“

ಅಧ್ಯಾಯ 13

ಪಠನ 1.6

ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ

ಸ್ವದ ಒಂದು ಹೊಸ ಪ್ರಜ್ಞೆ

ಬದಲಾಗುವ ಸ್ವದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು
ಸ್ವಾಭಿಮಾನ

ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ

ಪಿಯಾಝೆನ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ
ಕ್ಹೋಲ್ಬರ್ಗ್‌ನ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ
ಸಮಾಜಮುಖಿ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ
ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರ ಸಿದ್ಧಾಂತ
ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಮತ್ತು ಮನಸ್ಸಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು

ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳು

ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮನ
ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆ ಮತ್ತು ಸಹಕಾರ
ಹುಡುಗ ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳು
ಸ್ನೇಹ: ಒಂದು ವಿಶೇಷ ರೀತಿಯದ ಸಂಬಂಧ

ಪೋಷಕರ ಪ್ರಭಾವ

ಬದಲಾಗುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು
ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು
ವಿಚ್ಛೇದನ

ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಮರುಪರಿಶೀಲನೆ

"

ಕ್ಯಾಸ್ಸಿ ಮತ್ತು ಬೆಕ್ಕಾ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಿಂದಲೂ ಆಪ್ತ ಸ್ನೇಹಿತರಾಗಿದ್ದರು. ಹುಡುಗಿಯರು ಐದನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿದ್ದಾಗ, ಕೆಲ್ಲಿ ಪಟ್ಟಣಕ್ಕೆ ಆಗಮಿಸಿದಳು. ಮೊದಲಿಗೆ ಈ ಮೂವರು ಸಾಕಷ್ಟು ಆತ್ಮೀಯರಾಗಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಕೆಲವು ವಾರಗಳ ಹಿಂದೆ ಏನೋ ಸಂಭವಿಸಿತು. 10 ವರ್ಷದ ಕ್ಯಾಸ್ಸಿಯ ಪ್ರಕಾರ:

ಬೆಕ್ಕಾ ನನ್ನ ಇರವನ್ನು ಮರೆತಂತಿತ್ತು. ಅವರು ತುಂಬಾ ಆತ್ಮೀಯರಾದರು ಮತ್ತು ನನ್ನನ್ನು ಮರೆತರು. ತದನಂತರ ಅವರು ನನ್ನ ವಿರುದ್ಧ ಗುಂಪುಗಾರಿಕೆ ಮಾಡಲು ಆರಂಭಿಸಿದರು. ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಮಧ್ಯಾಹ್ನದ ಊಟದ ನಂತರ ನಾವು ಸೇರುವ ಸ್ಥಳವೊಂದಿದೆ. ಅಲ್ಲಿ ನಾವು ಸ್ನೇಹಿತರ ಗುಂಪು ಹರಟೆಹೊಡೆಯುತ್ತೇವೆ. ಅವರು ಗುಸುಗುಸು ಮಾತಾಡಿಕೊಳ್ಳುವರು ಮತ್ತು ನನ್ನನ್ನು ಅವರ ಗುಂಪಿನಿಂದ ಹೊರಗಿಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರು ನನ್ನೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ, ಮತ್ತು ನಾನು ಹೇಳುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಕಿವಿಗೆ ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ನಾನು ಎಂದಿಗೂ ಅವರಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಕೆಡಕನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಿಲ್ಲ. ನಾನು ಯಾವಾಗಲೂ ಅವರೊಂದಿಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ನಡೆದುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ. ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದೇ ಬೇಡ ಎಂದು ನನಗೆ ಅನ್ನಿಸುತ್ತದೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ಪ್ರತಿದಿನ ನನ್ನ ವಿರುದ್ಧ ಏನು ಪಿತೂರಿ ನಡೆಸಬಹುದು ಎಂದು ನನಗೆ ತಿಳಿಯದು. ನಾನು ನನ್ನ ತಾಯಿಯೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ, ಆದರೆ ಅದು ಆಕೆಯನ್ನು ರೊಚ್ಚಿಗೇಳುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಾನು ಅವರನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಬೇಕೆಂದು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ನನಗೆ ಅದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಮತ್ತು ನನಗೆ ಏಕಾಗ್ರತೆಯಿಂದ ಇರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಅವರ ನೋಟ ನನ್ನ ಮೇಲಿದ್ದರೂ ಅದು ಭಾವಶೂನ್ಯ ದೃಷ್ಟಿ ಎಂದು ನನಗೆ ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ. ಅವರು ನನ್ನನ್ನು ದಿಟ್ಟಿಸಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರ ಮಾತುಗಳು, ಪಿಸುಗುಟ್ಟುವುದೆಲ್ಲವನ್ನು ನಾನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲೆ ಮತ್ತು ಅವರು ನನ್ನನ್ನು ನೋಡುತ್ತಿದ್ದರೂ ನನ್ನನ್ನು ಮಾನ್ಯ ಮಾಡುತ್ತಿಲ್ಲವೆಂದು ನನಗೆ ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ.

(Simmons (ಸಿಮನ್ಸ್), 2002 ಇಂದ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ)

ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವರು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ನಿರಾಕರಣೆಯ ನೋವನ್ನು ಅನುಭವಿಸದೆ ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ದಾಟಿರುತ್ತೇವೆ. 6 ರಿಂದ 12 ವರ್ಷದೊಳಗಿನ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮದೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಸಂಗಾತಿಗಳ ಸಹವಾಸದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುವುದರಿಂದ, ಮತ್ತು ಪೋಷಕರೊಂದಿಗೆ ಕಡಮೆ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುವುದರಿಂದ, ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು ಅವರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರ ವರ್ತನೆ ಹಾಗೂ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತಾರೆ. ನಿಶ್ಚಯವಾಗಿ, ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಒಂದು ಮಹತ್ವದ ಬದಲಾವಣೆಯೆಂದರೆ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಗಣನೀಯ ಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಪ್ರಭಾವ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಜೋರಾದ ಮಗುವೊಂದು ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಸಾಧಿಸುವಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ "ಪ್ರಬಲರು ಮಾಡುವುದೆಲ್ಲವೂ ಸರಿಯೇ (might is right)" ಎಂಬ ನಿಯಮವು ಮೇಲುಗೈ ಸಾಧಿಸುತ್ತದೆ. ಇತರ ಸಮಯಗಳಲ್ಲಿ, ಕ್ಯಾಸ್ಸಿ ಅನುಭವಿಸಿದಂತೆ, ಜನಪ್ರಿಯತೆಯನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯು ಧೋರಣೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ.

'ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ' ದ ಹೊಸ ಸ್ವರೂಪಗಳ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವಿಕೆಯು – ಅಂದರೆ, ಸಾಮೂಹಿಕ ಜೀವನ ಹಾಗೂ ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳು – ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರೊಂದಿಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಪೋಷಕರು ಈಗಲೂ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಕುರುಡು ವಿಧೇಯತೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ, ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಕೆಟ್ಟದಾಗಿ ವರ್ತಿಸುತ್ತಿರುವ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಂದ ಅಥವಾ

“

ಆಪತ್ತಿನಿಂದ ಅವರನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ಸುಲಭವಾಗಿ ದೂರಮಾಡುವುದು ಸಹ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಎಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ನಿಗಾ ಇಡಬಹುದು, ಆದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಮತ್ತು ಸುರಕ್ಷಿತ, ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಸೂಕ್ತ, ಹಾಗೂ ನೈತಿಕವಾಗಿ ಸ್ವೀಕೃತವಾದ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿರುವ ಮಾನದಂಡಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿರಬೇಕೆಂಬ ಅವರ ಅಪೇಕ್ಷೆಯ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಭರರಾಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಪೋಷಕರ ಸಾಮಾಜೀಕೀಕರಣ ತಂತ್ರಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಪರೋಕ್ಷವಾಗುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ವರ್ತನೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಲು ಚರ್ಚೆ ಹಾಗೂ ವಿವರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಅವಲಂಬಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ.

