

PSİKOLOJİ KÜRESEL İNSAN GELİŞİMİ SORUNLARI İLE İLGİLİ MİDİR? Türkiye'den Deneyimler

Çiğdem KAĞITÇIBAŞI*
Boğaziçi Üniversitesi

ÖZET

Psikolojinin küresel insan gelişimine yönelik çabalara önemli katkısı olabilir. Bu potansiyeli gerçekleştirebilmek için, psikolojinin insan gelişimi sorunlarının çözümü ile ilgili olduğunun kabul edilmesi ve katılımcı bir yaklaşım benimsemesi gerekir. Daha belirgin olarak, sağlıklı insan gelişimi konusunda böyle bir yaklaşım, karşılaştırmalı standartların kullanımını içerir. Bu standartlar genelde toplumsal gelişme özelemlerini, özelde de gelişen insan potansiyelinin değişen hayat tarzlarına uygun şekilde desteklenmesini içerir. Okullaşma ve çocuğun okula hazırlanması, bu bağlamda önem kazanır. Burada boylamsal uygulamalı bir araştırma bir örnek olarak sunulmakta ve psikolojinin insan gelişimi sorunlarıyla nasıl ilgili olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Psikoloji, insan gelişimi, okullaşma

ABSTRACT

Psychology has much to offer towards global human development efforts. To realize this potential, however, there needs to be a recognition of the relevance of psychology for the solution of human development issues and the assumption of an involved stance in approaching them. Examined within the more specific area of healthy human development, such a stance entails the use of comparative standards. These standards reflect societal aspirations toward development, in general, and their realization in optimizing human potential to fit with the demands of changing life styles, in particular. Schooling and school readiness of children assume importance in this context. A longitudinal intervention project is presented as a case in point, to demonstrate how psychology can be relevant to human development issues.

Key Words: Psychology, human development, schooling

Giriş

Bu makalede psikoloji biliminin araştırmaları ve uygulamaları ile çözümlenebilecek, önemli olduğunu düşündüğüm bazı genel konulara değineceğim. Konuya yaklaşımım geliş-

mekte olan bir ülke (ya da dünya çoğunluğu) açısından olacaktır. Bu nedenle de, makalede değinilen çoğu konu, dünyanın büyük bir çoğunluğundaki durumu yansıtmaktadır.

* *Yazışma Adresi: Prof.Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı, Boğaziçi Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Bebek 80815, İSTANBUL*

Küresel İnsan Gelişimi

Çoğu psikolog için gelişim genellikle ya çocuk gelişimini, ya da en fazla bir insanın yaşam sürecini kapsamaktadır. Her iki durumda da birey düzeyinde incelemeler söz konusudur. Ancak son zamanlarda Birleşmiş Milletler kuruluşları, plancılar, politika belirleyenler ve diğer sosyal bilimciler, insan gelişimine daha çok sosyal gelişim olarak yaklaşmaktadır. "İnsan gelişimi" kavramının bu yeni kullanımı, toplumsal gelişimin sadece ekonomik açıdan ele alınamayacağı fikrinin geç de olsa kabul edilmesinden doğmuştur. İnsan unsurlarını ele alan diğer göstergelere de ihtiyaç vardır.

1990'dan itibaren, Birleşmiş Milletler Gelişim Programı (BMGP) her yıl İnsan Gelişimi Raporu'nu yayınlamaktadır. Bu yayın, dünyaya genel bir bakış açısı ile ülkeleri sıralamaktadır. İnsan gelişimi göstergeleri (makro düzeyde), doğumdaki yaşam beklentisi, sağlık hizmetlerine ve temiz suya ulaşabilme, sağlıklı su kullanımı, günlük kalori harcaması (ihtiyacın yüzdesi olarak), yetişkin okur-yazarlık oranı, ilk ve orta dereceli okullara toplam devam oranı, günlük alınan gazete dağılımı ve buna benzer göstergelerdir. Sonuç olarak ortaya çıkan İnsan Gelişimi Endeksi (İGE), bir ülkenin bu göstergelere göre genel durumunu ve diğer ülkelere göre olan konumunu belirlemektedir.

Tüm bu konular psikolojiyi aşmakta mıdır? Çoğu psikoloğun çalışmaları göz önüne alınacak olursa, bu sorunun cevabı 'evet' olarak belirebilir. Ancak, konunun aslen insan gelişimi ve refahı olduğu hatırlanırsa, tüm bu konuları aslında psikologların da ele almaları gerektiği görülmektedir. Yukarıdaki birçok gösterge, işlemselleştirme nedeniyle makro düzeyde ele alınmış olsa bile, çoğu aslında psikoloji ile ilgilidir. Aslında, bazı psikologlar sosyal konularla yakından ilgilenmekte olup, kamu sağlığı, aile planlaması, eğitim, savaş ve çatışmalarda rehabilitasyon gibi alanlarda çok önemli, hizmet amaçlı araştırmalar yapmaktadırlar. Örneğin, American Psychologist dergisi-

nin Şubat 1994 sayısında ABD'deki erken destek programlarına (Head Start) psikolojinin katkıları ele alınıp değerlendirilmektedir. Ancak yine de genel sorunlarla ilgilenen psikolog sayısı özellikle de dünyanın çoğunluğunun yaşadığı bölgelerde (gelişmekte olan ülkelerde) çok azdır; oysa bu bölgelerde bu tür çalışmalara çok daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu makalede eğitimi ve psikolojinin bununla olan bağlantısını önemli bir örnek konu olarak ele alacağım. Evrensel okur-yazarlık ve eğitim çabaları, dünya çapında yaygınlaşmaktadır. Son zamanlarda yapılan çeşitli uluslararası kongrelerde ve hükümetlerin halklarına verdikleri sözlerde de evrensel eğitim özlemi ifade bulunmaktadır. Bu durum, fakir ülkelerde ve özellikle Afrika'da eğitim olanaklarının eşit olmayan dağılımını yansıtmaktadır (UNESCO, 1991, s. 94).

Okulların sayısı, gereksinimleri karşılayacak düzeyde değildir. Bunun yanı sıra, dünyanın birçok yerinde sınıfta kalma ve okulu bırakma (terk) problemleri de yaşanmaktadır. Dünya nüfusunun çoğunluğunun yaşadığı gelişmekte olan ülkelerde bu problem büyük boyutlara ulaşmıştır ve insan gelişimine bir tehdittir. Okulda başarısızlık, ilkokulda birinci sınıfın sonunda çok sayıda çocuğun sınıfta kalmalarına ve temel eğitim dönemi sonunda okula devam eden çocukların sayısının azalmasına sebep olmaktadır (UNESCO, 1991, UNICEF, 1991). Örneğin, Bangladeş'te okula başlayan çocuklardan temel eğitim döneminin sonunda, sadece %20'sinin hala okulda olduğu görülmektedir (Bennett, 1993, s.12). Özellikle de yaygın eğitimin henüz tam olarak gerçekleşmediği az gelişmiş ülkelerde, bu problem büyük insani ve ekonomik kayıplara neden olmaktadır. Bu durumu etkileyen birçok etkenden söz edilebilir; örneğin düşük kaliteli okullar, kalabalık sınıflar, okulların eşitsiz dağılımı, masraflı olması, bazı çocuklar için çok uzakta olması gibi. Bunların dışında komuyla ilgili diğer unsurlar arasında, çocukların okula hazır olmamaları ve ailenin çocuğun öğrenci rolünü

yeterince desteklememesi önemle ortaya çıkmaktadır.

