988). A scale for the comparison of the sexual attitudes of adolescents and their parents. *Journal of Sex Research*, 24, 90-100.
- Frankenburg, W.K., Frandal, A., Sciarillo, W., ve Burges, D. (1981). The newby abbreviated and revised Denver Developmental Screening Test. *Journal of Pediatrics*, 99, 995-999.
- Furman, W., ve Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.

- Gaensbauer, T. ve Hiatt, S. (1984). *The Psychobiology of Affective Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Galambos, N. L., ve Almeida, D. N. (1992). Does parent-adolescent conflict increase in early adolescence? *Journal of Marriage and the Family*, 54, 737-747.
- Galton, M., ve Williamson, J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (1981). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Çeviren: Bekir Onur (1. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Garner, P.W., Jones, D.C., ve Miner, J.L (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion, socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65, 622-637.
- Garzarelli, P., Everhart, B., ve Lester, D. (1993). Self-concept and academic performance in gifted and academically weak students. *Adolescence*, 28, 233-237.
- Gaylor-Ross, R. J. (1975). Paired associate learning and formal thinking in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 375-382.
- Geçtan, E. (1982). *Çağdaş Yaşam ve Normaldışı Davranışlar*. Ankara: Maya Matbaacılık.
- Gifford, V. D., ve Dean, M. M. (1990). Differences in extracurricular activity participation, achievement, and attitudes toward school between ninth-grade students attending junior high school and those attending senior high school. *Adolescence*, 25, 799-802.
- Giudubaldi, J., ve Perry, J.D. (1985). Divorce and mental health sequelae for children. A two-year follow up of a nation-wide sample. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 531-537.
- Goldsmith, H.H., ve Gottesman, I.I. (1981). Origins of variation in behavioral style: A longitudinal study of temperament in young twins. *Child Development*, 52, 91-103.
- Goldsmith, H.H. (1983). Genetic influences on personality from infancy to adulthood. *Child Development*, 54, 331-355.
- Golinko, B.E. (1984). Adolescence: Common pathways through life. *Adolescence*, 19, 746-751.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Bailey, L. M., ve Wenger, N. R. (1992). Young children and adults use lexical principles to learn new nouns. *Child Development*, 63, 1091-1102.
- Goodman, G. A., ve Haith, M. M. (1987). Memory development and neurophysiology: Accomplishments and limitations. *Child Development*, 58, 713-717.
- Goodman, S.H., Brogan, D., Lynch, M.E., ve Fielding, B. (1993). Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child Development*, 64, 516-531.
- Goodwyn, S. W., ve Acredolo, L. P. (1993). Symbolic gesture versus word: Is there a modality advantage for onset of symbol use?. *Child Development*, 64, 688-701.
- Gopnik, A., ve Meltzoff, A. N. (1992). Categorization and naming: Basic-level sorting in eighteen-month-olds and its relation to language. *Child Development*, 63, 1091-1102.
- Graham, S. ve Hoehn, S. (1995). Children's understanding of aggression and withdrawal as social stigmas: An attributional analysis. *Child Development*, 66, 1143-1161.
- Grych, J.H., Seid, M., ve Fineham, F.D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development*, 63, 558-572.
- Grych, J.H., ve Fineham, F.D. (1993). Children's appraisal of marital conflict: Initial investigations of the cognitive-contextual framework. *Child Development*, 64, 215-230.

- Gündoğdu, R. (2003). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf çocuklarının arkadaşlık konusundaki görüşleri ve arkadaşlık seçimlerini etkileyen etmenler. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Hall, D. G. (1991). Acquiring proper nouns for familiar and unfamiliar animate objects: Two-year-olds' word learning biases. *Child Development*, 62, 1142-1154.
- Hall, D. G. (1994). Semantic constraints on word learning: Proper names and adjectives. *Child Development*, 65, 1299-1317.
- Hall, D. G., ve Waxman, S. R. (1993). Assumptions about word meaning: Individuation and basic-level kinds. *Child Development*, 1550-1570.
- Hart, B., ve Risley, T. R. (1992). American parenting of language learning children: Persisting differences in family-child interactions served in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, 1096-1105.
- Hartup, W.W (1983). *Peer Relations: Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental Tasks and Education* (3rd Edition) New York: David McKay.
- Hayes, D.S., ve Casey, D.M. (1992). Young children and television: The retention of emotional reactions. *Child Development*, 63, 1423-1436.