ಇತರರೊಂದಿಗಿನ ತಮ್ಮ ಸಂಬಂಧಗಳು ಬದಲಾದಂತೆ ಮಕ್ಕಳ ತಮ್ಮ ಬಗೆಗಿನ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯೂ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಅವರು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯರೊಡನೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುವರೋ ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾತ್ರಗಳು ಹಾಗೂ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಹೆಚ್ಚು–ಕಡಮೆ ಪೂರ್ವನಿರ್ಧಾರಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ನಿಶ್ಚಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅವರು ಕಿರಿಯ ಸಹೋದರರು ಅಥವಾ ಹಿರಿಯ ಅಕ್ಕಂದರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ – ಈ ಪಾತ್ರಗಳ ಒಡಗೂಡಿ ಬರುವಂತಹ ಎಲ್ಲ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಹಾಗೂ ಸವಲತ್ತುಗಳ ಸಮೇತ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಯಾವಾಗ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಡನೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುವರೋ ಆಗ ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿ ಗಳಿಸಿಕೊಂಡ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಸಾಕಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಮತ್ತು ಅವರು ಈಗ ತಮ್ಮನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಹೊಸ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ಹೊಸ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಮನೆಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ಭಯವಾಗಿ ಕಾಣುವ ಮತ್ತು ಕಿರಿಯ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರ ಮೇಲೆ ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಹೊಂದಿರುವ ಮಗುವು ತಾನು ಆಟದ ಮೈದಾನದಲ್ಲಿ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಯಮ ಹೊಂದಿರಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಮಕ್ಕಳ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆ, ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸುವ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹಾಗೂ ಗೆಳೆತನಗಳು, ಮತ್ತು ಪೋಷಕರೊಂದಿಗಿನ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಹೊಸ ಸ್ವರೂಪಗಳು ಹೇಗೆ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದೆ.

ಸ್ವದ ಒಂದು ಹೊಸ ಪ್ರಜ್ಞೆ

> ನಮ್ಮನ್ನು ನಾವೇ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅನ್ವೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಕಂದು ಬಣ್ಣದ ಹುಡುಗಿಯರು ಉಡುವ–ತೊಡುವ (ಶೃಂಗಾರ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ)ಆಟವನ್ನು ಆಡುತ್ತೇವೆ. ಅನುಕರಣೆಯ ಈ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಅತ್ಯಾಕರ್ಷಕವಾಗಿರುವುದು ನಾವು ಅನುಕರಿಸಲು ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರುವ ಆಯ್ಕೆ – ನಮ್ಮ ತಾಯಂದಿರ ಕಪಾಟಿನಲ್ಲಿ ನಾವು ಏನನ್ನು ಹುಡುಕಾಡುತ್ತೇವೆಯೋ ಅದು. ನಾವು ನಮ್ಮ ತಾಯಂದಿರ ದೈನಂದಿಕ ವಾಸ್ತವಗಳಾದ ಜೀರ್ಣವಾದ ಮನೆಯುಡುಪುಗಳು ಅಥವಾ ಸವೆದ ಚಪ್ಪಲಿಗಳಂತಹ ಮನಮೋಹಕ ಅಲ್ಲದ ಉಡಿಗೆಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಅವರ ಒಳ ಉಡುಪುಗಳಿಗೆ ಕೈ ಹಾಕುತ್ತೇವೆ. ಕ್ರಿಸ್ಮಸ್ ಅಥವಾ ಕ್ವಾನ್ಸಾ (Kwanzaa – ಕ್ವಾನ್ಸಾ ಎಂಬುದು ಆಫ್ರಿಕನ್ ಅಮೇರಿಕನ್ ಮತ್ತು ಪ್ಯಾನ್ ಆಫ್ರಿಕನ್ ಜನಾಂಗದವರು ತಮ್ಮ ಚರಿತ್ರೆ, ಮೌಲ್ಯ, ಕುಟುಂಬ, ಸಮುದಾಯ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ದೀಪಗಳನ್ನು ಹಚ್ಚುವುದರ ಮೂಲಕ ಆಚರಿಸುವ ಹಬ್ಬ.) ಅಂತಹ ಹಬ್ಬಗಳು ಬೇಗನೇ ಬರಲು ಹಾತೊರೆಯುವಂತೆ ನಮ್ಮ ಸೂಟಿಯಾದ ಎಳೆಯ ದೇಹಗಳು ಅವರ ಅತ್ಯಾಕರ್ಷಕ ಉಡುಪುಗಳು ಹಾಗೂ ಅತಿ ಕಾಮಪ್ರಚೋದಕ ಒಳ ಉಡುಪುಗಳನ್ನು ಧರಿಸಿ ದೊಡ್ಡವರಾಗಲು ನಾವು ಹಾತೊರೆಯುತ್ತೇವೆ. ನಂತರ ನಾವು ಕಣ್ಣು, ಕುತ್ತಿಗೆ, ಹಾಗೂ ಸೊಂಟಗಳನ್ನು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಮೋಹಗೊಳಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೊರಳಿಸಿ, ಕತ್ತಿಯ ಅಲುಗಿನಂತೆ ಹರಿತವಾಗಿರುವ ಮಾತುಗಳಿಂದ ಕಾಲ್ಪನಿಕ

"

> ಎದುರಾಳಿಗಳನ್ನು ಝುಳಪಿಸುವಂತಹ ಅತಿ ಎನಿಸುವ ಭಾವ-ಭಂಗಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಧೋರಣೆಗಳ ಕಲೆಯನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ.
>
> (Morgan (ಮೋರ್ಗನ್), 1999, ಪುಟ. 29–30)

ಉಡುವ–ತೊಡುವ ಆಟದ ಬಗ್ಗೆ ಜೋನ್ ಮೋರ್ಗನ್ (Joan Morgan) ಅವರ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಯು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಅಲಂಕಾರಿಕ ಉಡುಪುಗಳ ಅಂಚು ಹಿಂದೆ ನೆಲವನ್ನು ಸವರಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮ ತಾಯಿಯ ಎತ್ತರ ಹಿಮ್ಮಡಿಯ ಚಪ್ಪಲಿಯನ್ನು ಧರಿಸಿ ಕಾಲಸಪ್ಪಳಿಸುತ್ತಾ ಓಡಾಡುತ್ತಿದ್ದುದನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುವ ಯಾರಲ್ಲಾದರೂ ಸ್ಫುರಿಸುತ್ತದೆ. ಉಡುವ–ತೊಡುವ ಆಟ ಬಾಲ್ಯದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಮೊದಲ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಪ್ರಮುಖ ಸವಾಲು *'ಸಾಮರ್ಥ್ಯ'* ದ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದು ಎನ್ನುವ ಎರಿಕ್ ಎರಿಕ್ಸನ್ (Erik Erikson) ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಹಿನ್ನಲೆಯಲ್ಲಿ ಇದು ಬೆಡಗು, ಯಶಸ್ಸು, ಹಾಗೂ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಸಹ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವ ಮೋರ್ಗನ್ ಅವರ ಅಂಶವು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿದೆ. ಅಧ್ಯಾಯ 1 ರಲ್ಲಿ ನೀವು ಕಲಿತಿರುವಂತೆ (ಪುಟ. 18 ನೋಡಿ), ಇಡೀ ಜೀವನದುದ್ದಕ್ಕೂ ಆಗುವ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು "ನಾನು ಯಾರು?" ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಎರಿಕ್ಸನ್ ನಂಬಿದ್ದರು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು *'ಮನೋಸಾಮಾಜಿಕ ಹಂತ'* ದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ತನ್ನ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಅನ್ವೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸವಾಲನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾನೆ/ಳೆ. ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಮನೆಗೆಲಸದಲ್ಲಿ ಕೈಗೂಡಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವುದು ಮುಂತಾದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಬುದ್ಧ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಸವಾಲು ಎಂದರೆ **ಯೋಗ್ಯತೆಗೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಕೀಳರಿಮೆ** (**industry versus inferiority**). ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ಯೋಗ್ಯತೆಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯೊಂದಿಗೆ ದಾಟುವ ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರು ಹಾಗೂ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು ಬೆಲೆ ನೀಡುವಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಸಮರ್ಥ ಹಾಗೂ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಯಾರು ಕೀಳರಿಮೆಯ ಭಾವದಿಂದ ದಾಟುತ್ತಾರೋ ಅವರು ತಾವು ಅಸಮರ್ಪಕರೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ, ತಮ್ಮಿಂದ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ತಾವು ಅಸಮರ್ಥರು ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ.