Okula yeterince hazır olmama, bir insan gelişimi sorunu olarak ele alınabilir. Bu ele alış, bazı yeterlilik standartlarının belirlenmesi ve ölçülmesini öngörür. Okula hazır olma, birçok gösterge ile tanımlanmaktadır. Bunların arasında, (a) çocuğun hareketlilik düzeyi (sağlık ve beslenme düzeyi, okula devamı ve sınıfta konsantrasyonu etkiler); (b) sosyal yeterlilik ve okula psikolojik olarak hazır olma (okuldan beklenenlere uyum ve başedebilmeyi etkiler); ve (c) okuma-yazma-öncesi ve matematik-öncesi beceriler gibi zihinsel beceriler bulunmaktadır. Okula hazır olma durumu ayrıca ailenin çocuktan beklentilerini, ona olumlu yaklaşımlarını ve çocuğa sağlanan desteği de yansıtır (Myers, 1992, s.216).

Okula hazır olma durumunu belirleyen bu göstergeler, psikoloji biliminin konu alanına girer. Çok sayıda araştırma, dil gelişimi, sorun çözme ve diğer zihinsel beceriler, sosyal yeterlilik, duygusal gelişim ve erken çocuklukta kendi kendine yetebilme becerileri hakkında bilgi oluşturmuştur. Ancak tüm bu bilgiler henüz değişik sosyo-kültürel ortamlarda etkili, geniş-çaplı destek programları üretme çalışmalarında kullanılmamıştır. Çocuk gelişimine eğilerek, yavaşlamış, hatta gerilemiş gelişimi belirleyebilmek ve yeterli gelişimi sağlamak için araştırmalar gerekmektedir. Bu araştırmalarda, kültürlerarası ve farklı sosyo-kültürel ortamlarda yapılan çalışmaların sonuçlarına dayanan, kültüre-duyarlı ölçütler oluşturulmalıdır. Bunu yaparken, hem evrensel, hem de kültürden kültüre değişen özelliklerin göz önünde bulundurulması önemlidir.

İnsan gelişimini ve buna bağlı olarak toplumsal gelişimi yönlendirecek, kapsamlı kişi-çevre etkileşim modellerine de ihtiyaç vardır. İnsanın geliştiği çevrenin önemi göz önüne alındığında, insan gelişimine ortamsal-etkileşimsel bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiği açıklık kazanmaktadır.

Sosyo-ekonomik yoksunluk ortamında yetişen çocuklarda gözlenen yüksek düzeydeki okul başarısızlığının en önemli bir nedeni, bu çocukların gelişimlerinin erken dönemlerindeki uyarıcı ve destek yetersizliğidir. Yoksunluk içinde büyüyen çocuklar genellikle gelişimlerinde aksaklıklar yaşamakta, potansiyellerinin elverdiği gelişme düzeyine ulaşamamaktadırlar.

İnsan gelişimi ile ilgili problemleri çözme çabalarına psikolojinin çok katkısı olabilir. Şimdi, meslektaşlarım Sunar ve Bekman ile gerçekleştirdiğimiz bir erken destek programı araştırmamızı bu konuya açıklık kazandırmak için ayrıntılı bir şekilde sunacağım. Bu sunuda, kurama dayalı uygulamalı araştırmaların toplum ile olan bağlantısına ve politika kararlarına etkisine de değineceğim. Sonra da, bu araştırmanın ışığında, psikolojinin destek programları çalışmalarında kullanması gereken bazı temel değerler ve standartlar konusunu irdeleyeceğim.

Erken Destek Projesi

Bu araştırma, daha önce sürdürdüğüm iki araştırmadan doğmuştur. Bunlardan ilki 1970'lerde Türkiye'de ülke çapında gerçekleştirdiğim, Çocuğun Değeri araştırmasıdır. Bu, dokuz ülkede yapılan karşılaştırmalı bir araştırmanın bir kısmıdır [Fawcett, 1983; Kağıtçıbaşı, 1982d, 1982b] ve ana-babaların çocuklarına verdikleri değer ve çocuk sahibi olma isteklerinin altında yatan etkenleri incelemiştir.

Araştırma sonuçları, hem çocuğun aile ve toplumdaki rolüne, hem de sosyo-ekonomik gelişmeyle bu rolün nasıl değiştiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, ailede kadının (annenin) rolünü de ön plana çıkarmıştır. Diğer çalışma ise 1970'lerin sonlarına doğru Milli Eğitim Bakanlığı için yönettiğim bir hizmet projesi olup, erken çocukluk eğitimi ile ana-baba eğitimi için gerekli materyalin hazırlanmasını amaçlayan ve ülkemizdeki çocukların durumunu inceleyen bir projedir (Kağıtçıbaşı, 1981). Bu araştırmalardan elde edilen bilgi ve yönlendirmeler, anneler ve çocuklar için ortamsal-etkileşimsel bir erken

destek projesine ve bu projenin deneysel yollarla sınanmasına duyulan ihtiyaca işaret etmiştir.

Erken Destek Projesi (Kağıtçıbaşı, 1991, 1993; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 1988, 1995) ortamsal-etkileşimsel bir kuramsal yaklaşım kullanarak aile ortamı içinde çocuğa anne aracılığıyla ulaşmış, anneyi eğitmek için de toplum-destekli, etkileşimli grup toplantıları düzenlemiştir. Kullanılan kuramsal yaklaşımın, yakın aile ve toplum bağlarının söz konusu olduğu bir sosyokültürel ortamda ekolojik geçerliği (Bronfenbrenner, 1979) vardır. İlk araştırma boyamsal bir araştırma olup (1982-1986) İstanbul'daki düşük gelir düzeyi olan bölgelerde erken çocukluk desteği ve anne eğitimini içermiştir. 1992'de bir takip araştırması gerçekleştirilerek, çalışmalar tamamlanmıştır.

Araştırmadaki çocukların üçte ikisi, annelerinin çalıştıkları fabrikaların sağladığı çocuk bakım merkezlerine gitmekteydiler. Üçte biri işe aynı bölgelerdeki çalışmayan annelerin çocuklarıydı. Çocuklar altı çocuk bakım merkezi ve evlerde incelenmişlerdir.

Araştırmanın ilk yılında 280 kadar 3 ve 5 yaşındaki çocuğun genel gelişimi (zihinsel, sosyal ve duygusal) hakkında kapsamlı ölçümler yapılmıştır. Ayrıca, ev ortamı ile annelerin çocuk yetiştirme hakkındaki fikirleri, yaşam tarzları, benlik kavramları ve dünya görüşleri de incelenmiştir. Çeşitli testlerle çocuklar ölçülmüş, gözlemlerle hem çocuklar hem de anne-çocuk etkileşimi incelenmiş, mülakatlar yoluyla da annelerden bilgi alınmıştır. Temel veriler böyle elde edilmiştir.

İkinci yılın başında, çocuklar ve anneleri rastlantılı dağıtım ile deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. İkinci ve üçüncü yıllarda deneysel gruptaki annelere, anne eğitimi destek programı uygulanmıştır. Dördüncü yıl ise hem anneler hem de çocuklar yeniden ölçülmüştür. Hemen hemen tüm birinci yıl ölçümleri tekrar edilmiş, büyümüş olan çocuklara (7 ve 9 yaş)

artık uygun olmayan ölçümler yapılmamıştır. Ek olarak çocukların okul başarıları ve okula olan yaklaşımları incelenmiştir. Proje'nin devam ettiği 4 yıl boyunca %10'luk bir denek kaybı olmuş, toplam anne-çocuk çiftinin sayısı 255'e düşmüştür. Bunların çoğu destek programının ilk yılında araştırmadan ayrılmıştır.

