

ÇOCUKLARIN DOĞASI ÜZERİNE GÖRÜŞLER EĞİTİM ORTAMINDA ÇOCUKLARA YAKLAŞIMI NASIL ETKİLER? ¹

Falih KÖKSAL²

Nehir ÖZCAN³

ÖZET

Bu makalede çocukların ve gençlerin hem zihnen hem de duygusal olarak gelişmeleri ve içlerindeki potansiyeli açığa çıkartmalarının eğitimin en temel amacı olduğu görüşü dile getiriliyor. Çocukların eğitim ortamında hissettikleri duyguların hem öğrenme sürecinde hem de kişilik gelişimindeki önemi vurgulanıyor. Eğitim sistemlerinin çocukların doğası ve içlerindeki potansiyelleri hakkındaki ön kabuller üzerine inşa edildiğine dikkat çekiliyor. Bu kabullerin, eğitim sürecinde çocuklara nasıl yaklaşılacağını, hangi öğelerin vurgulanacağını ve ne tür bir duygusal ortamda eğitim yapılacağını belirlediği irdeleniyor. Makalede, çocuğun doğası hakkındaki görüşler 5 alt bölümde tartışılıyor: Davranışçı, Psikanalitik, İnsancıl, Davranışçı- Psikanalitik ve Psikanalitik-İnsancıl. Çocukların düşünce ve duygularını ifade edebildikleri bir öğrenme ortamının merak ve öğrenme isteğini artırdığı görüşü anlatılıyor. Böyle bir eğitim ortamının çocukların doğasında gelişme ve dönüştürme gibi olumlu potansiyellerin olduğu görüşü üzerine kurulabileceği vurgulanıyor. Özellikle Psikanalitik-İnsancıl yaklaşımın çocukların kişiliklerinde öz-denetim ve farkındalık potansiyellerinin geliştirilmesi için önemi anlatılıyor. Çocukların öz-denetim ve sağlıklı kişilik geliştirip, meraklı ve yaratıcı insanlar olabilmeleri için dürtülerini, isteklerini, düşüncelerini özgür bir ortamda ifade ederek onları dönüştürme fırsatı verilmesinin önemi tartışılıyor.

Anahtar Kelimeler: Dürtüler ve Eğitim, Çocuğun Doğası ve Eğitim, Duygular ve Eğitim

HOW DO ASSUMPTIONS CONCERNING NATURE OF CHILDREN AFFECT APPROACHING CHILDREN IN EDUCATIONAL ENVIROMENTS ?

ABSTRACT

This article expresses the view that mental and emotional development of children and teenagers is the main purpose of education. Especially the importance of emotions experienced by children in educational settings claimed to influence the quality of learning as well as personality development. Educational systems are thought to be built on pre-assumptions concerning the nature of children and potentials within them. These assumptions are claimed to guide a- how to approach children in educational settings, b- which elements will be emphasized and c- in what kind of emotional environment will the educational process be conducted. Views concerning the nature of children are discussed with reference to five perspectives: Behavioral, Psychoanalytic, Humanistic, Behavioral - Psychoanalytic and Psychoanalytic - Humanistic. The benefits of expressive rather than repressive approach to children in education is discussed. The expressive environments in education claimed to be based on a positive approach to nature of children, assuming a built in potential to grow and transform. The significance of providing children with an opportunity to express their drives, desires and thoughts in a free educational environment is stressed. Only through expression, can impulses and drives of children be transformed and refined. Expressive environments (provided by the psychoanalytic-humanistic perspective) are thought to provide opportunities for development of self-control and healthy personalities together with encouragement of curiosity and creativity.

Key words: Drives in Education, Child's Nature in Education, Education and Emotion.

¹ Bu makalenin son haline gelmesinde emeği geçen, başta Prof. Dr. H. İlyas Göz olmak üzere, herkese teşekkür ederiz.

² Psikoloji Bölümü, İzmir Ekonomi Üniversitesi e-mail: falih.koksal@ieu.edu.tr, koksalfa@boun.edu.tr

³ Tefvik Fikret İlköğretim Okulu, e-mail: nehircabi@gmail.com

“Çocukların kendilerini kötü hissettiğinde daha iyi davranacakları gibi çılgınca bir fikre nasıl kapıldık? Çocuklar kendilerini iyi hissettiklerinde daha iyi olurlar.”

Jane Nelson

1. ÇOCUĞUN DOĞASI VE EĞİTİM FELSEFESİ

Eğitim felsefeleri çocuk nedir, çocuğun doğası nedir, çocuklar nasıl gelişirler veya çocukların gelişmesini engelleyen faktörler nelerdir, beyin hangi ortamlarda daha iyi öğrenir gibi soruların çerçevesinde oluşur. Bu sorular ise psikanaliz, evrimsel psikoloji ve sinir bilim (neuroscience) alanlarının konularıdır. Eğitim sürecinin temel amacı, çocuğun bütünsel (zihinsel, psikolojik ve sosyal olarak) gelişmesi ve içinde bulundurduğu potansiyelin ortaya çıkması için gereken ortamın sağlanmasıdır. Bu bakış açısıyla yaklaştığımızda önümüze iki önemli soru çıkmaktadır:

- 1- Çocuğun bütün (zihinsel, duygusal, sosyal) olarak gelişmesi, olgunlaşması için nasıl bir ortam gereklidir?
- 2- İyi bir öğrenme ortamının temel özellikleri nelerdir?

İlk sorunun cevabı, çocuğun içinde bulunduğu eğitim sisteminin temel özelliklerini kapsar. Uygulanan eğitim sistemleri ise ait oldukları kültürde var olan eğitim felsefesi ile şekillenir. Bir kültürde var olan eğitim felsefesi, çocuğun doğası nedir, çocukların ihtiyaçları nelerdir, çocukların duygusal ve zihinsel olarak gelişmeleri için hangi etmenler önemlidir? soruları hakkındaki düşüncelerimiz ile oluşur.

İkinci sorunun cevabı ise çocuğun doğası ve temel ihtiyaçlarıyla bire bir ilintilidir. Fiziksel ve sosyal öğrenme ortamında olması gereken özellikler, değişik bakış açlarına göre zaman içinde çok farklılıklar göstermiş olmakla birlikte, çocuğun yetişkinler tarafından nasıl tanımlandığıyla daima paralellik göstermiştir. Bu kabul ve görüşler doğrultusunda öğrenme ortamının fiziksel (okul ve sınıf ortamının fiziksel şartları), sosyal ve duygusal bileşenleri (öğretmen, idare ve öğrenci arasındaki iletişim ve ilişkiler) şekillenmektedir.

Çocukların hem psikolojik hem de bedensel olarak sağlıklı gelişebilmeleri için temel ihtiyaçlarının uygun bir şekilde giderilmesi gerekir (Brezelton ve Greenspan, 2000). Çocukların psikolojik ihtiyaçlarının başında sevildiğinin, değer verildiğinin ve kabul edildiğinin hissedilmesi gelmektedir (Kohut, 1971,1984; Winnicott, 1960a). Çocuklar (yetişkinler de) duyguları, etraflarındaki yakınları tarafından da algılandığında psikolojik olarak var olurlar. Çocuğun en yoğun olarak yaşadığı hisler çaresizlik ve (ebeveyne) bağımlılıktır (Travethan & Rosenberg, 2016; Mamblona, 2000). Sevildiğinde ve yaşadığı duygular etrafındakiler tarafından hissedildiğinde bu yalnızlık ve

güvensizlik duygularını yatıştırabilir. Fakat reddedildiğinde, ilgilenilmediğinde ve korkutulduğunda ise çocuğun yaşadığı duygular, psikolojisine ve beyin gelişimine olumsuz etki yapar ve öğrenme sürecini durdurabilir (Li, Isherwood, Gow & Zhou, 2020). Olumsuz duyguların gelişim ve öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri özellikle küçük yaşlarda (1-3) çok önemli olmakla beraber bütün çocukluk döneminde önemlidir. Huzurlu, mutlu ve güvende hissettiklerinde çocukların daha iyi öğrendikleri gözlemlenmiştir (Fredrickson, 2001). Reddedilmiş, korkulu, huzursuz ve endişeli ortamlarda ise öğrenme tam olarak gerçekleşmemektedir (Perry, 2006). Yapılan çalışmalar duyguların yetişkinlikte de öğrenme üzerinde çok etkili olduğunu göstermiştir (Dirkx, 2001, 2006; O'Regan, 2003; Opengart, 2006; Shuck, Alboroz ve Winberg, 2007). Bu olumsuz duyguların psikolojik gelişimi ketleyen ve psikolojik sorunların ortaya çıkmasına yol açan faktörlerin başında geldiği düşünülmektedir (Ferro, 2005).