- Hetherington, E. M., ve Parke, R. D. (1993). *Child Psychology: A Contemporary Viewpoint* (4. Baskı) New York: McGraw-Hill.
- Hickling, A. K., ve Gelman, S. A. (1995). How does your garden grow: Early conceptualization of seeds and their place in the plant growth cycle. *Child Development*, 66, 856-876.
- Hock, E., ve Schirtzinger, M.B. (1992). Maternal separation anxiety: Its developmental course and relation to maternal mental health. *Child Development*, 63, 93-102.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Huston, A.C., Wright, J.C., Albarez, M., Truglio, R., Fitch, M., ve Piemyat, S. (1995). Perceived television reality in children's emotional and cognitive responses to its social content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 231-251.
- Hynel, S., Bowker, A., ve Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn, unpopular children. Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Hyson, M.C., ve Izard, C.E. (1985). Continuities and changes in emotional expressions during brief separations at 13 and 18 months. *Developmental Psychology*, 21, 1065-1170.
- Inagaki, K., ve Hatano, G. (1993). Young children's understanding of the mind-body distinction. *Child Development*, 64, 1534-1549.
- Isabella, R. A. ve Belsky, J. (1991) Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study. *Child Development*, 62, 373-384.
- Izard, C.E. (1980). The young infant's ability to produce discreet emotion expression. *Developmental Psychology*, 16, 132-140.
- İnanç, B. (1990). Türk Ergenlerinin Öz-imajları. 5. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi. Psikoloji-Seminer Dergisi Özel sayısı. 8.sayı, 519-526.
- Jacobs, J. E., ve Potenza, M. (1991). The use of judgment heuristics to make social and object decisions: A developmental perspective. *Child Development*, 62, 166-178.

- Jensen, G. F. (1986). Explaining differences in academic behavior between public-school and catholic-school students: A quantitative case study. *Sociology of Education*, 59, 32-41.
- Johnson, B. M., Shulman, S., ve Collings, W. A. (1991). Systemic patterns of parenting as reported by adolescents: Developmental differences and implications for psychosocial outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 6, 235-252.
- Jones, R.E (1984). *Human Reproduction and Sexual Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). *İnsan Aile Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kaplan, P.S. (1986) *A Child's Odysseys*. Wept Publishing Comp, College and School Division, Eagan MN.
- Kılıçcı, Y. (1989). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Klein, H. A. (1992). Treatment and self-esteem in late adolescence. *Adolescence*, 27, 689-694.
- Knox, D., ve Wilson, K. (1981). Dating behavior of university students. *Family Relations*, 30, 255-258.
- Knox, D., ve Wilson, K. (1983). Dating problems of university students. *College Student Journal*, 17, 225-228.
- Koenig, L.J. (1988). Self image of emotionally disturbed adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 111-126.
- Koof, E., Rierdan, J., ve Stubbs, M.L. (1990). Gender, body image and self-concept in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 56-68.
- Kramer, L., ve Gottman, J.M. (1992). Becoming a sibling: "With a little help from my friends". *Developmental Psychology*, 28, 685-699.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G.W., ve Hart, C.H. (1992). Creating informal play opportunities: are parents and preschoolers' initiations related to children's confidence with peers? *Developmental Psychology*, 28, 1179-1187.
- Lamp, M.E., ve Campos, J.J. (1982) *Development in Infancy*. New York: Random House.
- Langfeldt, T. (1981). *Sexual Development in Children. Adult Sexual Interest in Children*. London: Academic Press.
- Lempers, J. D., ve Clark-Lempers, D. S. (1993). A functional comparison of same-sex and opposite-sex friendships during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 8, 89-108.
- Lerner, J. V., Hertzog, C., Hooker, K., Hassibi, M., ve Thomas, A. (1988). Longitudinal study of negative emotional states and adjustment from early childhood through adolescence. *Child Development*, 59, 356-366.
- Lillard, A. S., ve Flavell, J. H. (1992). Young children's understanding of different mental states. *Developmental Psychology*, 28, 626-634.
- Lipsitt, L. (1986). Learning in infancy: Cognitive development in babies. *Journal of Pediatrics*, 109, 172-182.
- Liu, X., Kaplan, H.B., ve Risser, W.W. (1992). Decomposing the reciprocal relationships between academic achievement and general self-esteem. *Youth and Society*, 24, 123-148.