Proje'nin destek programı, ev ve toplum-destekli anne eğitimi olarak tanımlanmıştır. Bu eğitim, çocuğun zihinsel ve sosyoduygusal gelişimini desteklemeyi hedeflemiştir ve Zihinsel Eğitim Programı ve Anne Destek Programı olarak iki kısımdan oluşmuştur. Zihinsel Eğitim Programı her hafta dönüşümlü olarak evlerde ve Halk Eğitim Merkezleri ya da çalışan kadınların işyerlerinde paraprofesyoneller tarafından annelere verilmiştir. Daha sonra anneler bu materyallerle evlerinde, çocukları ile çalışmış; yani çocuklarının "eğiticisi" rolünü üstlenmişlerdir. Zihinsel Eğitim Programı okuma-yazma öncesi ve matematik-öncesi becerileri ile yaşa uygun zihinsel gelişim faaliyetlerini (ayırım, genelleme, kavram oluşumu, sorun çözme, dili anlama ve kullanma, sözcük bilgisi gibi) kapsamış ve haftalık çalışma formları ve hikaye kitapları ile gerçekleştirilmiştir.

Paraprofesyonel eğiticiler (grup liderleri) en az lise mezunu, orta sınıf kadınlardır. Projeye katılan annelerin çoğu en fazla ilkökul mezunudur. Grup liderleri araştırma grubu tarafından eğitilmiş, bu grupta da üç araştırmacının dışında danışman olarak kullanılan uzman psikologlar ve yüksek-lisans öğrencileri yer almıştır. Ayrıca, projeye katılan annelerle aynı eğitim ve sosyoekonomik düzeyde olan eğitici anneler de grup liderleri tarafından eğitilerek annelere yardımcı olmuşlardır.

Anne Destek Programı iki haftada bir yapılan grup toplantıları ile gerçekleşmiştir. Kapsanan konular, sağlık ve beslenmeden çocukların psikolojik ihtiyaçlarına, disipline ve çocukla iletişime kadar uzanmaktadır. Ayrıca annelerin kendi gereksinimlerini ve duygularını sözle ifade edip başkalarına iletmelerine de

önem verilmiştir. Amacımız, anneleri sorunlarla başedebilecek şekilde güçlendirmek olmuştur.

Grup dinamikleri teknikleri, özellikle annelerin çocuk yetiştirme tarzlarını değiştirmede aldıkları grup kararları şeklinde kullanılmıştır. Programı kültüre duyarlı kılmaya özen gösterilmiştir. Örneğin, varolan yakın aile bağları ve "ilişkisellik değerleri" (Kağıtçıbaşı, 1990) ön plana çıkarılıp kullanılmış, bunun yanısıra, çocuk yetiştirme tarzlarına yeni bir kavram - özerklik- dahil edilmiştir. Araştırmaya ortamsal etkileşimsel yaklaşım, kültürde varolan kadın gruplarının [Aswad, 1974; Benedict, 1974] geliştirilerek destek grupları halinde, etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamıştır.

Dördüncü yılda anne eğitimi sonuçları, çocukların genel gelişimi ve okul başarısında olumlu etkiler olarak belirirken, annelerin kendilerinde de olumlu değişiklikler gözlenmiştir. Çoğu zihinsel ölçümde (Stanford-Binet, Wechsler Okulöncesi ve İlkokul Zeka Skalası'nın [WPPSI] Analitik Üçlü ve Küp Deseni alttestleri, Piaget işlevleri ve başarı testleri) deney grubundaki çocuklar, yani anneleri eğitilmiş çocuklar, kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek puanlar almışlardır. Deney grubu çocukları, okula daha iyi uyum ve daha yüksek okul başarısı göstermişlerdir (Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 1988, 1985; Kağıtçıbaşı, 1993). Sosyal-duygusal gelişimde ise, bu çocuklar, kontrol grubuna göre daha az saldırganlık, daha fazla özerklik ve daha sağlıklı bir duygusal yaklaşım ortaya koymuşlardır (Kağıtçıbaşı, 1991, 1993; Kağıtçıbaşı ve diğerleri, 1988, 1995).

Özerklik ile ilgili sonuçlar annelere olan etkilerde de belirmiştir. Eğitilmiş anneler, çocuklarında özerkliği, kontrol grubu annelerinden daha fazla kabul etmekteydiler. Özellikle de ilk yılki ölçümlerde tüm annelerin özerkliğe karşı oldukları, bunu sözdinlememezlik ya da yaramazlık olarak gördükleri göz önüne alındığında, bu ilginç bir nokta olarak belirmektedir. Eğitimden sonra deney grubundaki anneler,

daha fazla bir oranla çocuklarının özerkliğini kabul ederken, aynı zamanda kontrol grubu anneleri kadar da çocuklarına yakın olmaya devam etmekteydiler. Bu sonuç, bağdaşıklık ile özerkliği bir araya getiren bir çocuk yetiştirme yaklaşımına işaret etmekte olabilir. Böylece, çocukta ilişki benlik ile özerk-bireyselleşmiş benlik arası bir sentez, yani "özerk-ilişki benlik" desteklenmektedir. Bu açıklama "ilişkisellik kültürü" içeren ortaklaşacı toplumlardaki tipik aile değişimi şeklini açıklayan karşılıklı duygusal bağımlılık aile modelini de desteklemektedir (Kağıtçıbaşı, 1990).

Annelerde başka olumlu etkiler de gözlenmiştir. Çocukları ile olan ilişkilerine bakıldığında, eğitilmiş anneler çocuklarından daha memnun olup, çocuğun gereksinimlerine daha fazla cevap veren, daha fazla destek olan, daha çok konuşan ve çocukları için daha yüksek eğitim beklentileri olan anneler olarak belirilmişlerdir. Bu yaklaşımlar, annelerle mülakatlar ile Hess ve Shipman sorun çözme işlemi süresince anne-çocuk etkileşimi gözlenerek elde edilmiştir (Shipman, Barone, Beaton, Emmerich ve Ward, 1977). Annelere doğrudan etkilere bakıldığında, eğitilmiş annelerin aile içinde daha yüksek bir statüye sahip oldukları ve hayata daha iyimser yaklaştıkları saptanmıştır.

Destek programının, annenin durumunu iyileştirici katkıları aracılığı ile çocuğun durumunu iyileştirdiği görülmektedir. Bu da projenin temeltası olan ortamsal-etkileşimsel yaklaşımı yansıtmaktadır.

Takip Araştırması

Erken Destek Projesi'nin dördüncü yılında elde edilen sonuçlar gayet tatmin edici olmakla birlikte, destek projelerinin gerçek sınımları uzun-sürelilikte incelendiğinde ortaya çıkar. Bir destek programının hemen sağladığı etkiler, zamanla kaybolabilmektedir (ör. Smilansky, 1979). Birçok erken çocukluk programının etkilerinin uzun vadede kaybolmasının bir temel nedeni, bu programların yalnızca zihinsel gelişimi vurgulaması ve çocuğu çevresinden soyutlaya-

rak tek başına ele almasıdır (Kağıtçıbaşı, 1991). Bizim projemiz daha bütünsel bir şekilde genel gelişimi, doğal ortamında ele aldığından beklentimiz, uzun vadede de etkilerin devam etmesi yolundaydı. Ancak bu beklentinin gerçekleştiğinin, bilimsel olarak saptanması gerekirdi.