Yapılan çalışmalar yaşadığı stresin çocuğun beyin gelişimine olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Anda, Felitti, Bremner & Walker, 2006; Bremner, Narayan, Anderson & Staib, 2000; Schore 2001). Kronik yüksek stres vücutta kortizol seviyesinin yükselmesine, yüksek kortizol ise öğrenme ve hafıza ile ilgili hipokampal nöronların tahribine sebep olmaktadır (Vincent, 1990). Kısa dönemli strese dayalı kortizol yükselmesi bile önemli ve önemsiz olayların birbirinden ayrıştırılmasını güçleştirmektedir (Gazzaniga, 1989). Stresli okul ortamı hem çocukların sağlıklı benlik gelişimine hem de çocukların öğrenme ortamından en iyi şekilde yararlanmalarına engel olmaktadır.

Öğrenme ortamında çocukların yaşadıkları duyguların hem kişiliklerinin nasıl gelişeceğine, hem öğrenme sürecine karşı tutumlarına, hem de öğrenilen materyalin ne kadar iyi öğrenildiğine olan etkilerinin boyutu, yukarıda belirtilen araştırmalar sonucunda net olarak belirginleşmiştir. Maalesef eğitim ortamında çocukların yaşadıkları duyguların önemi yeni yeni anlaşılmaya başlanmıştır (Shultz & Pekrun, 2007; Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016; Mortari, 2015).

Öte yandan, bir eğitim ortamında çocukların hangi duyguları yoğun bir şekilde yaşadıkları o kültürde çocuğun doğası hakkındaki görüşler ve düşünceler çerçevesinde şekillenir. Bu sebepten bir kültürde var olan çocuğun doğası hakkındaki ön kabuller, bu ortamda bulunan çocuğun hangi duyguları yaşayacağı hakkında bilgi verir. Çocukların doğası hakkındaki görüşlerin aşağıdaki gibi sınıflanabileceğini düşünüyorum. Yazının geri kalan kısmında çocuğun doğası hakkındaki görüşlerin öğrenme ortamını ve çocukların davranışlarını nasıl etkilediğini anlatacağım.

1.1. Davranışçı Yaklaşım: Çocuğun başlangıçta boş bir sayfa gibi olduğu ve çok esnek bir doğası olduğu görüşü üzerine kuruludur (Boakes, 1984). Bu yaklaşım, felsefede İngiliz Empirist geleneğinin epistemoloji anlayışına dayanır. Çocukların doğuştan getirdikleri önemli şeyler olmadığını varsayar; her şey öğrenme yoluyla kazanılır. Bu kazanma süresince önemli olan şeyler ilişkilendirme (association), ödül ve cezalardır (klasik ve edimsel koşullama) (Pierce & Cheney, 2013). Ayrıca gözlemsel öğrenme de önemlidir. Çocuklar bu prensipler çerçevesinde bilgi edinmek için uğraşırlar ve çeşitli davranışlar sergilerler. Bu yaklaşım psikoloji ve eğitim alanlarında davranışçı akım ile temsil edilir. Çocuğun gelişiminde önemli olan, hangi davranışları

gösterdiği ve bu davranışların sonuçlarının ne olduğudur; burada maalesef duygularının ve gelişimsel ihtiyaçlarının önemi yoktur. Çocuğun doğuştan getirdiği olumlu veya olumsuz bir potansiyel söz konusu değildir. Çocuğun kendi davranışlarını düzenleyici bir yapısı veya potansiyeli olduğu düşünülmez. Çocuk büyüdükçe davranışlarını düzenlemeye başlarsa bu yeni davranış, maruz kaldığı öğrenme süreçleri sayesinde olmuştur. Çocuk yanlış bir davranışta bulunursa hemen bir ceza verilmelidir. Aksi takdirde bu davranışını yineler. Bu davranışının sonucunda rahatsız edici (bazen de acı verici) bir şeye maruz bırakılmalıdır ki yinelemesin. Bu yaklaşım davranışçı ekolün kurucularından Thorndike'in(1905) en temel öğrenme prensibidir. Bu yaklaşımda çocuğun gelişimsel ihtiyaçları veya benlik gelişimi gibi kavramlara yer verilmez, hissettiği duyguların da bir önemi yoktur. Çocuklar, hatta yetişkinler, ödül ve ceza yöntemiyle davranışları düzenlenen canlılardır. Bu yaklaşım içinde kritik dönem ve gelişim süreci gibi kavramlar olmadığından, çocuk ile yetişkin arasında psikolojik açıdan pek fark yoktur zaten. Çocuklar bir yetişkin, yetişkinler de bir çocuk gibi algılanırlar. Çocukların da yetişkinlerin de temel psikolojik ihtiyaçları yoktur, kendi davranışlarını düzenleme, olgunlaşma ve farkına varma kapasitesine sahip değildirler, böyle bir potansiyel barındırmazlar. Çocuklar aslında birer minyatür yetişkin gibidirler. Sadece daha kısa süre yaşamış oldukları için daha basit bir davranış repertuarına sahiptirler. Davranışçı ekolün diğer bir kurucusu Watson'ın çocuklar için yazdıkları tam olarak bu ekolün çocuklara yaklaşımını anlatmaktadır. Çocukların gelişmesinde en önemli nokta koşullama süreçleri sonunda öğrendikleri davranış kalıplarıdır, biraz "otomat" (robot) gibi (Watson, 1930).

Bu yaklaşımda en önemli kavramlardan biri de *alışmaktır*. Çocukların bir an evvel doğru olduğu düşünülen davranış kalıplarına alıştırmaları gerekir. Mesela bebekler doğumdan hemen sonra ayrı odaya koyulmalı ve tek başına uyumayı öğrenmelidir, buna alışmalıdırlar. Aksi takdirde anneleri ile beraber uyumaya *alışırlar*. Bebeklerin anneleri ile uyuma, güvende hissetme ihtiyaçları göz önüne alınmaz. Bebekler kesinlikle sallanmamalıdır, yoksa sallanmaya *alışırlar*. Sonra sallanmadan uyumazlar. Veya bebekler pek kucağa alınmamalıdır yoksa hep kucak isterler (davranışçı ekolde alışmak, belli ortamlar ile belli davranışlar eşleşmesi ve o ortamlarda hep o davranışların yapılmak istenmesi anlamına geliyor). Bu yaklaşımda *ihtiyaçlar, gelişim ve farkındalık* nosyonları neredeyse hiç yer almaz. Bu yaklaşımda önemli olan davranıştır, davranış da çevreden gelen ödül, ceza ve eşleşme çerçevesinde şekillenmektedir. Çocukların duyguları, ihtiyaçları, benlik gelişimi gibi kavramlar maalesef bu yaklaşımda neredeyse hiç yer almaz. Gerekli görülen davranışların çevresel uyaranlar vasıtasıyla kazanılması temel amaçtır. Çocukların gelişimsel ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılayan bir çevre içinde çocukların doğal olarak gelişeceği görüşüne yer yoktur.

Ayrıca bu görüş çerçevesinde çocukluk bir hazırlanma sürecidir sadece; yetişkinliğe hazırlık. Kendi içinde pek bir anlamı yoktur. Çocuklar yetişkinlik için gerekli görülen davranışlara bir an önce hazırlanmalıdırlar. Bu yaklaşımda gelişim, olgunlaşma, duygular ve ihtiyaçlar gibi kavramlar yer almadığı için, eğitimciler sadece davranış kazandırma noktasına odaklanırlar. Bu süreçte çocukların neler hissettikleri, gelişimsel ihtiyaçlarının neler olduğu, benliğin olgunlaşması, farkındalığın ve kendini düzenlemenin gelişmesi gibi konularla ilgilenilmez. Çocuğun ve insanın doğasında bu özelliklerin var olduğu perspektifi bu yaklaşımda bulunmaz.