> **ಯೋಗ್ಯತೆಗೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಕೀಳರಿಮೆ:** ಎರಿಕ್ಸನ್ ನ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ, ಮನೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರು ತಮಗೆ ಒಡ್ಡುವ ಹೊಸ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ತಾವು ಯೋಗ್ಯತೆ ಉಳ್ಳವರೇ, ಅಥವಾ ಅಂತಹ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಇಲ್ಲದ ಕೀಳರಿಮೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ತಾವೇ ಸ್ವತಃ ನಿರ್ಣಯಿಸುವ ಹಂತ.

ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಭಾವನೆಗಳ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಬಾಲ್ಯದಿಂದ ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯಕ್ಕೆ ದಾಟುವ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳು – ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವತಃ ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ, ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ನಡುವೆ ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ಥಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಹುಟ್ಟುವ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ಹೊಸ ಅರಿವು, ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರು ಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು – ಈ ರೀತಿಯ ಗಮನಾರ್ಹ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ಜೊತೆಗೂಡಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತದೆ.

ಬದಲಾಗುವ ಸ್ವದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು

ಮಕ್ಕಳು ಬಾಲ್ಯದಿಂದ ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯಕ್ಕೆ, ತದನಂತರ ಹದಿಹರೆಯಕ್ಕೆ ಕಾಲಿಡುವಾಗ ಅವರ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಅವರ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಸಮಾನಾಂತರವಾದ ಗಮನಾರ್ಹ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸಾಕಷ್ಟು ಪುರಾವೆಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ (Harter (ಹಾರ್ಟರ್), 2006b; Mascolo (ಮೆಸ್ಕೋಲೊ) & Fischer(ಫಿಷರ್), 1998)

"

ದೊಡ್ಡವರಾಗುತ್ತ ಬಂದಂತೆ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವ–ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಹೇಗೆ ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿಲಿಯಂ ಡೇಮನ್ (William Damon) ಮತ್ತು ಡೇನಿಯಲ್ ಹಾರ್ಟ್ (Daniel Hart) (1988) 4 ರಿಂದ 15 ವರ್ಷದೊಳಗಿನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆಯೇ ವಿವರಿಸಲು ಕೇಳಿಕೊಂಡರು. ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ರೂಪ, ತಮ್ಮ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಇತರರೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ಮಾನಸಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತಾಡಿದರೆಂದು, ಆದರೆ ಈ ಹಲವಾರು ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಅವರು ನೀಡಿದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ಸ್ವ–ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳು – ಇವೆರಡೂ ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ಬದಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು.. ಕೋಷ್ಟಕ 13.1 ರಲ್ಲಿ ಕಾಣುವಂತೆ, 4 ರಿಂದ 7 ವರ್ಷಗಳ ವಯಸ್ಸಿನ ನಡುವೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವ–ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಅವರನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪ್ರವರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಇರಿಸುವಂತಹ ಅವರ ಬಗೆಗಿನ ಅಸಂದಿಗ್ಧ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ("ನನಗೆ 6 ವರ್ಷ; ನನಗೆ ನೀಲಿ ಕಣ್ಣುಗಳಿವೆ"). 8 ರಿಂದ 11 ರ ವಯಸ್ಸಿನ ನಡುವೆ ಅವರ ಸ್ವ–ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯು ತಮ್ಮದೇ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಇತರರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ("ನಾನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ದೊಡ್ಡವನು"). (ಅಂತರವ್ಯಕ್ತೀಯ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾದ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ವಿವರಣೆಗಳು, ಕೋಷ್ಟಕದಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ, ಹದಿಹರೆಯದವರೆಗೂ ವಿರಳವಾಗಿದೆ.)

ಕೋಷ್ಟಕ 13.1
ಸ್ವ–ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮಾದರಿ

	ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಕ್ಷೇತ್ರ			
ಸ್ವ–ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗಾಗಿ ವಿಶಿಷ್ಟ ಸಂಘಟನಾ ತತ್ವ	**ಭೌತಿಕ**	**ಚಟುವಟಿಕೆ ಆಧಾರಿತ**	**ಸಾಮಾಜಿಕ**	**ಮಾನಸಿಕ**
1. ಅಸಂದಿಗ್ಧ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ (4–7 ವರ್ಷಗಳು)	ನನಗೆ ನೀಲಿ ಕಣ್ಣುಗಳಿವೆ. ನನಗೆ 6 ವರ್ಷ.	ನಾನು ಬೇಸ್‌ಬಾಲ್ ಆಡುತ್ತೇನೆ. ನಾನು ಬಹಳಷ್ಟು ಆಡುತ್ತೇನೆ ಮತ್ತು ಓದುತ್ತೇನೆ.	ನಾನು ಕ್ಯಾಥೊಲಿಕ್. ನಾನು ಸಾರಾಳ ಸ್ನೇಹಿತ.	ನನಗೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಮಾಷೆಯ ಯೋಚನೆಗಳು ಬರುತ್ತವೆ. ನಾನು ಸಂತೋಷವಾಗಿದ್ದೇನೆ.
2. ತುಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು (8–11 ವರ್ಷಗಳು)	ನಾನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ದೊಡ್ಡವನು. ನಾನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ತಿಳಿಯ ಬಣ್ಣದ ಚರ್ಮವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೇನೆ, ಏಕೆಂದರೆ ನಾನು ಸ್ಕ್ಯಾಂಡಿನೇವಿಯನ್.	ನಾನು ಓದಿನಲ್ಲಿ ತುಂಬಾ ಜಾಣನಲ್ಲ. ನಾನು ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ, ಆದರೆ ಕಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟೊಂದು ಉತ್ತಮನಲ್ಲ.	ನಮ್ಮ ಬೇಸ್‌ಬಾಲ್ ತಂಡದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಆಟಗಾರರಲ್ಲಿ ನಾನೂ ಒಬ್ಬ. ನಾನು ಓದಿನಲ್ಲಿ ನನ್ನ ಸಹೋದರಿಯಷ್ಟು ಕುಶಲನಲ್ಲ.	ನಾನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳಷ್ಟು ಚತುರನಲ್ಲ. ನಾನು ಇತರ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಸುಲಭವಾಗಿ ಅಸಮಾಧಾನಗೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ.
3. ಅಂತರವ್ಯಕ್ತೀಯ ನಿಹಿತಾರ್ಥಗಳು (12–15 ವರ್ಷಗಳು)	ನಾನು ಚಶ್ಮ ಧರಿಸಿದ (ನಾಲ್ಕು ಕಣ್ಣುಗಳ) ವ್ಯಕ್ತಿ. ಎಲ್ಲರೂ ನನ್ನನ್ನು ಗೇಲಿ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ನಾನು ಹೊಂಬಣ್ಣದ ಕೂದಲನ್ನು	ನಾನು ಕ್ರೀಡೆಗಳನ್ನು ಆಡುತ್ತೇನೆ, ಅದು ಮುಖ್ಯವಾದುದು ಏಕೆಂದರೆ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಕ್ರೀಡಾಪಟುಗಾರರನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ. ನಾನು ಜನರೊಂದಿಗೆ	ನಾನೊಬ್ಬ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ವ್ಯಕ್ತಿ, ಆದ್ದರಿಂದ ಜನರು ನನ್ನನ್ನು ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ನಾನು ತುಂಬಾ	ನಾನು ಜನರನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರು ತಮ್ಮ ಸಮಸ್ಯೆಗಳೊಂದಿಗೆ ನನ್ನ ಬಳಿಗೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. ನಾನು ಸ್ನೇಹಿತರೊಂದಿಗೆ

“

	ಹೊಂದಿದ್ದೇನೆ, ಅದು ಒಳ್ಳೆಯದು ಏಕೆಂದರೆ ಹುಡುಗರು ಹೊಂಬಣ್ಣದ ಕೂದಲಿನ ಹುಡುಗಿಯರನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ.	ಸಭ್ಯವಾಗಿ ವರ್ತಿಸುತ್ತೇನೆ, ಹಾಗಾಗಿ ನನಗೆ ಅಗತ್ಯಬಿದ್ದಾಗ ನನ್ನೊಡನೆ ಸ್ನೇಹಿತರಿರುತ್ತಾರೆ.	ನಾಚಿಕೆ ಸ್ವಭಾವದವನು, ಆದ್ದರಿಂದ ನನಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ನೇಹಿತರು ಇಲ್ಲ.	ಇರಲು ಇಷ್ಟಪಡುವ ವ್ಯಕ್ತಿ; ನಾನು ನನ್ನಂತೆ ಇರುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಮ್ಮೆ ಪಡುವಂತೆ ಅವರು ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ನಂತರದ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಯ ಮುಖಾಂತರ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದಂತಹ ಸೀಮಿತ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಸ್ವ–ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ಹೆಚ್ಚು ಅಮೂರ್ತ ಹಾಗೂ ಸ್ಥಿರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಆಧಾರಿತ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯೊಂದರ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಿದೆ. **ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆ (social comparison)** ಎಂದರೆ ತನ್ನ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಂಡು ತನ್ನನ್ನು ವಿವರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ (Pomerantz et al.,(ಪಾಮೆರೆಂಟ್ಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1995; Butler (ಬಟ್ಲರ್), 2005; Guest (ಗೆಸ್ಟ್), 2007).

ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲೆಯ ಗೊತ್ತುಮಾಡಿದ ಕೆಲಸವನ್ನು ಸ್ನೇಹಿತರು ಹೇಗೆ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಕೇಳುವ ರೂಪವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳ ತಮ್ಮ ಬಗೆಗಿನ ಸ್ವ–ಪ್ರಜ್ಞೆಯಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆ ಏಕೆ ಮಹತ್ವದ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ರಹಸ್ಯವಿಲ್ಲ. ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಕಳೆಯುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಸ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗೆ ತೊಡಗಿಸುತ್ತದೆ. “ನಾನು ಕ್ರೀಡೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮನೇ/ಳೇ?” “ನಾನು ಒಳ್ಳೆಯ ಸ್ನೇಹಿತನೇ/ಳೇ?” “ಇತರ ಮಕ್ಕಳು ನನ್ನನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆಯೇ?” ಹಾಗೂ “ನನಗೆ ಗಣಿತ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬರುತ್ತದೆಯೇ?” ಎನ್ನುವ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಇಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಪರಿಪೂರ್ಣ ಉತ್ತರಗಳಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಖಚಿತವಾದ ಮಾನದಂಡಗಳಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಇತರರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಅಳೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಡುವ ಅನೇಕ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ತಮ್ಮ ಬಗೆಗಿನ ಒಂದು ಹೊಸ ಸಮಗ್ರ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಯ ಬಳಕೆ ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣ ಹಾಗೂ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗುತ್ತದೆ. ಸುಮಾರು 8 ವರ್ಷದ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಹಾಗೂ ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆ ಮುಖ್ಯವಾದಾಗ, ಮಕ್ಕಳು ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗಿನ ಪರಸ್ಪರ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಹಿರಂಗವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ: “ನಾನು ಗಣಿತದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನಿನಗಿಂತಲೂ ವೇಗವಾಗಿ ಮುಗಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ”, ಅಥವಾ “ವೀಡಿಯೊ ಗೇಮ್‌ನಲ್ಲಿ ನಿನ್ನ ಅಂಕವನ್ನು ನಾನು ಮೀರಬಲ್ಲೆನೆಂದು ಪಂಥ ಕಟ್ಟಬಲ್ಲೆ” ಎನ್ನುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಮಾತನಾಡಬಹುದು. ಆದರೆ ಈ ರೀತಿಯ ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಬಡಿವಾರವೆಂದು ಗ್ರಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ ಎಂದು ಅವರು ಶೀಘ್ರದಲ್ಲೇ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಅವರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ: “ನೀನು ಯಾವ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುತ್ತಿದ್ದೀಯ?” ಅಥವಾ “ನಿನ್ನ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಅಂಕ ಎಷ್ಟು?” ಎನ್ನುವಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅವರು ಕೇಳಬಹುದು (ಪಾಮೆರೆಂಟ್ಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1995).

ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆ: ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮನ್ನು ವಿವರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ.

“

ಎಲ್ಲ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಸ್ವಭಾವತಃ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕವಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆ ಪಡೆದುಕೊಂಡ ರೂಪವು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಸ್ಪರ್ಧೆ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಏಕೀಕರಣವು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ; ಈ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಅಧ್ಯಾಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇವೆ (Guest (ಗೆಸ್ಟ್), 2007).

ಸರಿಸುಮಾರು 7 ಅಥವಾ 8 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಸಮೀಪದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮಾನ್ಯ, ಸ್ಥಿರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಪ್ರಕಾರ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ವಿವರಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ. “ನಾನು ಚೆಂಡನ್ನು ದೂರ ಒದೆಯಬಲ್ಲೆ” ಅಥವಾ “ನನಗೆ ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯಗಳೆಲ್ಲವೂ ತಿಳಿದಿದೆ” ಎಂದು ಹೇಳುವ ಬದಲು ಅವರು “ನಾನು ಉತ್ತಮ ಕ್ರೀಡಾಪಟುಗಾರ” ಅಥವಾ “ನಾನು ಚತುರ” ಎಂದು ಹೇಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಬೇರೆಯ ಜನರು ಕೂಡ ಸ್ಥಿರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇವುಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಅವರು ವಿಭಿನ್ನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ತಾವು ಏನನ್ನು ಮಾಡುವರು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಮಕ್ಕಳು ದೃಢವಾಗಿ ನಂಬಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ (Olson (ಆಲ್ಸನ್) & Dweck (ಡ್ವೆಕ್), 2009). ತಾವು ಸ್ಥಿರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ತಾವೇ ಯೋಚಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿಯೇ ಬೇರೆಯವರ ಮಾನಸಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಥಿರತೆಯನ್ನು ಆರೋಪಿಸಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ.

ಸ್ವಾಭಿಮಾನ

ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಸಂಶೋಧಕ ಹಾಗೂ ವೈದ್ಯರಾದ ಸೂಸನ್ ಹಾರ್ಟರ್ (Susan Harter) ದಶಕಗಳ ಕಾಲ ಮಕ್ಕಳ **ಸ್ವಾಭಿಮಾನ (self-esteem)ದ** ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಬಗ್ಗೆ (ಅಂದರೆ, ತಮ್ಮ ಅರ್ಹತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಅವರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು) ಕುತೂಹಲಗೊಂಡಿದ್ದರು (1999). ಆಕೆಯ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಸ್ವಾಭಿಮಾನವು ಮಾನಸಿಕ ಆರೋಗ್ಯದ ಪ್ರಮುಖ ಸೂಚ್ಯಂಕವಾಗಿದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದೆ. ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿನ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವು ನಂತರದ ಜೀವನದ ತೃಪ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಂತೋಷದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ, ಆದರೆ ಕಡಮೆ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳೆರಡರಲ್ಲೂ ಖಿನ್ನತೆ, ಆತಂಕ, ಹಾಗೂ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಕೊರತೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ.

ಈ ಆಫ್ರಿಕನ್ ಅಮೆರಿಕನ್ ಹುಡುಗಿ ತನ್ನ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ತನ್ನ ತಂದೆಯಿಂದ ಪಡೆದ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಆಕೆಯ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರಬಹುದು.

ಬಾಲ್ಯದಿಂದ ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದವರೆಗಿನ ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವತಃ ತಮ್ಮ ಬಗೆಗಿನ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ಯಾವ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಹಾರ್ಟರ್ (Harter) ಮತ್ತು ರಾಬಿನ್ ಪೈಕ್ (Robin Pike) (1984) 4, 5, 6, ಮತ್ತು 7 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಚಿತ್ರಗಳ ಜೊತೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿ ಚಿತ್ರ ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ (ಬಹಳ ಅಥವಾ ಕಡಮೆ)ಅವರಂತೆ ಇದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಹೇಳಲು ತಿಳಿಸಿದರು. ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ದೈಹಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಸ್ವೀಕಾರ, ಮತ್ತು ತಾಯಿಯ ಸ್ವೀಕಾರ – ಸ್ವಾಭಿಮಾನಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಈ ನಾಲ್ಕು ವಿಚಾರಕ್ಷೇತ್ರಗಳೊಂದರಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಲು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಜೊತೆ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲಾಗಿತ್ತು. ಕಿರಿಯ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಬಹುದಾದ ಆದರೆ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 4 ಮತ್ತು 5 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಬಳಸುವ “ವರ್ಣಮಾಲೆ ತಿಳಿದಿದೆ” ಎನ್ನುವಂತಹ ವಿಷಯವು 6 ಮತ್ತು 7 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ “ತಾವಾಗಿಯೇ ಓದಬಹುದು” ಎನ್ನುವ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಅನುರೂಪವಾಗಿದೆ.