Erken destek programlarının takip araştırmaları ender yapılmakta, gelişmekte olan ülkelerde ise hiç görülmemektedir (Myers, 1992). A.B.D.'deki önemli bir istisna Perry Okulöncesi Projesi'dir (Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett ve Epstein, 1994; Schweinhart ve Weikart, 1980). Bu takip araştırmasının önemli bir bulgusu, erken desteğin okul motivasyonuna olan etkisi, ve kurumlara rahatça uyum gösterebilmeyi sağlaması olarak belirmiştir.

Türkiye'deki Erken Destek Projesimizin dördüncü yılında elde edilen bulgular, yukarıda sözü edilen olumlu etkilerin başladığını göstermişti. Bu etkiler, deney grubundaki çocuklarda okula daha rahat uyum gösterme ve okulda daha yüksek başarı elde etme; eğitilen annelerde ise çocuklarından daha memnun olma ve çocuklarından daha yüksek beklentileri olması şeklinde belirmiştir. Ayrıca, eğitim alan annelerin çocuk yetiştirmeye olan yaklaşımları ve çocukları ile olan iletişim tarzları, bu çocukların genel gelişim ve başarılarını olumlu etkileyecek bir şekilde gerçekleşmekteydi.

Destek projesinin uzun süreli etkilerini saptamak için, ilk araştırmanın bitiminden altı yıl, yani anne eğitiminin bitiminden yedi yıl sonra bir takip araştırması yapılmıştır. İlk araştırmaya katılan 255 aileden 225'i bulunmuş, 217'si takip araştırmasına da katılmayı kabul etmiştir. Anneler ve artık ergenlik çağına gelmiş çocukları ile derinlemesine mülakatlar yapılmış, babalara da mülakatlar uygulanmıştır. Ergenlerin tüm okul kayıtlarına ulaşılmış, ayrıca Türk çocukları için standardizasyonu gerçekleştirilmiş olan Wechsler Çocuk Zeka Ölçeği'nin (Savaşır ve Şahin, 1988) sözcük dağarcığı alt testi uygulanmıştır.

Zorunlu eğitim süresi beş yıl iken, düşük gelirli bölgelerde yaşayan gençlerin okula devam etmeleri, eğitime olan olumlu yaklaşımın önemli bir göstergesidir. Ekonomik zorluklar çerçevesinde, başarısız olan veya okulu sevmeyen çocuklar genellikle ilkokuldan sonra okula devam etmemektedir. Eğitime devam oranı, deney ve kontrol grubu arasında önemli bir farklılık göstermiştir: Deney grubunun %86'sı okula devam ederken bu yüzde, kontrol grubunda %67'e düşmüştür: $X^2 (1, N=215)=9.57$ ($p=0.002$).

Bu bulgu, tek başına bile erken desteğin uzun süreli etkisini göstermede çok büyük önem taşımaktadır. Ortamsal erken destek modelimizin eğitim politikalarını etkileyecek gücüne işaret etmektedir.

İlkokulda ders başarısı, eğitimle ilgili ikinci göstergemiz olup, yine deney ve kontrol grupları arasında önemli farklılık göstermiştir. Beş yıllık ilkokul eğitimi süresince alınan karneler incelendiğinde, deney grubu çocuklarının, Türkçe ($t= 3.08$, $p= 0.001$), matematik ($t= 3.01$, $p= 0.001$) ve genel okul başarısında ($t= 2.82$, $p= 0.002$) kontrol grubu çocuklarından daha yüksek notlar aldıkları görülmüştür. Beş yıllık daha yüksek başarının, deney grubundaki çocukların okula devam etme oranını olumlu etkilemiş olduğu düşünülebilir. Okula başladığında yaşanan olumlu deneyimler, okul başarısını ve okula devam etme oranını etkilemiş olmalıdır.

Wechsler Çocuk Zeka Ölçeği Sözcük Dağarcığı alt testi puanları, yine deney grubundaki çocuklar için kontrol grubu çocuklarından daha yüksek olmuştur ($F=2.1$, $p= 0.03$). Sözcük bilgisinde sosyal sınıf farklılıklarını ortaya koyan araştırmaların ışığında (ör: Bernstein 1974; Kağıtçıbaşı ve Savaşır, 1988; L.M. Laosa, 1984; Leseman, 1993; Savaşır, Sezgin ve Erol; 1992), bu önemli bir bulgudur. Başarıyla uygulanan erken desteğin uzun süreli etkilerinin, düşük sosyo-

ekonomik sınıf konumunun olumsuzluklarına karşı etkili olabildiği görülmektedir.

Bazı subjektif göstergeler mülakatlar yoluyla elde edilmiş, bu göstergelerin de erken desteğin olumlu uzun-sürelili etkilerine işaret ettiği bulunmuştur. Bunların arasında, ergenlerin okula yaklaşımları ve özkavramları, sosyal uyumları, çocukluklarında annelerini nasıl hatırladıkları, ve ailelerinin bugünkü durumunu nasıl algıladıkları bulunmaktadır. Ayrıca, ergenlerin bu özelliklerinin ana-babaları tarafından nasıl algılandığı, aile ilişkileri ve ana-babanın çocuklarının okumalarına nasıl yaklaştığı da incelenmiştir.

Deney grubundaki ergenler, kontrol grubundaki ergenlere kıyasla okuldaki başarılarından daha memnun olup, öğretmenlerinin de onlardan daha memnun olduklarını düşünmekteydiler. Bu ergenler ayrıca çok çalıştıkları takdirde sınıflarındaki en iyi öğrenci olabileceklerine de inanmaktaydılar. Kontrol grubundaki ergenler okula gitme nedenleri olarak, yapacak daha iyi birşey olmaması ya da ailelerinin isteğini daha fazla belirtmişlerdir. Deney grubundaki ergenler ise okula ilk başlarken, okula daha fazla hazır olduklarını, ve bu hazırlığın kendilerine uzun süre yardımcı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Deney grubundaki ergenler kontrol grubundaki ergenlere nazaran daha fazla özerklik göstermişlerdir; örneğin "kendi kararlarını kendileri verme" ($t= 1.73, p= 0.045$). Ayrıca, "fikirlerinin arkadaşları tarafından daha fazla kabul edilmesi" ($t= 2.06, p=0.02$), deney grubundaki ergenlerin sosyal uyumlarını göstermektedir. Ergenlerin çoğu bölünmemiş ailelerden gelmekte olup, kanunla başı derde girmemiştir. Ancak, az orandaki (%6) kanunla problemi olan ergenlerin hepsi kontrol grubundandı. Bu bulgular, anneleri eğitilmiş ergenlerin daha iyi sosyal uyumuna ve daha fazla özerk olmalarına dikkati çekmektedir.

Ergenlerin, çocuklukları döneminde hatırladıkları anneleri, Anne Eğitim Programı'nın

neler başarmış olduğunun bir göstergesidir. Anneleri eğitilmiş ergenler kontrol grubuna kıyasla, çocukken annelerinin kendilerine daha yakın ve kendileriyle daha ilgili olduklarını hatırlamaktaydılar; annelerinin onlarla daha fazla konuştuklarını, üzüldüklerinde teselli ettiklerini, yaptıklarıyla daha ilgili olduklarını ve daha az dayak attıklarını söylemişlerdir. Çocukluktan hatırlanan bu deneyimler, eğitim alan annelerin daha farklı bir çocuk yetiştirme anlayışıyla çocuklarına yaklaştıklarını göstermektedir.