1.2. Psikanalitik Yaklaşım: Çocuğun doğası hakkındaki diğer bir yaklaşım ise psikanalitik ekolden gelir. Psikanalitik teorinin eğitim ortamındaki önemi yeni yeni anlaşılmaktadır. Özellikle

eğitim ortamında duyguların önemi fark edildikçe, psikanalitik teorinin önemi daha çok ortaya çıkmaktadır (Meyes, 2009). Psikanalitik yaklaşım davranışçı ekolün tersine çocuğun doğuştan getirdiği belli dürtüler olduğunu düşünür. Bu dürtüler bizim evrimsel geçmişimizin bir parçasıdır. Dürtüler hayatımızda ihtiyaçlar, arzular veya duygular olarak ortaya çıkar. Freud (1923) kişiliği 3 hipotetik yapıya (id, ego ve süper-ego) bölmüştür. Bu dürtüleri barındıran kişilik yapısı id'dir. Kişiliğin en ilkel kısmını oluşturan bu yapı haz ilkesine göre hareket eder. Saldırganlık, cinsellik veya bencillik gibi dürtüleri barındırır. Yaşama isteği ve sevinç de bu dürtülerden gelir. Psikanalitik teori aslında bir motivasyon teorisidir. İnsan davranışının altındaki temel motivasyonun id'in dürtüleri olduğunu ileri sürer. Freud en temelde iki dürtü olduğunu düşünür; cinsellik ve saldırganlık. Çocuklar doğduklarında tamamen bu dürtülerin esiridir. Bu dürtüler hiç beklemeden tatmin peşindedir; örneğin çocuk kızdığı zaman tekmeler. Dürtülerin kontrolü zamanla, yavaş yavaş gelişir. Bu, kişilik yapısında ego ve süperego gibi iki yapının ortaya çıkması ile olur. Süperego içselleştirilmiş çevredir (anne-baba ve diğer yakın kişiler), ahlaki standartlardır, yani içimizdeki "yapma, doğru değil" diyen o ses. Ego ise bu iki yapı (id ve süperego) arasında denge kurmaya çalışan, gerçeklik prensibine göre davranan kişilik katmanıdır. İd, anında tatmin peşinde koşar, süperego ise id'in isteklerini durdurma peşindedir. Ego ise uygun ortamda id'in isteklerini tatmin etmeye çalışır, yani haz ilkesi yerine gerçeklik ilkesine göre çalışır. Freud, gördüğü hastaların psikanalizi sonucunda insan doğası hakkında böyle bir hipotetik yapı oluşturmuştur.

Bu yaklaşımdaki önemli bir nokta da çocuk ve yetişkin psikolojik yapısının niteliksel olarak farklılığıdır. Davranışçı yaklaşımın aksine çocuklar birer minyatür yetişkin değildirler. Çocukluğun üç önemli özelliğini Fairbairn (1994) şöyle tanımlar: Gelişmemişlik (hamlık), dürtüsellik, ve kırılabilirlik. Bu özellikler çocukluğu yetişkinlikten niteliksel olarak ayırır. Olgunlaşabilmeleri için çocuklar olgun bir zihinle etkileşime ihtiyaç duyarlar. Bu süreci Bion (1962) 'kapsama' olarak adlandırır. Çocuklar gelişmemiş, dürtüsel ve kırılabilir olduklarından duygularını düzenlemekte zorlanırlar. Yaşadığı bir olayda ham olarak (Bion buna "beta-elementleri" der) duygularını açığa vuran çocuğa etrafındaki yetişkinlerin nasıl tepki verdiği çocuğun sağlıklı benlik gelişimi için çok önemlidir. Yetişkin kişinin kendi duygularını düzenleme kapasitesi (Bion buna 'alfa fonksiyonu' der) varsa çocuktan gelen bu ham duyguları alır, onları yumuşatır ve çocuğun hazmedeceği bir şekilde ona geri verir. Bion (1958) kendi yazılarında çocuğun kişiliğinin sağlıklı gelişimi için bu ilişkinin ebeveyn-çocuk arasında çok önemli olduğunu anlatır. Kapsama sürecinin öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişki için de çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu "kapsama" süreci, çocuğun dürtüsel, gelişmemiş ve kırılabilir olan benliğinin olgunlaşması için çok önemlidir, çünkü:

- a) Çocuklar başa çıkamadıkları duyguları hazmedebilecekleri şekilde yetişkinlerden geri almış, böylelikle onlarla başa çıkmış olurlar.
- b) Ham duyguları sakinleştiren, dönüştüren bir yetişkini gözlemler, onu içselleştirirler.

Psikanalitik teoriye göre çocukların gelişimsel ihtiyaçları vardır. Çocukların bu gelişimsel ihtiyaçları içinde buldukları döneme göre farklılık gösterir. Her gelişim döneminde, o dönem için önemli olan psikolojik ihtiyaçların uygun tatmini, çocuğun gelişim sürecini tamamlaması ve sağlıklı

bir yetişkin olması için gereklidir. Bu konuyu Bowlby (1958) şöyle bir analogi ile anlatmıştır. “Nasıl çocukların kemik gelişimi için D vitamini bir ihtiyaç ise, sağlıklı benlik gelişimi için de güvenli bağlanma öyle bir ihtiyaçtır”. Bu konunun eğitim ile ilgisinin ne olduğunu sorabilirsiniz. İd her ne kadar anında tatmin isteyen dürtülerden oluşmuşsa da bütün yaratıcı potansiyel de (eros, hayat dürtüsü) ondadır. Bu nedenle id’in bastırılması sağlıklı benlik yapısına yol açmaz, tam tersine, yaratıcılığını ve yaşam sevincini kaybetmiş, sağlıksız benliklerin oluşumuna yol açar. Dürtülerin rafine ve medeni bir şekilde ifade edilmesi sağlıklı ve yaratıcı bir hayat sürebilmek için çok önemlidir. Bütün eğitimin amacı sağlıklı bir ego gelişimi, yani rasyonel, dengeli, ölçülü ama yaşam (id’in) enerjisine belli şekillerde izin veren bir kişilik geliştirmektir. Psikanalitik açıdan gelişim süreci ve hayat, doğumdan başlayarak (bebekler, daha sonra çocuklar) insanların hangi ihtiyaçlarını, nasıl ve ne kadar tatmin edeceği uğraşdır. Eğitim, gelişim sürecinin çok önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Eğitimin amacı çocuğun içindeki potansiyelin tam olarak açığa çıkmasına ve şekillenmesine yardımcı olmaktır. Çocuğun içindeki dürtülerin daha incelenmesine, rafine olmasına yol göstermektir. Çocukların merak etme, öğrenme, anlama, keşfetme motivasyonlarının kaynağı da bu istek, arzu ve dürtülerdir. Bu nedenle çocuğun içindeki dürtülerin ketlenmemesi, bastırılmaması, tam tersine açığa çıkarılması, farkındalık sürecinden geçerek rafine olması, dönüşmesi, sağlıklı benlik gelişimi için çok önemlidir. Böyle bir benlik, öğrenmekten ve araştırmaktan zevk alacaktır. Fairbairn (1994) çocuğun en önemli görevinin gelişmek, içindeki potansiyeli tam olarak açığa çıkarmak olduğunu düşünür. Bu sürece engel olan her şey psikopatolojinin oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Yukarıda yazdıklarımı özetleyecek olursak. Klasik psikanalitik yaklaşıma göre

- a) Çocuklar belli dürtüler ile doğarlar. Bu dürtüler kendilerini psikolojik ihtiyaçlar olarak hissettirir ve çocuğun yaşına göre farklılık gösterir. Çocuklar psikolojik yapı olarak yetişkinlerden farklıdır.
- b) Bu dürtülerin belli şekillerde ve miktarlarda doyumunu sağlıklı kişilik gelişimi için gereklidir.
- c) Bu dürtülerin doyumunu ile çocuğun benliği olgunlaşır ve kontrol sistemi gelişebilir.
- d) Bu dürtülerin (içsel ve çevresel) bastırılması (içsel ve çevresel) iç çatışmalara ve nevrotik (sağlıksız) bir kişiliğin oluşmasına sebep olur. Çocuk (daha sonra yetişkin kişi) içindeki potansiyeli açığa çıkartamaz. Dürtülerini (ihtiyaçlarını) bastıran çocuklar (yetişkin kişiler) yüzeysel ve cansız bir var oluş yaşarlar. Merak, araştırma, anlamaya istek ve heves, hepsi dürtülerin tatmin edilerek ve bu süreçler içinde farkındalık geliştirilerek **dönüşümü** sayesinde olur.

Psikanalitik görüşe göre çocuklar doğuştan getirdikleri olumsuz yıkıcı dürtülere sahiptirler ama aynı zamanda bu dürtüleri dönüştürecek, kontrol edecek ve daha pozitif kanallara yönlendirecek potansiyeli de barındırırlar. Kişiliğin olgunlaşması, dürtülerini daha iyi kontrol etmesi, onları daha rafine yollarla tatmin etmesi, kendisi ve çevresi hakkında bir farkındalığın gelişmesi anlamına gelir. Bu, uzun ve zahmetli bir süreçtir. Eğitimin belki de en önemli işlevi bu gelişime yardımcı olmaktır.