- Logan, D.D. (1980) The menarche experience in twenty-three foreign countries. *Adolescence*, 58, 247-256.
- Lopez, A., Gelman, S. A., Gutheil, G., ve Smith, E. E. (1992). The development of category-based induction. *Child Development*, 63, 1070-1090.

- Lopez, F. G. ve Thurman, C. W. (1993). High-trait and Low-trait angry college students: A comparison of family environments. *Journal of Counseling and Development*, 71, 524-527.
- MacKinnon-Lewis, C., Volling, B.L., Lamb, M.E., Dechman, K., Rabiner, D. ve Curtner, M.E. (1994). A cross-contextual analysis of boys' social competence: From family to school. *Developmental Psychology*, 30, 325-333.
- Mahler, M.S., Pine, F. ve Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of The Human Infant: Symbiosis and Individuation*. New York: Basic Books.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-160.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. IJ. Delson (Ed.). *Handbook of Adolescence*. New York: Wiley and Sons.
- Marcia, J. E. (1987). The Identity Status Approach to The Study of Ego Development. T. Honess, ve K. Yardley (Ed.) *Self and Identity: Perspectives Across The Life Span*. London ve New York: Routledge ve Kegan Paul.
- Marcia, J. E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.
- Marean, G. C., Werner, L. A., ve Kuhl, P. K. (1992). Vowel categorization by very young infants. *Developmental Psychology*, 28, 396-405.
- Marshall, R. (1990). Predictors of Haitian-American infant development at twelve months. *Child Development*, 61, 410-415.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd Edition) Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Matthew, A., ve Cook, M. (1990). The control of reaching movements by young infants. *Child Development*, 61, 1238-1257.
- McCary, J.L., ve McCary, S.P. (1982). *McCary's Human Sexuality* (4th ed). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
- McKenry, P.C., Kotch, J.B., ve Browne, D.H. (1991). Correlates of dysfunctional parenting attitudes among low-income adolescent mothers. *Journal of Adolescent Research*, 6, 212-234.
- McLaughlin, D., ve Whitfield, R. (1984). Adolescents and their experience of parental divorce. *Journal of Adolescence*, 7, 155-170.
- Meadows, S. (1993). *The Child As Thinker*. London: Routledge.
- Meltzoff, A. N. (1988). Infant imitation after a 1-week delay: Long-term memory for novel acts and multiple stimuli. *Developmental Psychology*, 24, 470-476.
- Meyers, J. E., ve Nelson, W. M. (1986). Cognitive strategies and expectations as components of social competence in young adolescents. *Adolescence*, 21, 291-303.
- Mezynski, K. (1993). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253-279.
- Miller, J. E. (1991). Birth intervals and perinatal health: An investigation of three hypotheses. *Family Planning Perspectives*, 23, 63-70.
- Miller, K. E. (1990). Adolescents' same-sex and opposite-sex peer relations: Sex differences in popularity, perceived social competence, and social cognitive skills. *Journal of Adolescent Research*, 5, 222-241.

- Miller, P.J., Wiley, A.R., Fung, H., ve Liang, C. (1997). Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. *Child Development*, 68, 557-568.
- Mischel, W., ve Mischel, H.N. (1976). *A Cognitive Social-Learning Approach to Morality and Self-Regulation. Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. T. Lickona (Ed). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Moran, P. B., ve Eckenrode, J. (1991). Gender differences in the costs and benefits of peer relations during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 6, 396-409.
- Musun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem-solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 59-70.
- Muuss, R.E. (1988). *Theories of Adolescence*. (5. Baskı) New York: Mc-Graw-Hill.
- Neiser, U. (1992). *The Development of Consciousness and The Acquisition of Self. Self and Consciousness: Multiple Perspective*. E.S.Kessel, P.M.Cole ve D.L. Johnson (Ed) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 170-189.
- Nielsen, L. (1996). *Adolescence a Contemporary View* (3. Ed). Florida: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K.I., ve Atkinson, R. (1988) *The Teenage World: Adolescents' Self-Image in Ten Countries*. New York: Plenum.
- Olson, J.M. (1992). Self-perception of humor: Evidence for discounting and augmentation effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 369-377.
- Özgüven, İ.E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: Sistem Ofset.