Anne ve babalarla yapılan mülakatların sonuçları da, ergenlerden elde edilen bulguları doğrulamaktadır. Mülakatlardan alınan bilgiler, annelerdeki değişikliklerin, ailenin duygusal atmosferini ve aile ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Deney grubunda ana-baba ve çocuk arasında iletişimin daha sağlıklı olduğu, çocuğun ailesine daha fazla uyum gösterdiği, daha az fiziksel ceza ve genelde daha yakın ve sağlıklı aile ilişkileri yaşandığı belirmiştir. Eğitim alan annelerin aile içindeki statüleri, gene eğitim almamış annelerden daha yüksek olarak çıkmıştır.

Deney grubundaki ana-babaların kontrol grubuna göre çocuklarından daha yüksek beklentileri olduğu, çocuklarının okul yaşamıyla daha ilgili oldukları, ve gerektiğinde ev ödevlerine yardım edip, daha uyarıcı bir ev ortamı sağladıkları görülmüştür. Eğitilmiş annelerin ailelerinde, çocuğun öğrenci rolünün daha iyi desteklendiği saptanmıştır.

Bu modelde kullanılan erken çocukluk gelişimine bütünsel-ortamsal yaklaşım önemlidir. Hem çocuğa, hem de aileye yarar sağlamaktadır. Modelin bu derece etkili olmasının nedeni, toplum-destekli, ana-baba ve aileye yönelik etkileşimsel öğrenme ortamlarını sağlayarak, çocuğun genel gelişimini, doğal ortamda desteklemesidir. Ayrıca, bu model az masraflı olduğundan dolayı, geniş-çaplı uygulamaya yatkındır; toplum-destekli olduğu için de

yerel kültürden etkilenip, kültüre-uygun olması doğaldır.

Bu sonuç, son 20 yıldır A.B.D.'de sürdürülmekte olan, Head Start Programı da dahil olmak üzere, çeşitli araştırma ve uygulamaların meta-analizleri sonunda elde edilen sonuçlarla aynı doğrultudadır. Özellikle düşük-gelirli gruplarda, ebeveynleri de programa katmanın programı olumlu yönde etkilediği hakkında görüş birliği oluşmuştur (Halpern, 1990; Seitz ve Provence, 1990).

Proje tamamlandıktan sonra, Anne Çocuk Eğitim Programı birçok gruba uygulanmış, son zamanlarda ise Milli Eğitim Bakanlığı'nun geniş çaplı eğitim modellerinden biri haline gelmiştir. Programın ülke çapında uygulanması için çalışmalar sürdürülmektedir. Geniş çaplı uygulamaya geçilmesi, ev ve toplum destekli okulöncesi eğitim modellerini de içeren bir politika değişikliğine neden olmuş, yetişkin (ana-baba) eğitiminin okulöncesi eğitim ile ilintili olarak yapılmasına yol açmıştır.

Erken Destek Projesi dünya genelindeki insan gelişimi konuları ile ilişkili olarak, psikolojinin bu konularla nasıl bağdaştığını gösterdiği için bir örnek olarak sunulmuştur. Psikolojiden elde edilen bilgilerin doğru şekilde kullanılması ile çocukların sağlıklı gelişmeleri ve okula hazır olmaları; ana-babaların hem çocuklarının, hem de kendi ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olmaları; grup dinamikleri ile verilen bir yetişkin eğitimi yaklaşımı ile daha sağlıklı çocuk-ana-baba etkileşimi ve aile ilişkileri sağlamak mümkündür. Bu bilgiler, sosyoekonomik açıdan yetersiz olan grupların gelişimine destek sağlamak amacıyla kullanılabilir.

Psikoloji İçin Çıkarımlar

Bir psikoloğun, hem bilimsel, hem toplumsal sorumluluk alması mümkündür. Bu tür bir yaklaşım, psikolojiyi insan gelişimi sorunlarının çözümü için uygun kılmaktadır. Ancak, dünya genelindeki insan gelişimi konularının psikoloji

ile olan bağlantısı, özellikle dünya çoğunluğunda (gelişmekte olan ülkelerde) çok iyi anlaşıl-mamakta, bu nedenle de psikologlar genel geliş-me sorunlarına az ilgi göstermektedir. Psikoloji, bir disiplin olarak, sosyal gelişime gösterdiği bu az ilgi yüzünden zarar görmektedir. Gelişmekte olan ülkelerin ulusal politikalarında, toplumsal gelişme liste başında yer almaktadır. Gelişme çabaları ile yakından ilgili (ekonomi gibi) akademik disiplinler daha fazla tanınmakta, araştırma için daha çok mali destek almakta ve genellikle daha yüksek statü sahibi olmaktadır (Rosenzweig, 1992). J.B.P.Sinha'ya göre (1993), "Psikoloji henüz bir politika bilimi haline gelmemiştir. Ne makro düzeyde bir veri tabanı, ne ulusal bir bakış açısı, ne de ciddiye alınacak bir planlama modeli vardır" (s.146).

Dünya çoğunluğunun yaşadığı ülkelerde hazırlanan toplumsal politikalar çerçevesinde de, psikolojinin bu çabalarda göz önüne alınmadığı anlaşılmaktadır. Psikolojinin birikim ve uzmanlığından yararlanılmadığında, gelişme amaçlı sosyal politikaların genellikle kötü tasarlandığı, bu yüzden de insanî ve ekonomik kaynakların boşa harcandığı görülmektedir. Bunun sonucu ise çoğu ülkede ekonomik gelişmenin çok arkasından takip eden, yavaş toplumsal gelişmedir (Moghaddam 1990; UNESCO, 1991).

Dünya çapında insan gelişimi konularına psikologların da ilgi göstermesi çağrısı, geliş-mekte olan ülkelerde yalnızca uygulamalı araştırmalar yapılması anlamına gelmez. Böyle bir bakış açısını (Connolly, 1985; Moghaddam ve Taylor, 1986), Batı'dan kuram alıp Doğu'dan veri toplama alışkanlığını hatırlatacak derecede hükmedici bulmaktayım. Daha önemlisi, herhangi bir uygulamalı araştırmanın bir değeri olabilmesi için bir kuramdan kaynaklanması gerekir. Ayrıca, bu kuramın o kültürde geçerli olması da gerekmektedir. Bu değinilen noktalar, Batı'dan Doğu'ya teori transferinden daha fazlasını gerektirmektedir. Uygulamalara ışık tutacak kuramların üretilmesine ihtiyaç vardır.

Batı dünyası dışında yaşayan bazı psikologlar tarafından bu ihtiyacın farkına varılmış, bu nedenle yerel psikoloji bilgileri ve kültüre duyarlı kuram üretimi ile bir "bütünleştirici yaklaşım" kullanılmaya başlanmıştır (ör: Kağıtçıbaşı, 1990, 1994; Nsamenang, 1992, 1993; D. Sinha, 1983, 1989; D. Sinha ve Kao, 1988, J.B.P. Sinha, 1993; Wang, 1993). Yerel gelişim kavramı, UNESCO tarafından önerilmiştir (Hynh, 1979); gelişimin insanla ilgili kısmına odaklaşıp, göz önüne alınan toplumların özellik ve güçlerini ele almaktadır.