1.3. İnsancıl Yaklaşım: Çocuğun doğası hakkındaki diğer bir görüş ise doğuştan gelen yıkıcı dürtüler yerine daha pozitif bir yapıya sahip oldukları yönündedir. Bu yaklaşım psikolojide

insancıl ekol içinde yer alır. Önemli temsilcilerinden biri Carl Rogers'dır (1961). Psikanalizin nesne ilişkileri ekolü içindeki R. Fairbairn ve D. Winnicott'un yaklaşımları da bu düşüncüyü içerir. Çocuğun doğası, sevgi, şefkat, anlamak gibi olumlu potansiyeller barındırır. Saldırganlık ise çocuğun anlaşılmadığı, temel ihtiyaçlarının karşılanmadığı veya aşığılama ve şiddet gibi kötü muameleye tabi tutulması sonucu ortaya çıkar. Yani çocukların olumsuz ve yıkıcı davranışları doğasından değil, içinde buldukları olumsuz çevreden kaynaklanır. Bu yaklaşım, çocukluk döneminde psikolojik sorunlarının ortaya çıkışını çevresel başarısızlığa (environmental failure) bağlar. Bu yaklaşımda da çocukların gelişimsel ihtiyaçları çok önemlidir. Bir kişinin gelişmesi ve olgunlaşması için psikolojik ihtiyaçlarına cevap veren bir çevrede yaşaması gerekmektedir. Rogers (1962) bu ihtiyaçları samimiyet (açıklık ve düşüncelerini ve duygularını rahatça söyleyebilme), kabul (koşulsuz saygı) ve empati (duyulmak ve anlaşılmak) olarak belirler. Böyle bir ortam sağlanmadıkça kişilik gerektiği gibi gelişemeyecektir, tıpkı bitkilerin su ve güneş ışığı olmadan gelişemeyeceği gibi. İnsancıl psikolojiye göre çocukların içinde tek bir motivasyon vardır: İçindeki potansiyeli gerçekleştirmek. Eğer çevre (aile, eğitim ve içinde yaşanan genel kültür) insanlara uygun ortamı sağlarsa kişiler gelişip içlerindeki potansiyeli gerçekleştirebilirler. Rogers (1962) insanların doğal olarak iyi ve yaratıcı olduğu görüşünü savunur. İnsanların kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için çocukluk deneyimleri çok önemlidir. Çocukluk döneminde insanın kendisi ve çevresi hakkındaki görüşleri ortaya çıkar. Ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer insanlarla girdiği ilişkiler ve onların değerlendirmesi, çocuğun kendisi ve çevresi hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkmasında en önemli rolü oynar. Koşulsuz saygı görmek ve kendilerini değerli saymaları, çocukların en temel ihtiyaçlarıdır. Psikolojik sağlık ve kendini gerçekleştirmek bakımından bu iki ihtiyacın da uygun tatmini gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ebeveynlerden sonra en önemli rolü öğretmenler oynar. Zaten çocuklar doğaları gereği bilmeye, anlamaya ve yaratıcı olmaya eğilimli olduklarından, kendilerine koşulsuz saygı duyulan, anlaşıldıklarını hissettikleri, kabul gördükleri ortamlarda öğrenme kapasiteleri artar (Skinner & Belmont,1993). Kişiliklerine yönelik bir tehdit algıladıklarında ise öğrenme en azıdır. İnsancıl psikoloji açısından bakıldığında eğitimin amacı çocuğa ihtiyacına uygun ortamı hazırlamaktır. O tür ortamlarda zaten çocuklar içlerindeki potansiyeli ortaya çıkartmaya çalışacaklardır.

1.4. Psikanalitik - Davranışçı Yaklaşım: Bu yaklaşım, benim görüşüme göre, eğitim felsefeleri arasında çocuğun doğası konusunda en sorunlu ve en fazla olumsuz sonuçları olanıdır, maalesef ülkemizde ve Ortadoğu coğrafyasında en yaygın görüş olduğu kanaatindeyim. Çocuk boş bir sayfa gibi görülmez. Dahası, çocuklar (insanlar) belli potansiyeller (eğilimler) ile doğarlar. Bu eğilimler genelde olumsuz özellikler taşır: Bencillik, cinsellik, saldırganlık, karşısındakini sömürme, kandırma vb. Bu özellikler psikanalitik yaklaşımdaki id'in özelliklerine benzer (bencillik, cinsellik, saldırganlık). Çocukların içlerinde doğuştan gelen bazı olumsuz dürtüler olduğu varsayılır. Bu yaklaşımda "çocuğun doğası" kabulü psikanalitik görüşe paraleldir. Fakat bu başlangıçtan sonra psikanalitik yaklaşımdan tamamen farklılaşır, yukarıda belirttiğim davranışçı ekole paralel devam eder. Psikanalitik görüşte çocukların içindeki bu olumsuz ve yıkıcı dürtüleri kontrol etme ve ötesine geçme potansiyelinin varlığı kabul edilir. Eğitimin amacı da bu kendini kontrol mekanizmasını (Ego'yu) geliştirmektir. Bu yaklaşımda ise çocuklar olumsuz dürtülere sahiptirler ama onları kontrol edebilecek içsel psikolojik yapıları yoktur. Gelişme, anlama, farkına varma, kendini kontrol edebilme veya dönüştürme potansiyelleri olduğu

varsayılmaz. Bir canlı böyle ilkel ve “yıkıcı” dürtülere sahipse ve psikolojik yapısında onları kontrol edebilecek yapıları yoksa ve ileride geliştirme potansiyeli de pek olmayacağı düşünülüyorsa geriye tek bir çare kalmaktadır. Bu dürtüleri çevresel faktörler aracılığıyla bastırmak ve ezmek. Dikkat edilecek olursa, bizim coğrafyamızın aile ve genel kültüründe, buna bağlı olarak da eğitim kültüründe bu yaklaşımın ne kadar yaygın olduğu hemen fark edilir. Çocukların istekleri, arzuları, dürtüleri edimsel koşullama mekanizmaları ile şekillendirilmeye çalışılır: Yani ödül ve cezalarla, daha çok da cezalarla. Bu yaklaşımda çocuklar (insanlar) doğuştan gelen yıkıcı ve zararlı dürtülere sahip varlıklardır ama bu dürtüleri kontrol edebilecek psikolojik mekanizmalar geliştirebilecek kapasiteden mahrum birer canlı olarak düşünülüyor. O zaman bu dürtüleri cezayla bastırmaktan başka bir yol kalmıyor. Hem aile, hem eğitim, hem de genel kültür olarak en büyük hatayı burada yaptığımızı ve çocukların içindeki öğrenme, merak etme ve araştırmaya olan motivasyonu azalttığımızı düşünüyorum. Bu yaklaşım, çocuğun doğası hakkındaki psikanalitik varsayımlar ile bağdaşık görünse de gelişme ve farkına varma süreçlerini kabul etmediği için, çocuğun eğitimine davranışçı ekolün yöntemleriyle yaklaşıyor. Bu haliyle tabi insancıl yaklaşımdan çok farklılaşıyor. Çocuğun içinde öğrenmeye, anlamaya, kendini geliştirmeye karşı bir isteğin olduğu, eğitimin doğru çevreyi sağlayarak bu eğilimlerin yeşermesine ve gelişmesine ortam sağlaması gerektiği gibi düşüncelere yer verilmiyor. Bu yüzden, bir eğitim sistemi oluştururken çocuğun doğası hakkındaki düşünceler o sistemin içeriğinde son derece etkili olmakta. Bu yaklaşım çocuğun içinde olumsuz dürtüler vardır ön kabulü ile başlıyor daha sonra bu dürtüleri davranışçı yaklaşımın yöntemleri ile düzenlemeye daha çok baskılamaya çalışıyor. Davranışçı ekolde çocukların eğitim ortamında hissettiği duygularının pek bir önemi yok.