- Pederson, D.R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Ghesquire, B., ve Acton, H. (1990). Maternal sensitivity and the security of infant-mother attachment: A Q-sort study. *Child Development*, 61, 1974-1983.
- Petersen, A.C. (1993). Presidential address: Creating adolescence: The role of context and process in developmental trajectories. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 1-18.
- Peterson, G.W., ve Rollins, B.C. (1987). Parent-Child Socialization. *Handbook of Marriage and The Family*. M.B. Sussman ve S.K. Steinmetz (Ed). New York: Plenum.
- Peterson, K. L., ve Roscoe, B. (1991). Imaginary audience behaviour in older adolescent females. *Adolescence*, 26, 195-200.
- Pettit, G. S., Dodge, K.H., ve Brown, M.M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.
- Price, D. W. W., ve Goodman, G. S. (1990). Visiting the wizard: Children's memory for a recurring event. *Child Development*, 61, 664-680.
- Quay, L. C. (1992). Personal and family effect on loneliness. *Journal of Applied Development Psychology*, 13, 97-110.
- Reise, M.L (1990). Neonatal temperament in monozygotic and dizygotic twin pairs. *Child Development*, 61, 1230-1237.
- Reissland, N. (1988). Neonatal imitation in the first hour of life: Observations in rural Nepal. *Developmental Psychology*, 24, 464-469.
- Renshaw, P.D., ve Brown, P.J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent longitudinal predictor. *Child Development*, 64, 1271-1284.

- Rice, F. P. (1990). *Intimate Relationship, Marriages and Families*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Co.
- Rice, F. P. (1990). *The Adolescent: Development, Relationships, and Culture* (6th Ed). Boston: MA: Allyn and Bacon.
- Rice, F.P. (1989). *Human Sexuality*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Rice, P.F. (1997). *Child and Adolescent Development*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogosch, F. A., ve Newcomb, A. F. (1989). Children's perceptios of peer reputation and their social reputations among peers. *Child Development*, 60, 597-610.
- Rose, S. A., Feldman, J. F., ve Wallace, I, F. (1992). Infant information processing in relation to six-year cognitive outcomes. *Child Development*, 63, 1126-1141.
- Rosengren, K. S., ve Hickling, A. K. (1994). Seeing is believing: Children's explanations of commonplace, magical, and extraordinary transformations. *Child Development*, 65, 1605-1626.
- Rubin, K.E., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L., ve Booth, C.L (1994). "Birds of a feather": Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65, 1778-1785.
- Ruffman, T., Perner, J., Olson, D. R., ve Doherty, N. (1993). Reflecting on scientific thinking: Children's understanding of hypothesis-evidence relation. *Child Development*, 64, 1617-1636.
- Scarr, S., ve Wienberg, R.A. (1983). The Minnesota adoptions studies: Genetic Differences and malleability. *Child Development*, 54, 260-267.
- Scheider-Rosen, K., ve Wenz-Gross, M. (1990). Patterns of compliance from eighteen to thirty months of age. *Child Development*, 61, 104-112.
- Schmidt, J. A., ve Davison, M. L. (1983). Helping students think. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 563-569.
- Selman, R.L. (1977). A structural-developmental model of social cognition: Implications for intervention research. *Counseling Psychologist*, 6, 3-6.
- Selman, R.L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Development and Clinical Analysis*. New York: Academic Press.
- Siegler, R. S. (1989). Mechanisms of cognitive development. *Annual Review of Psychology*, 40, 353-379.
- Silverman, W.K., La Greca, A.M. ve Wasserstein, S. (1995). What do children worry about? Worries and their relation to anxiety. *Child Development*, 66, 671-686.
- Singer, J.L., ve Singer, D.G. (1983). Implications of Childhood Television Viewing for Cognition, Imagination and Emotion. *Children's Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension*. J. Bryant ve R. Anderson (Ed). New York: Academic Pres.
- Slomkowski, C. L., Nelson, K., Dunn, J., ve Plomin, R. (1992). Temperament and language: Relations from toddlerhood to middle childhood. *Development Psychology*, 28, 1090-1095.
- Smetena, J.G., Yau, J., ve Hanson, S. (1991). Conflict resolution in families with adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 189-206.
- Smith, L. B., Jones, S., ve Landau, B. (1992). Count nouns, adjectives, and perceptual properties in children's novel word interpretations. *Developmental Psychology*, 28, 273-286.