Yerel gelişim kavramına uyan bütünleştirici yaklaşıma bir örnek, "sosyal başarı güdüsü" dür. Çoğunluk dünyada yapılan (Agarwal ve Misra, 1986; Misra ve Agarwal, 1985; Yu ve Yang, 1994) ya da çoğunluk dünyadan deneklerle (Phalet ve Claeys, 1993) yapılan araştırmalardan ortaya çıkan bu yeni kavram, psikoloji biliminde genelde kabul gören, bireysel başarı güdüsünden farklıdır. Burada hem diğer insanlara duyulan ilgi ve ihtiyaç, hem de başarı arzusu bir aradadır. J.B.P. Sinha (1993, s. 145), kavramın "toplumsal gelişim için ortaklaşa çalışmalarda kolaylık sağladığını" göstermiştir. Bu durumda, "ortaklaşacı kültür"de bulunan yakın insanlararası bağların başarıyı tanımlamadaki önemi ortaya çıkmaktadır. Böyle bir ortamda, kişinin başarısı yalnızca kendini geliştirmeye yönelik olmakla kalmayıp, yaşadığı toplumu da (aile, sosyal çevre gibi) geliştirmeye yönelik olmaktadır.

Bütünleştirici yaklaşımlardan başka bir örnek ise daha önce de sözü edilen, geliştirmiş olduğum özerk-ilişkisel benlik kavramıdır. Kavram, ortaklaşacı kültürlerde, kentsel/sanayileşmiş yaşam tarzları olan ortamlarda benlik gelişmesini açıklamaktadır. Geliştirmiş olduğum aile-insan değişimi modelinin temel taşlarından biridir (Kağıtçıbaşı, 1990). Geleneksel aile prototipinde, nesiller arası karşılıklı bağımlılık söz konusu iken, kentselleşme ve toplumsal değişim sonucu ekonomik bağımlılıkların önemi azalmakta, ancak duygusal karşılıklı bağımlılıklar devam etmektedir. Bunun nedeni temel

olarak, artan eğitim ve gelir düzeyi ve artık yaşlılıkta sağlanan hizmetler ile çocukların ekonomik değerlerinin azalması ve yaşlılıkta çocukların ana-babalarına bakmalarının beklenmemesidir. Bu süreç, Çocuğun Değeri araştırmasında da görüldüğü gibi (Fawcett, 1983; Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982b) gitgide yaygınlaşmaktadır. Tam karşılıklı bağımlılık modelinde çocuğun bağımsızlığı ve özerkliği istenmez; aileye sadakat, kişinin kendi çıkarından daha önemlidir. Ancak değişen, kentselleşen yaşam tarzları ile çocuğun özerkliği artık aileye bağlılığa bir tehdit olmaktan çıkıp, okul ve iş hayatına uymaya yardımcı bir unsur olarak belirmektedir. Bu nedenledir ki, ortaklaşacı kültürel değerlerin ve kentsel yaşam tarzlarının yaşandığı aile ortamlarında özerklik ve ilişkiselliğin bir sentezinin gerçekleşmesi beklenebilir.

Ancak diğer taraftan kültür yavaş değiştiğinden, geleneksel itaat/bağımlılık amaçlı çocuk yetiştirme yaklaşımı gereksiz, hatta artık uyumsuz olduğu halde devam edebilir. Böyle bir durumda, Erken Destek Projesi'nde de görüldüğü gibi, psikologlar aracı olabilirler. Daha önce de belirtildiği gibi, biz anne eğitimi programımızla özerkliğin değerini annelere sunup, aynı zamanda yakın aile bağlarını da desteklemiştik. Yani, kuramsal çerçevemiz ve destek programımızın temeli, bağdaştırıcı bir yaklaşımdan yola çıkmıştı. Sonuçlar, kurama uygun bir şekilde destek projesinin aile etkileşimini değiştirdiği, çocukların daha özerk olduklarını göstermiştir.

Değerler, Standartlar ve Görecelilik

Dünya genelinde gelişim konularına psikologların düşük düzeydeki ilgisinden söz ettim. Burada, hem problemlerin geniş çaplı boyutları, hem de temel ile uygulamalı araştırma geleneklerinin karşıtlığı, engelleyici etkenlerdir. Bunların da ötesinde önemli bir unsur daha vardır. Bu da, değişimi başlatmak için, karşılaştırmayı sağlayacak standartlara ihtiyaç duyulduğudur. Örneğin, beslenme uz-

manlarının normal büyüme standartları vardır. Yetersiz bir beslenme durumunda düzeltici müdahale söz konusudur. Psikologlar ise genellikle sağlıklı insan gelişimi ile ilgili genel standartların üretiminde ya başarısız ya da isteksiz olmaktadır.

Harkness ve Super (1993) tarafından Kenya'da Kokwet'lerle yapılan bir araştırma, bu durumu açıklamada yardımcı olabilir. Araştırmacılar, Kokwet'li çocukların basit zihinsel işlevleri yapamadıklarını, örneğin dinledikleri bir hikayeyi bir yetişkine geri anlatamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu düşük zihinsel beceri göreceli olarak ele alınarak bir sorun olarak yorumlanmamıştır; çünkü aynı çocukların ev işlerini yürütmedeki gelişmiş becerileri de göz önüne alınmıştır. Farklı alanlardaki çok farklı beceriler, ana-babaların "etno-kuram"ları ile günlük yaşamın nasıl düzenlendiği ve çocuk yetiştirme gelenekleri ile açıklanmaktadır. Başka bir deyişle, bir kültürde önemli olarak görülen davranışlar, çocuklar tarafından öğrenilir. Bu yüzden de bu araştırmada çocukların zihinsel becerilerini geliştirmek için herhangi bir değişime yönelik çalışmaya ihtiyaç görülmemiştir.

Diğer bir araştırma Hindistan'da, Anandalakshmy ve Bajaj (1981) tarafından dokumacılık ile uğraşan bir toplulukta gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar çocukların ve özellikle kızların içinde bulunduğu kısıtlı ve zihinsel uyarıcılar içermeyen ortama işaret etmişlerdir. Bu toplulukta çocukların dokumacılıkla ilgili becerileri öğrenmeleri beklenmekte, kızlar ise hiç okula gönderilmemektedir. Kızlar yalnızca dokumacılıkta kullanılan makaraları sarmayı ve ev işlerini yapmayı öğrenip, okuma-yazma öğrenememektedirler. Bu durumda da araştırmacılar salt gözlem yapıp, değişimi başlatabilecek herhangi bir öneride bulunmamışlardır. Bu davranış, psikolog ve antropologların kültüre duyarlı olduklarından karşılaştırmacı standartlar kullanmak istememeleri; başka bir deyişle Batı standartlarını, Batı kültürü dışındaki insanlara empoze etmek istememelerinden kaynaklanmak-

tadır. Özellikle kültürlerarası zihinsel psikoloji alanının geçmişine bakıldığında, yazı öncesi "ilkel" kavimlerde "çocukça" ve "mantık öncesi" düşünce tarzının varlığı ileri sürülmüştü. Bu tür ben-merkezci ve küçültücü yaklaşımlardan kaçınmak saygı duyulacak bir duyarlılık örneğidir (bkz. Cole ve Scribner, 1974). Gerçekten de, Batı'dan alınan test ve ölçüm araçlarının uygun olmayan bir biçimde, incelenen kültürde hiçbir anlam teşkil etmediği halde kullanılıp, daha sonra yanlış metodoloji yüzünden incelenen kişilerin becerileri hakkında yanlış yargılara varılması kabul edilemez. Ancak, bu hatanın alternatifi, aşırı bir görecelilik olmamalıdır.