Davranış ekolü açısından önemli nokta kazanılan davranışlardır, bu davranışlar kazanılırken çocuklar ne hissediyor, çocukların ihtiyaçlarına ne oluyor, benliklerinde bir incinme oluyor mu veya nasıl bir gelişime sebep oluyor diye kaygıları pek yok. Zaten çocukların gelişimsel ihtiyaçları, bu ihtiyaçların uygun tatmininin, gelişim ve psikolojik sağlık açısından önemi gibi kavramlar da yok maalesef. Çocuklar içleri yıkıcı dürtüler ile dolu, ancak çevresel uyaranlar ile (ödül ve ceza) ile şekillendirilecek bir nesne gibi algılanıyorlar. Bu yaklaşımda benlik gelişimi, öz kontrol ve farkındalık kavramları olmadığından, dürtüler ancak çevresel cezalar ile kontrol edilebilir görüşü çok hakimdir. Bizim coğrafyamızda bu yaklaşım ne yazık ki çok yaygın. Ailede, eğitimde ve kültürde istenen nokta çocuğun veya gencin belli kurallara uyması, içindeki potansiyeli açığa çıkarması pek önemsenmiyor (Dwairy, 1997). Bu yaklaşım çerçevesinde çocuklardan ve gençlerden itaat talep edilmesi kaçınılmaz olur. İtaat, istenen, arzulanan bir eğitim şekli olur, bu yaklaşımda benlik gelişimi, duygular ve farkındalık gibi kavramlar olmadığından çocukları itaat etmeye zorlamanın neye sebep olduğu anlaşılamiyor, ve dürtülerin ceza baskısı yoluyla kontrol edilmesi uygun görünüyor. Aslında itaat psikolojik açıdan tam bir yıkımdır; çocuğun, gencin kişiliğinin gelişmesi açısından, içindeki canlılık, merak ve öğrenme motivasyonu açısından bir yıkım. İtaat etmek demek kişiliği sifıra indirmektir. Bir insanı psikolojik olarak var eden şey istekleri, arzuları, düşünceleri, ve bu doğrultudaki davranışlarıdır. Bir insana “bana itaat edeceksin” demek, “sen sen olmayacaksın, sen benim isteklerim doğrultusunda düşünecek, isteyecek ve davranacaksın” demektir. Bizi biz yapan şeyler, kendimizin istekleri, arzuları, düşünceleri ve davranışlarıdır. İtaat kültürü ve o çerçevede şekillenen dayatmalar, o dayatmaların kabullenilmesi, kişinin kendi potansiyel özgün kişiliğinden vazgeçmesi anlamına gelir. Kendinden vazgeçip başkasının kişiliğine bürünmemiz demektir. Bir insan diğerlerine “bana itaat edin!” deyince aslında şöyle demiş oluyor; “Siz siz olmayın, hepiniz ben olun, benim isteklerim

doğrultusunda var olun". İtaate Winnicott "psikolojik ölüm" der (Tuber, 2008). İtaat eden kişi kendi benliğini oluşturamayacağı için sahte ve sığ benlik geliştirmek zorunda kalır. Bu benlik içinde kendi özünden (dürtü, duygu, istek ve düşüncelerinden) uzaklaştığı için yaratıcı olmak, araştırmak, anlamak gibi özelliklerini tam olarak kullanamaz. Bu yaklaşımın egemen olduğu toplumlarda insanlar son derece yüzeysel olarak var olurlar, kendi gerçek benliklerini oluşturamazlar, yaratıcı olamazlar. Kendilerini gerçekleştirme şansları olmaz; kendilerini yaşayamazlar ki geliştirebilsinler. Çocukların eğitimine bu görüş çerçevesinde yaklaşan toplumlarda ortak bir özellik de yaratıcılıktan uzak olmalarıdır. Winnicott (1960b) "sadece gerçek benlik gerçekten hissedebilir, sadece gerçek benlik yaratıcı olabilir" diye düşünür. Çünkü bizleri meraka, araştırmaya, irdelemeye iten motivasyon dürtülerimizden gelir. Dürtülerimizi, isteklerimizi hissedip, yaşayıp, fark edip onları inceleyebilirsek, rafine edebilirsek, benlik olarak gelişip olgunlaşabiliriz. Winnicott'un "gerçek benlik" dediği oluşum da budur. Bunun oluşması zor, meşakkatli, uzun bir süreçtir ama eğitimin asıl amacı da budur. Daha çocuklukta dürtüler olumsuz görülür, ceza ve tehditle bastırılırsa, çocuklar kendi duygularından ve benliklerin uzaklaşmış yüzeysel, sığ bir varoluşa itilirler. Bu arada birçok davranışı, istedikleri için ve zevk alarak değil de sadece cezayı engellemek için uygulamaya başlarlar. Bu şekilde kendilikten uzaklaşmış sahte bir varoluşun yaratıcı olma şansı azdır. Son çalışmalar çocukların davranışlarını ceza ile düzenlemeye çalışmanın çocukları travmaya maruz bırakmaya benzer sonuçlar yarattığı görüşünü desteklemektedir (Gershoff, Goodman, Miller-Perrin, Holden, Jackson, Kazdin, 2018). Çocukların davranışlarının cezayla düzenlenmesinin ciddi olumsuz sonuçları şöyle listelenebilir;

- a) Ceza, onu alan kişide karşı koyma, aynısını karşıya yapma duygusunu yaratır. Cezayı veren kişiye yönelik bir kızgınlık, nefret hissi ortaya çıkabilir.
- b) Ceza, kişide korku ve endişe yaratır. Her ceza alma anı aslında travma anıdır. Kişide patolojik süreçleri tetikler,
- c) Ceza, ceza verilen davranışın neden yanlış olduğunun anlaşılmasını engeller. Kişinin zihni yaptığı davranışın neden yanlış olduğunu anlamaktan çok cezanın yarattığı olumsuz duygu (korku, kendini koruma) üzerine odaklanır.
- d) Cezada doğru davranışın ne olduğu gösterilmez.
- e) Ceza alan çocuk, saldırgan bir davranış gözlemler, bu davranışı öğrenir. İleride o da bir sorun çıkınca benzer davranışla sorunu çözmeye çalışır. Ceza, saldırgan ve kişiliği ezilmiş çocuklar, ve yetişkinler yaratır.
- f) Ceza, çocukta anlama, idrak etme gibi süreçlerin ketlenmesine sebep olduğundan, çocuk, ceza veren kişi yakınlardaysa, ceza almamak için aynı davranışta bulunmaz. Ama değilse bulunabilir. Neden yanlış olduğunu idrak edememiştir.
- g) Ceza alınan ortam olumsuz duygular (korku, endişe) ile eşleştigiinden çocuk o ortama karşı olumsuz koşullanmaya maruz kalmış olur. Ortam çocukta olumsuz duygular çağrıştırır, zihni o ortamda sağlıklı çalışamaz. Örneğin okuldan ve sınıf ortamından soğur, uzaklaşır, öğrenme sürecinden zevk alamaz. Öğrenme ortamının stresli olmasının bilişsel süreçleri bastırıldığı ve öğrenme sürecini zorlaştırdığı görüşü sinirbilim çalışmaları ile de gösterilmiştir (Vogel & Schwabe, 2016).

Eğitimde yapmamız gereken, çocukları korkutarak belli davranışlara yönlendirmek değildir. Çocukların farkına varma, anlama ve idrak etme kapasitelerinin gelişmesine yardımcı olmaktır. Böyle bir çocuk, büyüme sürecinde, bazı davranışlarının neden hatalı olduğunu anlayabilecek, ona göre kendisini düzenleyecektir. Bu potansiyelin açığa çıkabilmesi için uzun bir süreye, sevgi ortamına, özgür bir ortamda hata yaparak hatalardan öğrenmeye ihtiyaç vardır. Korku ortamı, farkına varma ve kendini düzenleme kapasitesinin gelişmesine engel olur.

5-1.5. Psikanalitik – İnsancıl Yaklaşım: Psikanalitik ve İnsancıl yaklaşımların bir karmasından bahsedebiliriz. Bu yaklaşım benim eğitim felsefesi ve çocuğun doğası hakkındaki görüşlerimden oluşuyor. Çocukların doğuştan getirdikleri saldırganlık, bencillik, cinsellik gibi eğilimlerin yanı sıra, anlamak, farkına varmak, içlerindeki potansiyeli açığa çıkarmak gibi dürtüleri olduğu fikrini barındırıyor. Sağlıklı gelişme, çocuğun sevildiğini, kabul edildiğini hissettiği, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebildiği, sorgulayabildiği bir çevrede mümkün olur. Böyle bir ortamda kendi potansiyelini en iyi şekilde geliştirmeye başlar; aynı zamanda evrimsel geçmişinden getirdiği saldırganlık, bencillik gibi potansiyellerini de dönüştürme fırsatını elde eder.

Yapılan çalışmalar (Reeve, 2002) sınıf içinde öğrencilerin özgürce öğrenme sürecine katılmasına ortam hazırlayan ve öğrenciler ile olumlu ilişkiler kuran öğretmenlerin sınıfında bulunanların daha iyi motive olduğu, akademik başarısının daha yüksek ve daha yaratıcı olduğunu, göstermiştir. Öğrencilerin sınıf içi motivasyonunun onların akademik başarısı, okuldan zevk alma ve yaratıcı olmakla ilişkili olduğu bulunmuştur (Reeve,2002). Özgür bir öğrenme ortamı sağlayan öğretmenlerin daha kontrolcü olanlara göre öğrencileri daha fazla dinliyorlar, daha empatikler, öğrencilere daha olumlu yaklaşıyorlar, daha destekleyiciler ve daha esnekler. Öğrencilerin okuldaki motivasyonunu belirleyen en önemli faktörün öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki olduğu bulunmuştur (Eccles & Midgley,1989). Öğrencilerin özgürce öğrenme sürecine katılmasına ortam sağlayan öğretmenlerin öğrencilere daha saygılı yaklaştığı, öğrencilerin duygularına daha hassas olduğu ve öğrenme motivasyonunun öğrencilerin içinden geldiği düşüncesine sahip olduğu bulunmuştur (Deci, 1995; Deci, Enghrari, Patric & Leone, 1994; Reeve, 2002). Araştırmalar, eğitime ve çocuklara bu açıdan yaklaşan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin eğitim ortamında daha motive olduklarını, akademik açıdan daha başarılı olduğunu hem de daha iyi gelişim süreci gösterdiğini bulmuştur. (Reeve, 2002).