- Sodian, B., Zaitchik, D., ve Carey, S. (1991). Young children's differentiation of hypothetical beliefs from evidence. *Child Development*, 62, 753-766.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., ve Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Steinberg, L., Belsky, J., ve Meyer, B.R. (1991). *Infancy, Childhood, Adolescence Development in Context*. New York: McGraw-Hill inc.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., ve Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.
- Strongman, K. T. (1987). *The Psychology of Emotion* (3. Baskı) New York: Wiley.
- Tedesco, L. A., ve Gaier, E. L. (1988). Friendship bonds in adolescence. *Adolescence*, 89, 127-136.
- Temel, F; ve Aksoy, A.B. (2001). *Ergen ve Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Thomas, A. ve Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., ve Birch, H.G. (1963). *Behavioral Individuality in Early Childhood*. New York: New York University Pres.
- Thomson, W. R. ve Grusec, J. E. (1970) *Studies of Early Experience*. Carmichael's Manual of Child Psychology (Cilt 1). P. H. Mussen (Ed.). New York: Wiley.
- Thornton, B., ve Ryckman, R.M. (1991). Relationships between physical attractiveness, physical effectiveness and self-esteem: a cross-sectional analysis among adolescents. *Journal of Adolescence*, 14, 85-98.
- Trachtenberg, S. ve Biken, R.J. (1994). Aggressive boys in the classroom: Biased attributions or shared perceptions? *Child Development*, 65, 829-835.
- Turner, R. (1991). One in seven 6th – 12th graders had an unwanted sexual encounter, including one in five females. *Family Planning Perspectives*, 23, 286-287.
- Vaughn, V.C. (1983). *Developmental Pediatrics*. Pediatrics. R.E. Behram and V.C. Vaughn III (Ed). Philadelphia, PA: Saunders.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallersten, J.S., ve Kelly, J.B. (1980). *Surviving The Breakup: How Children and Parents Cope with Divorce*. London: Grant McIntyre.
- Waxman, S. R., ve Hall, D. G. (1993). The development of linkage between count nouns and object categories: Evidence from fifteen-to-twenty-one-month-old infants. *Child Development*, 64, 1224-1241.
- Waxman, S. R., ve Kosowski, T. D. (1990). Nouns mark category relations: Toddlers' and preschoolers' word-learning biases. *Child Development*, 61, 1461-1473.
- White, K. M. (1980). Problems and characteristics of college students. *Adolescence*, 15, 23-41.
- Widmayer, S.M., Peterson, L.M., Larner, M., Carnahan, S., Calderon, A., Wingerd, J., ve Marshall, R. (1990). Predictors of Haitian-American infant development at twelve months. *Child Development*, 61, 410-415.

- Williamson, L.S., ve Campbell, L.P. (1985). Parents and their children comment on adolescence. *Adolescence*, 20, 745-748.
- Wilson, R., ve Matheny, A. (1983). Assesment of temperament in infant twins. *Developmental Psychology*, 19, 172-183.
- Wise, K. L., Bundy, K. A., Bundy, E. A., ve Wise, L. A. (1991). Social skills training for young adolescents. *Adolescence*, 26, 233-242.
- Wolf, F. M. (1981). On why adolescent formal operators may not be critical thinkers. *Adolescence*, 16, 345-348.
- Wood, D. (1988). *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.
- Woody-Ramsey, J., ve Miller, P. H. (1988). The facilitation of selective attention in preschoolers. *Child Development*, 59, 1497-1503.
- Woolfolk, E.A. (1998). *Educational Psychology*. (7. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Yavuzer, H. (1993). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Gelişimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (1983). *Çocuk Ruh Sağlığı* (5. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yörükoğlu, A. (1987). *Gençlik Çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Zanden, J.W. V. (1997). *Human Development* (6. Baskı) New York: Mc Graw Hill.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., ve Chapman, M. (1992). Development concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J.L., ve Emde, R.N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038-1047.
- Zarling, C.L., Hirsch, B.J., ve Landry, S. (1988). Maternal social network and mother-infant interactions in full-term and very low birthweight, preterm infants. *Child Development*, 59, 178-185.
- Zelazo, N.A., Zelazo, P.R., Cohen, K.M., ve Zelazo, P.D. (1993). Specificity of practice effects on elementary neuromotor pattern. *Developmental Psychology*, 29, 686-691.