Görecelilik akımında, ev işleri yapabilen bir çocuğun basit zihinsel işlevlerde başarısız olması ya da bir kızın çok iyi makara sarıp, okuma-yazma bilmemesi bir sorun olarak görülmemektedir. İlginçtir ki, bu tür göreceli (yargılara varmayan) yaklaşımlar genelde sanayileşmemiş, az-gelişmiş ülkelerin çocukları için kullanılırken, sanayileşmiş ülkelerin çocukları için kullanılmamaktadır. Bu çocuklar için, zihinsel ve okulla ilgili beceriler içeren karşılaştırmalı küresel standartlar geçerlidir.

Bazıları zihinsel olmayan işlevlerin sanayileşmemiş toplumlarda, zihinsel, ya da okulla ilgili işlevlerin ise sanayileşmiş toplumlarda daha geçerli olduğunu öne sürebilir. Bu açıklama doğru da olabilir; ancak konunun esas noktası da budur. Geleneksel, sanayileşmemiş toplumlardaki çocuklar hakkında karşılaştırmalı standartlar kullanılmayarak, ve bazı yargılara varmayarak, istenmeden de olsa bazı değer yargıları hatalı olarak kullanılmaktadır. Açıkça belirtmek gerekirse, bu değer yargısı sanayileşmiş toplumlarda, yaygın eğitim sonucu (evrensel) zihinsel başarı standartlarının geçerli olması, sanayileşmemiş toplumlarda ise bu standartların geçersiz olmasıdır. Bu durumda, görecelilik bir çifte standarta neden olmaktadır.

Böyle bir durum, bir çok nedenden ötürü kabul edilemez; bunlardan birisi de toplumsal

değişimdir. Tüm toplumlar, hatta yazı-öncesi toplumları bile toplumsal değişim yaşar. Bu değişim genellikle geleneksel ekonomilerin ülke çapına hatta uluslararası düzeye açılması, köyden kente göç, okulların açılması ve benzeri yenilikleri içermektedir. Değişim sürecinin sonunda ise geleneksel beceriler işlevlerini yitirmiş olurlar. Görecelilik, değişmeyen, durağan toplumları esas almaktadır; ancak bugün böyle bir toplum yoktur. Daha da önemlisi, geleneksel becerileri sürdürmeye çalışmak, statükoyu devam ettirmek anlamına gelmekte, bu da sanayileşmemiş toplumların değişme ve ilerleme isteklerini engellemektedir. Ayrıca, öğrenmeyle ilgili başarı kıstasları, kültürel psikologlar ile antropologlar tarafından kullanılmadıkları halde, bu tür toplumlarda toplum içinde ilerlemeyi belirlemede kullanılmaktadır (örneğin: yüksek statü sağlayan işlerde çalışmak için gereklidir). Yani bu konulara ilişkin bir ikilem söz konusudur.

Bir diğer ikilem de, bazı araştırmacıların, "orta-sınıf değerleri" olarak görülen zihinsel, okulla ilgili becerileri, orta-sınıf olmayan kesimlere empoze etmekten çekinmeleridir. Ancak, orta-sınıf değerleri veya çocuk yetiştirme yaklaşımlarının araştırmalarda, çocukların hem genel gelişimlerini; hem de zihinsel gelişimleriyle okul başarılarını destekleyen değerler olduğu görülmektedir (Goodnow, 1986; L.M. Laosa, 1982, 1984; Leseman, 1993; Miller 1988; Snow 1993). Çocukların gelişimine yararlı olan değerler neden orta-sınıfların tekelinde bulunsun? Çocuklar için yararlı oldukları saptanmış ise, tüm ana-babalarda bu değerlerin gelişmesine çalışmak gerekmektedir. Bunu yapmamak, orta-sınıftan olmayan (fakir, azınlık, vb.) çocukların yaşadıkları eşitsizliklerin devam etmesine yardımcı olmak demektir. Farklılıkların ne dereceye kadar kabul edilebileceğine ve göreceli yaklaşımların, sosyoekonomik yoksunluk içindeki çocukların çevrelerini geliştirme çalışmalarına engel teşkil etmemesine dikkat etmek gerekir. Yeterli insan gelişimi ile ilgili bazı standartların olması, ve gerektiği zaman da

değişime öncü olunması şarttır. Hem standartların geliştirilmesinde, hem de destek programlarının tasarlanmasında kültüre duyarlı bir yaklaşım kullanılmalı, ancak göreceli çifte standartlara yer verilmemelidir. Evrenselleşme ve toplumsal özlemler, evrensel geçerliği olan zihinsel başarı standartlarının önemine işaret etmektedir. Böyle bir evrensel yaklaşım ise "herkes için eğitim" anlayışı ile aynı doğrultuda olmaktadır.

Bu düşüncelerle Erken Destek Projesi'ni başlattık. Annelerin, çocuklarının genel gelişimi ile okula hazır olma durumunu desteklemeleri, öğrenmeyle ilgili zihinsel başarı standartları ile oluşturulmuş, ancak bu, kültüre uygun ortamsal bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneyimlerimiz ile projemiz sonucu başlayan ve genişleyen uygulamalar, kullandığımız bütüncüleştirici yaklaşıma olan inancımızı artırmıştır. Bu yaklaşımda, insan gelişimi için kullanılan karşılaştırmalı standartlar, kültüre duyarlı, yerel tanımlarla belirlenen değerlerle beraber ele alınmıştır.

Araştırmamız ve doğurduğu politika kararları, psikolojinin toplumsal refaha sağlayabileceği katkıları bir kez daha göstermiştir. İnsan gelişimi toplumsal gelişimin ana noktasıdır; psikoloji ise bununla temelden bağlantılıdır.

KAYNAKLAR

- Agarwal, R., & Misra, G. (1986). A factor analytical study of achievement goals and means: An Indian view. *International Journal of Psychology, 21*, 717-731.
- Anandalakshmy & Bajaj (1981). A weaver's community. In D. Sinha (Ed.) *Socialization of the Indian Child*. New Delhi: Naurang Rai.
- Aswad, B. (1974). Visiting patterns among women of the elite in a small Turkish city. *Anthropological Quarterly, 47*, 9-27.
- Benedict, P. (1974). The Kabul Güntü: Structured visiting in an Anatolian provincial town. *Anthropological Quarterly, 47*, 28-47.