Bu konuda önemli nokta, çocukların sevildiği, kabul edildiği ve tehdit etmeyen bir çevrede büyümesidir ve eğitim almasıdır. Böyle bir çevrede dürtülerini, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilir ve sahiplenebilir. Duygu, istek ve düşüncelerini ifade insanların en temel ihtiyaçlardan biri olduğu görüşü psikanalitik ekolde eskiden beri dile getirilir (Reik, 1959, Arnold, 2006). Dürtüleri sahiplenmek çok önemlidir. Dürtülerin sahiplenilmesinin onların farkına varmak için ilk adım olduğu görüşündeyim (Havens, 1986). Eğer dürtülerimizi sahiplenmezsek “bu benim duygum”, “benim arzum” demez isek onları bastırmamız gerekir. Bu durumda benliğimiz bütünlüğünü kaybederek bölümlere ayrılır. Bu duygu ve arzular farkındalığımızdan koparak bilinçaltına itilir, böylece psikopatolojinin oluşumu başlamış olur. Peki, bir çocuk neden kendi duygusunu veya arzusunu bastırmak zorunda kalır? Dış dünyanın etkisi ile tabi. Çocuğun dış dünyası ailesinde annesi, babası ve bakım veren diğer yakın kişilerden oluşur. Okul ortamında ise öğretmenler ve diğer eğitim elemanlarından meydana gelir. Onlar tarafından kabul edilmeyen, karşı çıkılan çocuğun duygu ve istekleri, onların sevgisini kaybetme veya ceza alma gibi kaygılar ile bastırılır. Çocuğun

bastırılan her deneyim ve duygusu onu kişiliğinden kopartır. Böylelikle, sadece o duygu ve arzu değil, ona bağlı kişiliğinin bir parçası ile teması azalır. Kişiliğinde bir kopma, bir parçalanma yaşanır (Fairbairn, 1952). Aile, okul ve toplum çocukların (insanların) davranışlarını ve duygularını ne kadar reddedip bastırmışsa, o toplumdaki kişilerin psikolojik yapıları da o kadar bütünlüğünü kaybetmiş, kopmalar yaşamış ve zayıflamıştır. O kişiden artık çok fazla yaratıcı bir şey beklenemez. Hayatın gerçekleri ile uğraşmak, yeni şeyler keşfetmek, öğrenmek, anlamak yerine, zihninin ve gücünün önemli bir kısmı iç çatışmalarla uğraşmaya odaklanacaktır. Kişiliğin bütününden ayrılan, başlangıçta ebeveyni tarafından kabul edilmeyen isteklerin, arzuların, deneyimlerin, bilinçaltında bastırmadan kaynaklanan savunma (defans) mekanizmaları tarafından tutulmasının o kişi açısından bir bedeli vardır. Freud (1962) nevrotik endişeyi, bastırılan bilinçaltı materyalin bilince çıkma korkusu olarak tanımlar. Yani o noktada bilinçaltı çatışmalar bilince çıkma çabası içindeyken ego da savunma mekanizmalarını kullanarak onları bilinç dışında tutmaya çalışmaktadır. Yani bir ailede veya toplumda insanların kabul edilmeyen ne kadar çok deneyim, arzu veya duyguları varsa o toplumdaki kişilerin de o ölçüde bütünlüğünü kaybetmiş kişilikleri vardır. Bastırdığımız her duygu veya arzu aslında sizin bir parçanızdır; bastırmakla o parça ile temas kaybolmakta, kendimizin bir parçasını kendimizden uzaklaştırmakta, bağlantımızı kesmekteyiz. Bastırma, kişinin gelişimini ve farkındalığını dile getirmesini engelleyerek potansiyelinin tam olarak açığa çıkmasına engel olur. Benliğin (ego) bir kısım enerjisini gelişmeye ve anlamaya değil de bastırılan dürtülerin kontrol altında tutulması için harcanmasına yol açar. Kişi, iç çatışma içinde boşa harcanan bir devinim içine girer. Freud'un "nevrotik kaygı" (Alexander & French, 1980) dediği bir dinamik yapı oluşur. Bastırılan psikolojik materyal ne kadar fazla ise çatışma o kadar yoğun olur. Psikanalitik yaklaşımda kritik nokta, hangi dürtüler (ihtiyaçlar), ne kadar ve nasıl tatmin edilecek (açığa çıkartılacak, ifade edilecek) konusudur. Eğitimin de kültürün de bu konu üzerinde kurulmuş olduğunu düşünüyorum. Benim düşüncemin klasik psikanalitik görüşten ayrıldığı noktalardan biri de burada. Bir dürtüyü, bir ihtiyacı açığa çıkartmak sadece onu tatmin etmek değildir. Bir dürtüyü açığa çıkartınca, onu yaşayınca kişi dürtüsünü fark eder, "bu benim arzum, ihtiyacım" der Bu, ancak, özgürce, korkmadan, duygular yaşanabilirse olur. Korku olmadan özgürce yaşanan her arzu ve deneyim, kişinin o arzuyu sahiplenmesine ve fark etmesine sebep olur. Fark etmek, onu kontrol etmek ve rafine etmek için ilk adımdır. Bu süreç büyüme aşamalarında defalarca tekrarlanır, ama her tekrarlandığında –çevre desteği de varsa– kişinin farkındalığı ve o dürtü üzerindeki kontrolü daha da artar. Bu dürtüyü açığa çıkartırken biraz abartılı yaşamışsa, biraz ölçü kaçmışsa daha sonra bu süreç üzerine düşünüp gerekli düzeltmeleri yapabilir. Aslında dürtü ve isteğini yaşayarak bir öğrenme ve gelişme sürecine girer, Bu süreç ancak çocuk kabul edildiği, saygı duyulduğu bir ortamda yaşıyorsa, tehdit ve ceza yoksa sağlıklı çalışabilir. Bu şekilde kişiler olgunlaşır ve dürtüleri üzerinde öz kontrolleri gelişir. Bu kontrolün gelişimi ancak farkına varmak ve anlamakla olabilir.

Çocukluk ve gençlik, korku ortamından uzak bir şekilde, hayatı özgürce deneyimleme ve *hata yapma ve bu hataların üzerinde düşünerek*, bir dahaki sefere biraz daha olgunlaşmış, biraz daha anlamış şekilde hata yapmak demektir. Bu bir gelişim sürecidir. Bu ortamı çocuğa ve gence önce ailesi, sonra eğitim ve genel kültür ortamı sağlar. Yetişkinlerin üzerine düşen sorumluluğun öncelikle çocuklara bu sevgi ve kabul ortamını sağlamak, ve çocukların hatalarını, eksikliklerini zaman zaman onları incitmeden söylemek daha sonra da onlara güvenmek olduğunu düşünüyorum. Bu uzun ve meşakkatli bir süreçtir, sabır ve sevgi ister. Böyle bir ortamın çocuklara sunulması için, çocukların içinde anlamaya, gelişmeye, farkında olmaya ve kendi potansiyelini açığa çıkarmaya bir

eğilim olduğu düşüncesinin olması gerekir. Bu görüş klasik Freudiyen teoride tam olarak bulunmuyor, fakat Rogers'ın insancıl görüşünün temel noktasıdır. Ayrıca Winnicott (Greenberg & Mitchel, 1983) ve Fairbairn (Scharf & Biritles, 1994) da bu açılarından klasik psikanalizden daha çok insancıl yaklaşıma daha yakın. İnsanlar kendilerini özgür hissetmediklerinde, çevreden korktuklarında, gelişim süreci sekteye uğrar. Kişiler hataları üzerinde düşünüp, anlamaya çalışmaktansa, yalanlama, rasyonalizasyon, yansıtma gibi çeşitli savunma mekanizmalarını kullanarak, “ben hata yapmadım, ben hatalı değilim” demeye çalışırlar, yani gerçeği çarpıtma yönüne giderler. Çünkü gerçek onların bölünmüş benliklerinin kabul edemeyeceği kadar ağır gelir. Ne de olsa çevre tarafından kabul görmeyen, cezalandırılan ihtiyaçlar, istek ve arzular, bastırılmış, gelişmemiş ve rafine olamamış şekilde tatmin edilmeyi beklemektedir. Bu da kişinin benliğini korku içinde tutar. Böyle defansif ve çatışmalı bir kişilik yapısında gelişim ve olgunluk maalesef olamaz, ve psikopatolojiye yol açabilir.