"

ಈ ಸ್ವ–ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಅವರು ನೀಡಿದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮಾದರಿಯು, ಮಕ್ಕಳು ಎರಡು ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಪ್ರವರ್ಗಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ – ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ವೀಕಾರ – ತಮ್ಮ ಅರ್ಹತೆಯನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟವು. ಅಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ದೈಹಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಒಂದೇ ಪ್ರವರ್ಗದಲ್ಲಿ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಹಾಗೂ ತಾಯಿಯ ಸ್ವೀಕಾರವನ್ನು ಅಂಗೀಕಾರದ ಒಂದೇ ಪ್ರವರ್ಗದಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಸಂಖ್ಯಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಿತು. ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಈ ಮಾಪನವು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ವಾಸ್ತವಿಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹಿಡಿದಿಡುವಂತೆ ತೋರುತಿತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹಾರ್ಟರ್ ಮತ್ತು ಪೈಕ್ ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ನಿರೀಕ್ಷೆಯಂತೆಯೇ ಒಂದು ತರಗತಿಯ ಕಾಲ ಅನುತ್ತೀರ್ಣಗೊಂಡ ಮಕ್ಕಳ ಚಿತ್ರ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಕಡಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿದ ಸ್ವ–ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗೆ ಹೊಸದಾಗಿ ಸೇರಿಕೊಂಡವರ ಚಿತ್ರ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಕಡಮೆ ಸ್ವೀಕಾರ ಹೊಂದಿದ ಸ್ವ–ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತಿದ್ದವು.

ಸ್ವಲ್ಪ ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳ (8–12 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ) ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ, ಚಿತ್ರ 13.1 ರಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿರುವ ಲಿಖಿತ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಹಾರ್ಟರ್ (1982) ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಅಳೆದರು. ಈ ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯತ್ಯಾಸವುಳ್ಳ ಸ್ವ–ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು (ತಮ್ಮ ಅರ್ಹತೆಯ ನಿರ್ಣಯಗಳು) ಮಾಡಿರುವರೆಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಳು; ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಈ ಮಕ್ಕಳು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ, ಹಾಗೂ ದೈಹಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದರು (ಹಾರ್ಟರ್, 1987). ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು (ತಮ್ಮ ಅರ್ಹತೆಯ ನಿರ್ಣಯಗಳು) ಹೆಚ್ಚು ಭಿನ್ನವಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿಯೇ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಹೊಸ ಮಟ್ಟದ ಏಕೀಕರಣವು ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ, ಇದು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ (ಹಾರ್ಟರ್, 2006 b). (ಕೋಷ್ಟಕ 13.2 8 ರಿಂದ 12 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟ ಹಾರ್ಟರ್ ಮಾಪನದಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಮಾದರಿ ವಿವರಗಳ ವಿಷಯವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ).

ನನ್ನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ನಿಜ	ನನ್ನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿಜ	ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಕಲಿತಿರುವುದನ್ನು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಮರೆಯುತ್ತಾರೆ	**ಆದರೆ**	ಮಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ	ನನ್ನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿಜ	ನನ್ನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ನಿಜ
☐	☐				☐	☐

ಚಿತ್ರ 13.1: ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಹಾರ್ಟರ್ ಮಾಪನದಲ್ಲಿ ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಈ ಮಾದರಿ ವಿವರದಲ್ಲಿ, ಮಧ್ಯದಿಂದ ಎಡಬದಿಯ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಸಾಧಾರಣ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಬಲಬದಿಯ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಮಟ್ಟವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ. (ಹಾರ್ಟರ್, 1982 ಇಂದ)

ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ತಮ್ಮ ಬಗೆಗಿನ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತೊಂದು ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಅವರು ತಾವು ಯಾವ ರೀತಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಬೇಕೆಂಬ ಚಿತ್ರಣಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ – ಒಂದು "ಆದರ್ಶಮಯ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ" ದೊಂದಿಗೆ ಅವರು ತಮ್ಮ "ನೈಜ್ಯ ಸ್ವರೂಪ" ವನ್ನು ಅಳೆಯುತ್ತಾರೆ, ಅಂದರೆ, ತಾವು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಇದೇ ರೀತಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿ ಎಂದು ಅವರು ನಂಬುವಂತದ್ದು. ಮಕ್ಕಳ ನೈಜ ಮತ್ತು ಆದರ್ಶ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಗಳ ನಡುವೆ ಅಸಾಂಗತ್ಯ ಇರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ ಎನ್ನುವ ವಾಸ್ತವವು ಒಂದೋ ಸ್ವಯಂ ಸುಧಾರಣೆಯತ್ತ ಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೂಲವಾಗಬಹುದು ಅಥವಾ ಯಾತನೆ ಮತ್ತು ನಿರುತ್ಸಾಹದ ಮೂಲವಾಗಬಹುದು; ಇದು ಗ್ರಹಿತ ಅಸಾಂಗತ್ಯದ ಮಟ್ಟದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಸ್ವಾಭಿಮಾನ: ತಮ್ಮ ಅರ್ಹತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ.

ನೈಜ್ಯ ಮತ್ತು ಆದರ್ಶ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಗಳ ನಡುವಿನ ಎಲ್ಲ ಅಸಾಂಗತ್ಯಗಳು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಸಮಾನವಾಗಿ ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಕ್ರೀಡಾಪಟುಗಾರ ಆಗಿರುವುದು ಮುಖ್ಯವಲ್ಲವಾದರೆ,

“

ಅವನು ಅಥವಾ ಅವಳು ಉತ್ತಮ ಕ್ರೀಡಾಪಟುಗಾರರು ಅಲ್ಲ ಮತ್ತು ಎಂದಿಗೂ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ಅರಿವು ಮಗುವಿನ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುವುದಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಕ್ರೀಡಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಮಗುವಿನ ಸ್ವ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ತಾನು ಕ್ರೀಡೆಯಲ್ಲಿ ಎಂದಿಗೂ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆಯು ಮಗುವನ್ನು ಕಡುಸಂಕಟಕ್ಕೊಳಗೊಳಿಸಬಹುದು (ಹಾರ್ಟರ್, 2006 a).

ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವ–ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ಇತರರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗುವ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿಯೂ ಒಂದು ವಯೋಸಂಬಂಧಿತ ಬದಲಾವಣೆಯಿದೆ ಎಂದೂ ಸಹ ಹಾರ್ಟರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ವರದಿ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ (ಹಾರ್ಟರ್, 1999). ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ “ಚತುರತೆ”ಗೆ ಕಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳು ನೀಡುವ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸ್ಥಾನವು (rating) ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳೊಂದಿಗೆ ಸರಿಹೊಂದುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಅವರದೇ ಆದ ಚತುರತೆಗೆ ಅವರು ನೀಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸ್ಥಾನವು ಅವರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಥವಾ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸ್ಥಾನದೊಂದಿಗೆ ಸಹಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. 8ನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಸಮೀಪದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವ–ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತವೆ. ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಈ ಮಾದರಿಯು ಇತರರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತನ್ನ ಸ್ವ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಒಂದು ಒಟ್ಟಾರೆ ಅರಿವು 8ನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಸಮೀಪದಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಈ ಮೊದಲು ಮಂಡಿಸಿದ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಕೋಷ್ಟಕ 13.2

8 ರಿಂದ 12 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ರಚಿಸಿರುವ ಹಾರ್ಟರ್ ರ ಸ್ವಾಭಿಮಾನ ಮಾಪನ

ಸ್ವ–ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಕ್ಷೇತ್ರ	**ಮಾದರಿ ವಸ್ತುಗಳ ವಿವರ**
ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ	ಶಾಲಾ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮರು, ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಬಲ್ಲ, ಸುಲಭವಾಗಿ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ, ಓದಿದ್ದನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ
ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ	ಬಹಳಷ್ಟು ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ, ಜನಪ್ರಿಯ, ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಲ್ಲರು, ಸುಲಭವಾಗಿ ಇಷ್ಟವಾಗಬಲ್ಲರು
ದೈಹಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ	ಕ್ರೀಡೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿಪುಣರು, ಆಟಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮರು, ಆಟಗಳಿಗೆ ಮೊದಲ ಆಯ್ಕೆ ಆಗಿರುತ್ತಾರೆ
ಸಾಮಾನ್ಯ ಸ್ವಾಭಿಮಾನ	ತನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಅಭಿಪ್ರಾಯಳ ಬಗ್ಗೆ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಹೊಂದಿರುವುದು, ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ, ನಾನು ಒಳ್ಳೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿ, ನಾನು ಹಾಗೇ ಇರಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ

ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಅಡಿಪಾಯಗಳು. **ಸ್ವಾ**ಭಿಮಾನವನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಪಾಲನೆಯ ಮಾದರಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಲಾಗಿದೆ (Coopersmith (ಕೂಪರ್‌ಸ್ಮಿತ್), 1967; Hughes et al., (ಹ್ಯೂಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2006). 10 ರಿಂದ 12 ವರ್ಷದ ಬಾಲಕರ ವ್ಯಾಪಕ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಸ್ಟ್ಯಾನ್ಲಿ ಕೂಪರ್‌ಸ್ಮಿತ್ (Stanley Coopersmith) ಹೆಚ್ಚಿನ **ಸ್ವಾ**ಭಿಮಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತಹ ಹುಡುಗರ ಪೋಷಕರು (ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡಲ್ಪಟ್ಟ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಗೆ ಅವರ ಉತ್ತರಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸ್ಥಾನಗಳಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಂತೆ) ಡಯಾನಾ ಬಾಮ್ರೈಂಡ್ (Diana Baumrind) (ಅಧ್ಯಾಯ 10, ಪುಟ. 349 ನೋಡಿ) ವಿವರಿಸಿದ *‘ಅಧಿಕಾರಯುತ ಪೋಷಕ ಮಾದರಿ’* ಗೆ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಸಮಾನವಾದ ಪೋಷಕ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಬಳಸಿದ್ದರು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ದೃಢ ನಿಯಂತ್ರಣ, ಅತ್ಯುನ್ನತ ವರ್ತನೆಯ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗೆ ಉತ್ತೇಜನೆ, ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ವಿವೇಚಿಸಲು ಸಿದ್ಧ – ಅಧಿಕಾರಯುತ ಪೋಷಕರು ಈ ಮಿಶ್ರ ಗುಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ

“

ಅಂತ್ಯಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ಮೂರು ಪೋಷಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಉನ್ನತ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಒಂದುಗೂಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ಕೂಪರ್‌ಸ್ಮಿತ್‌ನ ದತ್ತಾಂಶ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

1. *ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು.* ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸ್ವಾಭಿಮಾನ ಹೊಂದಿರದ ಹುಡುಗರ ತಾಯಂದಿರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾಭಿಮಾನ ಹೊಂದಿರುವ ಹುಡುಗರ ತಾಯಂದಿರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟ, ಹೆಚ್ಚು ವಾತ್ಸಲ್ಯಪೂರ್ಣ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು. ಮಕ್ಕಳು ಈ ಅಂಗೀಕಾರವನ್ನು ಗುರಿತಿಸಿದವರಂತೆ ಮತ್ತು ತಾಯಂದಿರು ತಮ್ಮ ಬೆಂಬಲಿಗರು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತಿತ್ತು. ಅವರು ತಮ್ಮ ತಾಯಿಯ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ತಮ್ಮ ಮಹತ್ವ ವ್ಯಕ್ತಿತನದ ಸೂಚಕವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಲವು ತೋರಿದರು, ತತ್ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು. “ಕಾಳಜಿ, ಗಮನ, ಹಾಗೂ ಇತರ ಗಮನಾರ್ಹ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಸಮಯ– ಇವು ಅತ್ಯಂತ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲಿನ ಯಶಸ್ಸು” (Coopersmith (ಕೂಪರ್‌ಸ್ಮಿತ್), 1967, ಪುಟ. 179).

2. *ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಹೇರುವ ಪೋಷಕರು.* ಪಾಲಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೇಲೆ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಹೇರುವುದು ಮತ್ತು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವುದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿಯಮಗಳು ನೈಜ ಮತ್ತು ಮಹತ್ವದ್ದಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಕ್ಕೆ ಸಹಕಾರಿಯಾಗಿದೆ (Barber (ಬಾರ್ಬರ್), Stolz (ಸ್ಟೋಲ್ಜ್), & Olsen (ಆಲ್ಸನ್), 2005).

3. *ವೈಯಕ್ತಿಕತೆಗೆ ಪೋಷಕರ ಗೌರವ.* ಪೋಷಕರ ಮಾನದಂಡಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ರೂಢಿಗಳ ಪ್ರಜ್ಞೆಯಿಂದ ಇರಿಸಲಾದ ಮಿತಿಯೊಳಗೇ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾಭಿಮಾನ ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಸ್ವ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅವಕಾಶ ನೀಡಲಾಯಿತು. ಇವರೊಂದಿಗೆ ವಿವೇಚಿಸುವ ಮತ್ತು ಅವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಮೂಲಕ ಪೋಷಕರು ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಗೌರವವನ್ನು ತೋರಿಸಿದರು.

ಒಟ್ಟಾರೆ ಪರಿಗಣಿಸಿದಾಗ, ತನ್ನನ್ನು ಮತ್ತು ತನ್ನ ಪರಿಸರಗಳೆರಡನ್ನೂ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡಾಗ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ತನ್ನ ಭವಿಷ್ಯವನ್ನು ತಾನೇ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಪಡೆಯುತ್ತಾನೆ/ಳೆ ಎಂಬ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಕುಟುಂಬವು ತಲುಪಿಸುವಂತಹ ಭಾವನೆಯು, ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಕೀಲಿಕೈ ಎಂದು ಸಮಕಾಲೀನ ಪುರಾವೆ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ (Chirkov (ಚಿರ್ಕಾವ್) & Ryan (ರಯನ್), 2001; Harter(ಹಾರ್ಟರ್), 2006a). ನಿಯಂತ್ರಣದ ಈ ಭಾವನೆಗೆ ಮಿತಿಗಳಿಲ್ಲದೆ ಇಲ್ಲ. ಕೂಪರ್‌ಸ್ಮಿತ್‌ನ ದತ್ತಾಂಶವು ಸೂಚಿಸುವಂತೆ, ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಸ್ವ–ಚಿತ್ರಣ ಹೊಂದಿರುವಂತಹ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಈ ಅರಿವು ಅವರ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಇದು ಸ್ಪಷ್ಟ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಇರಿಸುತ್ತದೆ: ಈ ಮಿತಿಯೊಳಗೆ ಅವರು ಸಾಕಷ್ಟು ಭರವಸೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪೋಷಕರು (ಮಕ್ಕಳ ಪಾಲನೆಯಲ್ಲಿ) ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಕುರಿತು ಹಲವಾರು ದಶಕಗಳ ಅಧ್ಯಯನವು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಂಜಸವಾದ ಚಿತ್ರಣಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಈ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ನಡೆದಿರುವುದು ಯುರೋಪಿಯನ್ ಅಮೆರಿಕನ್ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮೇಲೆ. ಇತರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಜನಾಂಗೀಯ ಗುಂಪುಗಳು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆಂಡ್ರ್ಯೂ ಗೆಸ್ಟ್ (Andrew Guest) ಅವರ ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಆದರೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಬಡ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಮುದಾಯಗಳ (2007) ಹೋಲಿಕೆಗಳಿಂದ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಒಂದು ಶಿಕಾಗೋದಲ್ಲಿನ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವಸತಿ ಯೋಜನೆಯಾಗಿತ್ತು; ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಗೋಲಾ ಗಣರಾಜ್ಯದ ನಿರಾಶ್ರಿತ ಶಿಬಿರಗಳ ಗುಂಪು. ಕೋಷ್ಟಕ 13.3 ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ, ಶಿಕಾಗೊ ಸಮುದಾಯದ

“

ವಯಸ್ಕರು ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕಾರ್ಯವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದರೆ, ಅಂಗೋಲನ್ ಸಮುದಾಯ ಇದಕ್ಕೆ ಎಂಟನೆಯ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದಾರೆ.

ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ, ಸ್ವಾಭಿಮಾನಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ಅದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಪಾಲನೆಯಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪೋಷಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಬಹುಶಃ ಸಂಘಟಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಪೆಗ್ಗಿ ಮಿಲ್ಲರ್ (Peggy Miller) ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (2002) ಯುರೋಪಿಯನ್ ಅಮೆರಿಕನ್ ಮತ್ತು ತೈವಾನಿ ತಾಯಂದಿರೊಂದಿಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಪಾಲನೆ ಬಗ್ಗೆ ನಡೆಸಿದ ಸಂದರ್ಶನಗಳಲ್ಲಿ ಇದಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅಮೆರಿಕನ್ ತಾಯಂದಿರಿಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಪಾಲನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವು ಮಹತ್ವದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿದ್ದವು. ಇದಕ್ಕೆ ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ತೈವಾನಿ ತಾಯಂದಿರು “ಆತ್ಮಗೌರವ-ಹೃದಯ/ಮನಸ್ಸು” (“ಸ್ವಾಭಿಮಾನ”ಕ್ಕೆ ಹತ್ತಿರದ ಚೀನೀ ಪದ) ಇದರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದು ವಿರಳವಾಗಿತ್ತು. ಅವರು ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದಾಗಲೂ ಸಹ, ಇದು ಮಾನಸಿಕ ಕ್ಷೋಭೆಗೊಳಗಾಗಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಆತಂಕವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದರು. ಅಂತೆಯೇ, ಮತ್ತೊಂದು ವಿಭಿನ್ನ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಧ್ಯಯನವು ಯುರೋಪಿಯನ್ ಅಮೆರಿಕನ್ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿ ಪೋಷಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ಪ್ರಬಲವಾಗಿದೆ, ಆದರೆ ಮೆಕ್ಸಿಕನ್ ಅಮೆರಿಕನ್ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿ ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ದುರ್ಬಲವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದೆ (Ruiz (ರೂಯೀಸ್), Roosa (ರೂಸಾ), & Gonzales (ಗೊನ್ಜಾಲಿಸ್), 2002). ಅಂದರೆ, ಮೆಕ್ಸಿಕನ್ ಅಮೆರಿಕನ್ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿ ಪೋಷಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಮಗುವಿನ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಮಟ್ಟದ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರದಿರುವಂತೆ ಭಾಸವಾಗುತ್ತದೆ.

ತುಲನಾತ್ಮಕ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿರುವುದರ ಬದಲು ಅದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಪೋಷಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಮಾದರಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಗಮನಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಕೋಷ್ಟಕ 13.3
ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ 6 ರಿಂದ 12 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಪ್ರಮುಖ ಕಾರ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಯಸ್ಕರ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸ್ಥಾನ (ಗರಿಷ್ಠದಿಂದ ಕನಿಷ್ಠ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ)
ಶಿಕಾಗೊ, ಅಮೇರಿಕ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನ
1. ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು (ಆತ್ಮಗೌರವ) 2. ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು 3. ಮೂಲ ಓದುವಿಕೆ, ಬರವಣಿಗೆ, ಹಾಗೂ ಗಣಿತ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು 4. ನೈರ್ಮಲ್ಯ, ದೇಹ, ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಸ್ವಯಂ-ಕಾಳಜಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು 5. ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ನೈತಿಕತೆಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು 6. ಇತರ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆಯಲು ಕಲಿಯುವುದು 7. ಯೋಚಿಸುವ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲರಾಗಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು 8. ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದುವುದು 9. ಸಾಂಘಿಕ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು (ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು) 10. ಆಟ, ಪಂದ್ಯಗಳು, ಹಾಗೂ ಕ್ರೀಡಾಕೂಟಗಳ ಸಲುವಾಗಿ ದೈಹಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು
ಅಂಗೋಲಾ ಗಣರಾಜ್ಯ
1. ನೈರ್ಮಲ್ಯ, ದೇಹ, ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಸ್ವಯಂ-ಕಾಳಜಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಧೋರಣೆಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು 2. ಆಟ, ಪಂದ್ಯಗಳು, ಹಾಗೂ ಕ್ರೀಡಾಕೂಟಗಳ ಸಲುವಾಗಿ ದೈಹಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು

“

3. ಮೂಲ ಓದುವಿಕೆ, ಬರವಣಿಗೆ, ಹಾಗೂ ಗಣಿತ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು
4. ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು
5. ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆಯಲು ಕಲಿಯುವುದು
6. ಮೌಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ನೈತಿಕತೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು
7. ಯೋಚಿಸುವ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲರಾಗಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು
8. ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು (ಆತ್ಮಗೌರವ)
9. ಸಾಂಘಿಕ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು (ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು)
10. ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದುವುದು

ಮೂಲ: ಗೆಸ್ಟ್, 2007, ಪುಟ. 18ರಿಂದ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ

ಅನ್ವಯಿಸಿ:: ಸಂಬಂಧ ಹೆಣೆಯಿರಿ:: ಚರ್ಚಿಸಿ

- ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಗುಣಲಕ್ಷಣವಾದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸ್ವ ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಯಾವ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ (ಅಧ್ಯಾಯ 11 ನೋಡಿ)?
- 9 ನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾದ (ಪುಟ. 320–329 ನೋಡಿ) ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಣದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವು ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರಬಹುದು?

ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ

ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ, ಸಮಾಜದ ನಿಯಮಗಳು ಮತ್ತು ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಆಂತರಿಕಗೊಳಿಸುವ ಮಗುವಿನ ಹೊಸ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಾಗುವ ರೀತಿಯಂತೆಯೇ, ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಧ್ಯಾಯ 9 ನ್ನು ಸ್ಮರಿಸಿಕೊಂಡಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಬೆಳೆದಂತೆ, ಅವರ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಹಾಗೂ ವರ್ತನೆಗಳು ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರತಿಫಲಗಳು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷೆಗಳ ಮೇಲೆ ಕಡಮೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಆಂತರಿಕ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪುಗಳ ಅರಿವಿನ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಅವಲಂಬಿತವಾಗುತ್ತವೆ. ಫ್ರಾಯ್ಡ್‌ನ *‘ಮನೋಬಲ ವಿಜ್ಞಾನ ಸಿದ್ಧಾಂತ (psychodynamic theory)’*ದ ಪ್ರಕಾರ (ಅಧ್ಯಾಯ 9, ಪುಟ. 318 ನೋಡಿ) ಈ ಪರಿವರ್ತನೆಯು ಅದಿ ಅಹಂನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ನೈತಿಕವಾಗಿ ಸೂಕ್ತವಾಗಿವೆಯೇ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಒಂದು ಭಾಗವೇ *‘ಅದಿ ಅಹಂ (superego)’* ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನೆನಪಿಡಿ. ಇದು ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಮಗುವಿನ ಲಿಂಗವನ್ನೇ ಹೊಂದಿರುವ ಪೋಷಕನ/ಳ, ತದನಂತರ ಸಮಾಜದ ಮಾನದಂಡ ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು *‘ಆಂತರಿಕೀಕರಣ’* ಮಾಡಿಕೊಂಡ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಆತ್ಮಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಿದೆ. ಯಾವಾಗ ಅದಿ ಅಹಂ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆಯೋ, ಮಗುವು ನೈತಿಕ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ ಪ್ರತಿಫಲದ ಭರವಸೆ ಅಥವಾ ಪ್ರತೀಕಾರದ ಭಯದಿಂದ ಪ್ರೇರೇಪಿತವಾಗದೆ, ತನ್ನದೇ ಆದ ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪುಗಳ ಆಂತರಿಕ ಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಭರವಾಗುತ್ತದೆ.

ಬಾಹ್ಯದಿಂದ ಆಂತರಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಬದಲಾವಣೆ ಆಗುವಲ್ಲಿನ ಆಸಕ್ತಿಯು ಪಿಯಾಝೆ ಮತ್ತು ಆತನ ಹೆಜ್ಜೆಗಳನ್ನೇ ಅನುಸರಿಸುವವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸದ *‘ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ-ಬೆಳವಣಿಗೆಯ’* ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ (ಅಧ್ಯಾಯ 9, ಪುಟ. 318–319 ನೋಡಿ). ಅವರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೆಲಸವು ನೈತಿಕವಾಗಿ ಸರಿ ಅಥವಾ ತಪ್ಪು ಯಾವುದು ಎಂದು ವಿವೇಚಿಸುವ ಮಕ್ಕಳ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಬಗ್ಗೆ ಅನ್ವೇಷಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದೆ.