- Bennett, J.M. (1993). Jomtien revisited: A plea for a differentiated approach. In L. Eldering, & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture* (pp. 11-19). Netherlands: Unesco Publishing.
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes, and control: Theoretical studies toward a sociology of language (Rev. Ed.)*. New York: Shocken.
- Berrueta-Clement, J.R., Schweinhart, L., L. Barnett, W., Epstein, A. & Weikart, D. (1984). *Changed lives: The effects of the Perry Preschool Programme on youths through age 19*. Ypsilanti, MI: The High/Scope Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M., & Scribner, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Connolly, K. (1985). Can there be a psychology for the Third World? *Bulletin of the British Psychological Society*, 38, 249-257.
- Fawcett, J. (1983). Perceptions of the value of children: Satisfaction and costs. In R. Bulatao, R.D. Lee, P.E. Hollerbach & J. Bongaarts (Eds.) *Determinants of fertility in developing countries* (vol 1) Washington DC.: National Academy press.
- Halpern, R. (1990). Community based early intervention. In S.J. Meisels & P. Shonkoff (Eds.) *Handbook of early childhood intervention* (pp. 469-498). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harkness, S., & Super, C. (1993). The developmental niche: Implications for children's literacy development. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.), *Early Intervention and Culture* (pp. 115-132). Paris: UNESCO.
- Goodnow, J.J. (1986). Parents' ideas, actions, and feeling: Models and methods from developmental and social psychology. *Child development*, 59, 286-320.
- Huynh, C.T. (1979). *The concept of endogenous development centered on man*. Paris: UNESCO.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). Early childhood education and intervention. UNESCO: *Child, Family, Community*.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1982a). *The changing value of children in Turkey*. Publ. No. 60-E. Honolulu: East-West Center.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1982b). Old-age security value of children: Cross-national socio-economic evidence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13, 29-42.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. In J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation, 1989* (pp. 135-200), 37, Nebraska University Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). The early enrichment project in Turkey. UNESCO-UNICEF-WFP *Notes Comments...* no. 193, Paris: UNESCO.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). A model of multipurpose non-formal education: The case of the Turkish Early Enrichment Project. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.) *Early intervention and culture* (pp.253-268). The Hague: UNESCO.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1994). Human development and societal development. In Bouvy, A-M, v.d. Vijver, F.J.R., Boski, P. (Eds.), *Journeys in cross-cultural psychology* (pp. 3-24). Lisse, Holland: Swets and Zeitlinger.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Savaşır, I. (1988). Human abilities in the Eastern Mediterranean. In S.H.Irvine & J.W.Berry (Eds.) *Human abilities in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. Sunar, D. & Bekman, S. (1988). *Comprehensive preschool education project: Final Report*. Ottawa: IDRC.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (1994). Long-term effects of early intervention. Submitted to *Child Development*.
- Laosa, L.M. (1982). Families as facilitators of children's intellectual development at 3 years of age. In L.M. Laosa, & I.E. Sigel (Eds.), *Families as learning environments for children* (pp. 1-45). New York: Plenum.
- Laosa, L.M. (1984). Ethnic, socioeconomic, and home language influences upon early performance on measures of abilities. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1178-1198.
- Leseman, P. (1993). How parents provide young children with access to literacy. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.) *Early intervention and culture* (pp. 149-172). The Hague: UNESCO.
- Lombard, A., (1981). *Success begins at home*. Lexington, MA: Lexington Books D.C. Health and Co.
- Miller, S.A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.
- Misra, G., & Agarwal, R. (1985). The meaning of achievement: Implications for a cross-cultural theory of achievement motivation. In I.R. Lagunes & Ype H. Poortinga (Eds.), *From a different perspective: Studies of behavior across cultures* (pp. 250-226). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Moghaddam, F.M. (1990). Modulative and generative orientations in psychology: Implications for psychology in the three worlds. *Journal of Social Issues*, 1, 21-41.
- Moghaddam, F.M., & Taylor, D.M. (1986). What constitutes an "appropriate psychology" for the developing world? *International Journal of Psychology*, 21, 253-267.
- Myers, R. (1992). *The twelve who survive*. London: Routledge.
- Nsamenang, A.B. (1992). *Human development in cultural context: A Third World perspective*. Newbury Park, California: Sage.

- Nsamenang, A.B. (1993). Psychology in Sub-Saharan Africa. *Psychology and Developing Societies*, 5, 171-184.
- Phalet, K. & Claeys, W. (1993). A comparative study of Turkish and Belgian youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 319-343.
- Rosenzweg, M.R. (1992). Resources for psychological science around the world. In M.R. Rosenzweg (Ed.), *International psychological science: Progress, problems, and prospects*, 1992 (pp.17-74). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Savaşır, I., and Şahin, N. (1988). *Weschler Çocuk Zekâ Ölçeği (WISC-R)* (Weschler Intelligence Scale For Children). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Savaşır, I., Sezgin, N. & Erol, N. (1992). 0-6 Yaş Çocukları için Gelişim Tarama Envanteri geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 3, 33-38.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., Weikart, D. P., Barnett, W.S. & Epstein, A.S. (1994). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1980). *Young children grow-up*. (Monograph no. 7). Ypsilanti, Mich. High Scope.
- Seitz, V. & Provence, S. (1990). Caregiver-focused models of early intervention. In S.. Meisels & P. Shonkoff (Eds.) *Handbook of early childhood intervention* (pp. 400-427). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shipman, V.C., Barone, J., Beaton, A., Emmerich, W. & Ward, W. (1977). *Disadvantaged children and their first school experiences: Structure and development of cognitive competencies and styles prior to school entry*. (PR-71-19) New Jersey: ETS Headstart Longitudinal Study.
- Sinha, D. (1983). Cross-cultural psychology: A view from the Third World. In J.B. Derogowski, S. Dziuraviec, & R.C. Annis (Eds.). *Expiscations in cross-cultural psychology* (pp. 3-17). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Sinha, D. (1989). Cross-cultural psychology and the process of indigenisation: A second view from the Third World. In D.M. Keats, D.M. Munro, & L. Mann (Eds.), *Heterogeneity in cross-cultural psychology* (pp. 24-40). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Sinha, D., & Kao, H.S.r. (1988). *Social values and development: Asian perspectives*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sinha, J.B.P. (1993). The bulk and the front of psychology in India. *Psychology and Developing Societies*, 5, 135-150.
- Smilansky, M. (1979). *Priorities in education: Pre-school, evidence and conclusions*. (World Bank Staff Working Paper. No. 323). Washington, D. C.
- Snow, C.E. (1993). Linguistic development as related to literacy. In L. Eldering, & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture* (pp. 133-148). Netherlands: UNESCO
- UNESCO (1991). *World education report*. Paris. UNESCO.
- UNICEF (1991). *The state of the world's children*. New York: UNICEF.
- Wang, Z.M. (1993). New Chinese approach in psychological research. *Psychology and Developing Societies*, 5, 151-170.
- Yu, A-B. & Yang, K-S. (1994). The Nature of achievement motivation in collectivistic societies. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kağıtçıbaşı, S-C. Choi & G. Yoon (Eds.). *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Newbury Park, CA: Sage.

Not:

Bu makale ilk olarak Amerikan Psikoloji Kuruluşu'nun (APA) 1994 Ağustos'unda Los Angeles'de toplanan 102. yıllık kongresinde sunulmuştur. Bu sunu, APA'nın 1993 yılı "Psikolojinin Uluslararası Gelişmesine Seçkin Katkı Ödülü"nü, Kağıtçıbaşı'na verilmesi üzerine yapılmıştır. Bilahare, makale şeklinde *American Psychologist* dergisinin Nisan 1995 nüshasında yayınlanmıştır.

Bu makalenin bazı kısımları, Kağıtçıbaşı'nın yurt dışında bu yıl içinde yayınlanacak olan bir kitabına dayanmaktadır:

Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Side. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995.

Bir yurt dışı yayını olduğu için bu makalede esas olarak uluslararası yayınlara atıf yapılmıştır. İlgili Türkçe yayınlar için bakınız:

Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). İnsan, Aile, Kültür. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Sunar, D. (1993). Başarı Ailede Başlar. İstanbul: YA-PA.