Rogers (1961) nevrotik kişileri *tutucu* olarak tanımlar; yani değişime, gelişime kapalı, katıdırlar. Daha olgun benliğe sahip olanlar (içlerindeki potansiyeli gerçekleştirebilen kişiler), *yeni deneyimlere, değişime açık* olurlar. İçinde bastırılmış materyali fazla olanlar sürekli bir endişe içinde yaşarlar, çünkü bu materyal bilince çıkmak için sürekli olarak benliğe baskı yapar. Bu kişiler herhangi bir değişiklik olduğunda, kontrol etmekte zorlandıkları bu bilinçdışına itilmiş istek ve arzuların açığa çıkmasından çekinirler. Sürekli endişe ve korku içindedirler, varoluşları ince kaygılı bir düzlemedir. Böyle bir ortamda yaşayan bir kişinin hataları üzerinde düşünmesi neredeyse imkânsızdır. Kendisinin her zaman mükemmel, çok ahlaklı ve doğru olması gerekmektedir. Eğer bazı dürtülerini kontrol edemeyip yanlış davranırsa o kendisi değildir. Dikkat edilirse, kültürümüzde bir kişi böyle bir hata yapınca genelde “şeytana uydum veya şeytan dürttü” der, çünkü o hatayı yapan kişi kendisi değildir, o dürtü, o yanlış hareket ona ait değildir. Kendisi son derece ahlaklı ve doğru bir insandır. Dışarıdan başka bir etmen onun gibi düzgün bir insanın hata yapmasına sebep olmuştur. Kendi dürtülerine uzak olan, onları bastıran insanların kaçınılmaz savunmasıdır bu. Diğer bir savunma yolu da hatanın ortaya çıkışını karşı tarafa yükleme çabasıdır. Örneğin dışarıda şortla yürüyen bir kadına cinsel tacizde bulunan bir adam, “beni tahrik etti” şeklinde kendini savunabilir. Burada “şeytan dürttü” sözünde olduğu gibi kişi davranışlarından kendisini değil de dış etmeni sorumlu tutuyor. Kendisi öz kontrolü olmayan bir varlıktır; dışarıdan bir şey onu çekiyor veya itiyor. Bu cümlelerle kişi kendinin öz kontrolü olmadığını anlatmış oluyor. Aslında sorun, kendisinden kopartılan, bastırılan öz kontrolüne alınamamış dürtülerdir. Çocuğun, gencin benliği, ancak özgür bir ortamda dürtülerini yaşayabilirse, onları anlayabilirse gelişebilir. Böyle bir benlikte iç çatışmalar asgari düzeyde olacaktır. Bu yaklaşımın Freud'un klasik psikanalizinden en önemli farkı şudur. Freud insanın doğasını temelde haz ilkesine göre tatmin peşinde koşan, iki temel dürtüsü olan cinsellik ve saldırganlık olarak kurgulamış. Oysa insancıl yaklaşıma göre insanın içindeki en temel dürtü, kişinin kendisini gerçekleştirebilmesidir. Ben ise insanın içinde farkına varma, anlama ve kendini gerçekleştirme dürtüsünün yanında cinsellik, (tehlike hissettiğinde) saldırganlık, bencillik gibi potansiyellerin de olduğunu düşünüyorum. Klasik psikanalitik görüşte dürtülerin tatmininin farkındalığa yol açacağı düşüncesi bulunmuyor. Bu görüş içinde insan epey mekanik bir şekilde ele alınıyor. Dürtü tatmini haz ilkesi üzerinden yaşanıyor. Haz ilkesine göre davranılınca başarısız olan kişideyavaş yavaş gerçeklik ilkesine göre hareket eden Ego oluşuyor. Rycroft (1986) ise Freud'un bu görüşüne karşı şunu söylüyor: “Hüsrân gerçekliğin kabulüne sebep olabilir, fakat sadece tatmin gerçekliği sevmeye yol açar” (s. 24).

Kişiliğin sağlıklı gelişmesi ve kişinin kendi potansiyelini gerçekleştirmesi için dürtülerinin çocukluğundan başlayarak açığa çıkartılabileceği, ifade edebileceği bir ortamda var olması kritik önemdedir. Bunun nedenlerini şu şekilde özetleyebiliriz.

- a. Çocuğun, gencin, dürtüsünü, isteğini, düşüncesini tehdit olmayan bir ortamda açığa çıkartabilmesine, dürtüsünü özgürce yaşamasına, sahiplenmesine ve bu dürtünün farkına varmasına yol açar.
- b. Dürtü sahiplenilip farkına varılınca çocuk dürtü üzerinde düşünebilir, değerlendirme yapabilir.
- c. Bu şekilde deneyimin olumlu olumsuz yönleri hakkında o an için az da olsa bir farkındalığı oluşmaya başlar. Bu, dürtüye karşı öz denetim geliştirmesinin ilk adımıdır.
- d. Dürtü açığa çıkartıldığı için kişiliği üzerindeki kuvveti azalır. Örnek vermek gerekirse kadın erkek ilişkilerinin daha eşitlikçi, özgürlükçü olduğu toplumlarda öz kontrol sistemlerinin daha gelişmiş olduğu gözlemlenebilir.

Çünkü çocukluklarından başlayarak nispeten eşitlikçi, özgürlükçü ortamlarda yaşamışlardır. Cinsellik üzerindeki baskıların yoğun olduğu toplumlarda ise insanların zihni cinsellik üzerinde odaklanır. Toplum içindeki etkileşimlerin önemli bir kısmı cinsel dürtünün tatmini üzerinden yaşanır. Dürtü ne kadar çok bastırılırsa kişinin zihnini o kadar güçlü etkiler. Böyle bir baskı altında yetişen erkekler için bir kadının sesi, gülüşü bile cinsel uyarılma kaynağı olabilir. Zihni bu tatmin olmamış, yasaklanmış ve bastırılmış dürtü üzerine odaklanmıştır.

Dürtüler bastırıldığında ise çocuğun o dürtü ile bağı kopar, kişiliğinde bölünmeler başlar ki bu iç çatışmalara ve kaygılı ve huzursuz (nevrotik) bir varoluşa sebep olur. Zihinsel ve duygusal enerjisi bu çatışmalar içinde boşa harcanır. Bastırılan dürtüler yok olmaz tabii, kişinin bütün zihnine ve algısına hükmetmeye başlar. Hayatı bu bastırılmış dürtüler açısından görmeye başlar. Bütün varoluşu bu bastırılan dürtüleri kontrol etme üzerine kurulu. Böyle bir kişiden yaratıcı olmasını beklemek pek gerçekçi olmaz. Zihni kendisinin tatmin edemediği dürtüleri üzerine odaklanır. Bir taraftan bu dürtüleri tatmin peşinde koşar, aynı anda bastırılan ve yasaklı dürtüleri tatmin etme isteği kendisinde bir korku ve endişe yaratır. İsteklerini tatmin edebilenlere karşı nedenini tam anlamlandıramadığı yoğun bir kıskançlık ve haset hissedebilir.

Çocuklara güvenerek onları olumlu ve olumsuz yönleri ile bir bütün olarak kabul edenler çocukların gelişmesi için uygun bir ortam sağlar. Bu güven ortamında çocuk, kişiliğinde çok daha az bölünme ve kopma yaşayarak hataları üzerinde düşünerek kişiliğini olgunlaştırabilir. Çocukları bir bütün olarak kabul etmeyen, çok fazla yasak ve ceza koyan ortamlarda ise kişilikler ciddi bölünmelere uğrayacağı için spontane ve yaratıcı olmak neredeyse imkânsızdır. Özgürlüğü, yaratıcılığı özendirmeyen toplumlarda bireyler, huzursuz, saldırgan, depresif ve kaygılı olurlar. Bölünmüşlüğün getirdiği ciddi iç çatışmalardan dolayı, bilimle, sanatla uğraşacak merakları, güçleri ve hayat enerjileri yetersiz kalır. Bastırılan dürtüler sürekli doyum aradığı bu sebeple

kişinin bilinçli zihnini sürekli tehdit ettiğinden zihin bu dürtülerin temsillerinin dış dünyadaki yansımaları ile meşguldür. Bu dürtüleri harekete geçirebilecek her şey bir simgeye dönüşür, kişide ciddi kaygı yaratır. Kişinin akli ve hayat gücü bu kaygı verici olaylara odaklanır. Bu şekilde bastırılmış, dürtüleri yeterince doyurulmamış insanlardan oluşan toplumların normları, değerleri de bu nevrotik yapıya göre gelişir. Sağlıklı benliklerin gelişmesi için uygun ortamı çocuklarına, gençlerine hazırlayamamışlardır. Bu tür toplumlar kişilikleri baştan ‘ezik benler ülkesi’ olarak var olur. Eğitimin asıl amacı çocukların, gençlerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ortamları hazırlamaktır. Rogers’ın dile getirdiği gibi, anlamak, öğrenmek kendini gerçekleştirmek, biz insanların içindeki en temel motivasyondur, dürtüdür. Yeter ki aile, eğitim ve kültür, insanlara içlerindeki potansiyeli gerçekleştirecek ve dönüştürecek ortamı sunabilsin. Şekil-1 anlattıklarımızın bir özetini göstermektedir.



Şekil-1: Çocukların isteklerinin ve dürtülerinin çevreden aldığı tepkilere göre farkındalığının ve öz-denetimlerinin gelişimi (veya gelişmemesi)

KAYNAKÇA

Alexander, F. & French, T. M. (1980). *Psychoanalytic Therapy Principles and Application*. London: University of Nebraska Press.

Ames, C., & Ames, R. (1989). *Research on Motivation in Education: Goals and Cognitions* Vol 3. Orlando: Academic Press.

Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C., Perry, B. D., Dube, S. R., & Giles, W. H. (2005). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174–186.

Arnold, K. (2006). The Need to Express and the Compulsion to Confess: Reik's theory of Symptom-Formation. *Psychoanalytic Psychology*, 23(4), 738–753.

Bion, W. R. (2013b). The Psycho-Analytic Study of Thinking. *The Psychoanalytic Quarterly*, 82(2), 301–310.

Bion, W. (1962b). *Learning From Experience*. London: Karnac Books.

- Boakes, R. (1984). *From Darwin to Behaviorism*. London: Cambridge University Press.
- Bowlby, J.M. (1953). *Child care and the growth of love*. Harmondsworth, UK: Pelican
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-371.
- Bowlby, J. (1978) *Attachment & Loss: Volume I*. Middlesex: Pelican Books
- Bremner, J. D., Narayan, M., Anderson, E. R., Staib, L. H., Miller, H. L., & Charney, D. S. (2000). Hippocampal Volume Reduction in Major Depression. *American Journal of Psychiatry*, 157(1), 115–118.
- Brezelton, T. B. & Greenspan I. S. (2000). *The Irreducible Needs of Children: What Every Child Must Have to Grow, Learn and Flourish*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Deci, E. L. (1995). *Why We Do What We Do: Dynamics of Personal Autonomy*. New York: Penguin Books..
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119–142.
- Dirkx, J. (2001) The Power of Feelings: Emotion, Imagination and Construction of Meanings in Adult Learning. *New Directions for Adult Continuing Education*, 89, 63-72.
- Dirkx, J. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 15-26.
- Dwairy, M. (2002). Foundations of psychosocial dynamic personality theory of collective people. *Clinical Psychology Review*, 22(3), 343–360.
- Dwairy, M. (1997). Addressing the Repressed Needs of the Arabic Client. *Cultural Diversity and Mental Health*, 3(1), 1–12.
- Eccles, J. & Midgley, C. (1989). Stage Environment Fit. Developmentally Appropriate Classroom for Early Adolescence In R. E. Ames, & Ames, C. (Eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic Press.

- Fischer-Mamblona, H. (2000). On the evolution of attachment-disordered behaviour. *Attachment & Human Development*, 2(1), 8–21. <https://doi.org/10.1080/146167300361291>
- Fairbairn W.R.D. (1952). *Psychoanalytic Studies of the Personality*. London: Tavistock
- Fairbairn W.R.D (1994) A Critique of Educational Aims. In Fairbairn Brittles E. & Scharff D.E. (Eds) *From Instinct to Self: Selected Papers of W.R.D. Fairbairn, Vol II*. London: Jason Aronson Inc.
- Ferro, A. (2005). *Seeds of Illnes and Seeds of Recovery*. New York: Taylor Francis.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. In J. Strachey et al. (Trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume XIX. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1926). *Inhibitions, symptoms and anxiety*. In J. Strachey, & A. Freud (Eds.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (pp. 77-175). London: The Hogarth Press.
- Gazzaniga, M. (1989). *Mind Matters: How the Mind and Brain Interact to Create Our Conscious Lives*, Boston : Houghton Mifflin.
- Gershoff, E. T., Goodman, G. S., Miller-Perrin, C. L., Holden, G. W., Jackson, Y., & Kazdin, A. E. (2018). The strength of the causal evidence against physical punishment of children and its implications for parents, psychologists, and policymakers. *American Psychologist*, 73(5), 626–638.
- Greenberg, J. R., & Mitchell, S. A. (1983). *Object Relations in Psychoanalytic Theory*. London: Harvard University Press.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self: a Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. UK: International Universities Press.

- Kohut, H. (1984). *How Does Analysis Cure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Li, L., Gow, A. D. I., & Zhou, J. (2020). The Role of Positive Emotions in Education: A Neuroscience Perspective. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 220–234.
<https://doi.org/10.1111/mbe.12244>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive Motivation and Emotion in Education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228–236.
- Mayes, C. (2009). The psychoanalytic view of teaching and learning, 1922–2002. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 539–567. <https://doi.org/10.1080/00220270802056674>
- Mortari, L. (2015). Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience Emotion and Education. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 157–176.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.4.4.157>
- Opengart, R. (2005). Emotional Intelligence and Emotion Work: Examining Constructs From an Interdisciplinary Framework. *Human Resource Development Review*, 4(1), 49–62.
- O'Regan K.. (2003). O'Regan, K. (2003). Emotion and E-Learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 7, 3, 78-92.
- Perry, B. D. (2006). *Applying Principles of Neurodevelopment to Clinical Work with Maltreated and Traumatized Children: The Neurosequential Model of Therapeutics*. In N. B. Webb (Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare* (pp. 27–52). New York: The Guilford Press.
- Pierce, D. W., & Cheney, C. D. (2017). *Behavior Analysis and Learning: A Biobehavioral Approach, London: Sixth Edition*. Routledge.
- Reik, T. (1959b). The compulsion to confess. In J. Farrar (Ed.), *The compulsion to confess and the need for punishment* (pp. 176–356). New York: Farrar, Straus, and Cudahy.
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. In Ryan & Deci (Eds.) (2002). *Handbook of Self Determination Research* (pp. 183-203) New York: University of Rochester Press.
- Rogers C. R. (1961). *On Becoming A Person*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Rogers, C. R. (1962). The interpersonal relationship: The core of guidance. *Harvard Educational Review*, 32(4), 416–429.
- Rogers, C. R. (1947). *Some Observations on the Organization of Personality*. Bobbs-Merrill Company Incorporated. In J. M. Notterman (Ed.), *The evolution of psychology: Fifty years of the American Psychologist* American Psychological Association, 3-21.
- Rycroft, C. (1986). *Psychoanalysis & Beyond*. London: The Hogarth Press.
- Scharff, D.E. & Fairbairn Britles, E. (1994). *From Instinct to Self: Selected Papers of W. R. D. Fairbairn. Volume I & II*. New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7–66.
- Schutz, P.A. & R. Pekrun R. (Eds.) (2007). *Emotion in Education*. London: Elsevier
- Shuck, B., Albornoz, C. & Winberg, M (2007). *Emotions and Their Effect on Adult Learnin: A constructivist Perspective*. In S. M. Neilsen & M.S. Plakhotnik (Eds.), *Proceedin of the 6th Annual Colege of Educational Research Conference: Urban and International Education Section*). Miami International Univerisity, 108-113.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Thorndike, E. L. (1905). *The elements of psychology*. New York: A. G. Seiler
- Trevathan, W. R., & Rosenberg, K. R. (2016). *Costly and Cute: Helpless Infants and Human Evolution (School for Advanced Research Advanced Seminar Series)*. University of New Mexico Press.
- Tuber, S. (2008). *Attachment, Play & Authenticity: A Winnicott Primer*. New York: JasonAronson.
- Vincent, J. D. (1990). *The Biology of Emotions*. Cambridge: Mass Basil Blackwell.

Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *Npj Science of Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.

Webb, N. B. (2005). *Working with Traumatized Youth in Child Welfare (Clinical Practice with Children, Adolescents, and Families)*. New York: The Guilford Press.

Winnicott, D.W. (1960a). The Theory of Parent-Infant Relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585-595.

Winnicott, D.W. (1960b). *Ego Distortion in Terms of True and False Self. In The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. London: Karnac Books.