“

ಪಿಯಾಜೆಯ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ

ಈ ಯೆಮೆನಿ ಹುಡುಗರು ಬೀದಿಯಲ್ಲಿ ಕಾಲ್ಚೆಂಡಾಟ (street soccer) ಆಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಪಂಚದಾದ್ಯಂತ, ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ನಿಯಮಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಆಟಗಳನ್ನು ಆಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪಿಯಾಜೆ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮೂಲಭೂತವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದ.

ಅಧ್ಯಾಯ 9ರಲ್ಲಿ ನಾವು ವಿವರಿಸಿದಂತೆ, ಪಿಯಾಜೆಗೆ ನೈತಿಕ ವಿಕಾಸವು ‘*ಬಾಹ್ಯ ನಿಯಮಾಧೀನ ನೈತಿಕತೆ (heteronomous morality)*’ಯಿಂದ – ಇದರಲ್ಲಿ ವರ್ತನೆಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ – **ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ನೈತಿಕತೆ (autonomous morality)**ಯ – ಇದರಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಆಂತರಿಕ ಪ್ರೇರಣೆಗಳು ಹಾಗೂ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ – ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ (ಪುಟ. 319 ನೋಡಿ). ಪಿಯಾಜೆ ಹಾಗೂ ಸಮಕಾಲೀನ ವಿಕಾಸತಜ್ಞರಿಗಿರುವ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ: ಬಾಹ್ಯ ನಿಯಮಾಧೀನದಿಂದ ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಗೆ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವುದು ಯಾವುದು? ಹಿಂದೆ ಯಾವುದು ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪು ಎಂದು ಹೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳು ಇದನ್ನು ತಾವೇ ತರ್ಕಿಸುವುದನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ? ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಯು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಆಟವಾಡುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಪಿಯಾಜೆಯ ಉತ್ತರವಾಗಿತ್ತು.

ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಿದಂತಹ ಮಕ್ಕಳು, 4 ಹಾಗೂ 5 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಂತೆ, ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಪಾತ್ರದ ಆಟದಲ್ಲಿ ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ; ಇದರಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ಮಗು ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸಂದರ್ಭವೊಂದರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ: ಆರಕ್ಷಕರು ಕಳ್ಳರನ್ನು ಬೆನ್ನಟ್ಟುತ್ತಾರೆ; ನಾಶಗೊಂಡ ಹಡಗಿನಲ್ಲಿನ ಕುಟುಂಬಗಳು ಮರದ ಮನೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಶ್ರಯ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ; ಓಡಿಹೋದ ಮಕ್ಕಳು ರಹಸ್ಯ ಕೋಟೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಡಗಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (Singer (ಸಿಂಗರ್), 2006). ಆದರೆ 7 ಅಥವಾ 8 ನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಸಮೀಪದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ಹೊಸ ಪ್ರಕಾರದ ಆಟದಲ್ಲಿ ಸಹ ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ – ನಿಯಮಗಳಾಧಾರಿತ ಆಟಗಳು. ಅಧ್ಯಾಯ 9ರಲ್ಲಿ ನೀವು ನೋಡಿದಂತೆ, ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಪಾತ್ರದ ಆಟ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಈ ನಿಯಮಗಳು ಮನ ಇಚ್ಛೆಯಂತೆ ಕ್ಷಣಾರ್ಧದಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗಬಹುದು. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ನಿಯಮಾಧಾರಿತ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಪಾತ್ರದ ಆಟ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಇತರ ಆಟಗಳಲ್ಲಿ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಮುಂಚಿತವಾಗಿಯೇ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಮತ್ತು ನಿಷ್ಠೆಯಿಂದ ಅನುಸರಿಸಬೇಕು; ಯಾರಾದರೂ ಒಬ್ಬ ಎಲ್ಲರ ಒಪ್ಪಿಗೆಯಿಲ್ಲದೆ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿದರೆ ಅದನ್ನು ಮೋಸ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ನಿಯಮಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಆಟಗಳ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತು ಪಿಯಾಜೆ ಕೆಲವು ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಹಾಗೂ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದರು. ಮಕ್ಕಳು ಗೋಲಿ ಆಟವನ್ನು ಆಡುವುದರಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು (6 ರಿಂದ 8 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರು) ಆಟದ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ “ಅತೀಂದ್ರಿಯ ಗೌರವ” ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆಂದು ಆತ ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ನಿಯಮಗಳು “ಶಾಶ್ವತ ಮತ್ತು ಬದಲಾಗದವು” ಎಂದು ಅವರು ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವು ಪೋಷಕರು, ಅಜ್ಜಿ–ತಾತಂದಿರು, ಅಥವಾ ಗಾಡ್‌ನಂತಹ (ಪಿಯಾಜೆ, 1965/1995, ಪುಟ. 206–207) ಅಧಿಕಾರಸ್ಥ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಂದ ತಲುಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ (“ಗಾಡ್ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ ವಿಚಾರಗಳು” ಅಂಕಣವನ್ನು ನೋಡಿ). ನಿಯಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವ ಈ ವಿಧಾನವು,

ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ನೈತಿಕತೆ: ಇದು ಪಿಯಾಜೆಯ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಎರಡು ಮತ್ತು ಅಂತಿಮ ಹಂತವಾಗಿದ್ದು ಇಲ್ಲಿ ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಬದಲು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಆಂತರಿಕ ಪ್ರೇರಣೆಗಳು ಹಾಗೂ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

"

ಸಹಜವಾಗಿ, ಬಾಹ್ಯ ನಿಯಮಾಧೀನ ನೈತಿಕತೆಗೆ ಅನುರೂಪವಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಮತ್ತು ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ನೈತಿಕತೆಯು ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ, ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳು (10 ರಿಂದ 12 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರು) ನಿಯಮಗಳು ಅತೀಂದ್ರಿಯ ಹಾಗೂ ಸ್ಥಿರ ಎಂದು ಭಾವಿಸದೆ ತರ್ಕಬದ್ಧವೆಂದು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ; ಮತ್ತು ಅವುಗಳು ಆಟಗಾರರಿಂದ ಒಪ್ಪಿಗೆ ಪಡೆದಿರಲ್ಪಟ್ಟಿರುವುದರಿಂದ ಆಟಗಾರರ ಒಪ್ಪಿಗೆಯೊಂದಿಗೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸಬಹುದು.

ಆಟಗಳು ಸಮಾಜದ ಮಾದರಿಗಳಾಗಿವೆ ಎಂದು ಪಿಯಾಝೆ (1932/1965) ನಂಬಿದ್ದರು – ಅಂದರೆ, ನಿಯಮಾಧಾರಿತ ಆಟಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಕೆಲವು ಮೂಲಭೂತ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ನಿಯಮಾಧಾರಿತ ಆಟಗಳು ಒಂದು ಪೀಳಿಗೆಯಿಂದ ಮುಂದಿನ ಪೀಳಿಗೆಗೆ ದಾಟಿಸಲ್ಪಡುವುದರಿಂದ ಮೂಲತಃ ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಯುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಂತೆ, ನಿಯಮಾಧಾರಿತ ಆಟಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ವರ್ತಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತು ಪ್ರಸ್ತುತ ನಿಯಮಗಳ ರಚನೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಜನರು ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೆ ಮಾತ್ರ ನಿಯಮಾಧಾರಿತ ಆಟಗಳು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಉಳಿಯಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪಾಲಿಸುವ ನಂಬಿಕಸ್ಥರು ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಯಾವುದೇ ರಿಲಿಜಿಯನ್ ಇರುವುದಿಲ್ಲ; ಮಕ್ಕಳು ಗೋಲಿ ಆಟ ಆಡುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿದರೆ ಆ ಆಟ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಬೇಕೆಂದರೆ ಜನರು ತಮ್ಮ ತಕ್ಷಣದ ಆಸೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೆ ಅಧೀನಗೊಳಿಸಬೇಕು, ಅದು ಒಂದು ರಿಲಿಜಿಯನ್‌ನ ನಂಬಿಕೆ ಹಾಗೂ ಆಚರಣೆಗಳಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಗೋಲಿ ಆಟದ ನಿಯಮಗಳಾಗಿರಬಹುದು. ಪಿಯಾಝೆ (1932/1965) ನಿಯಮಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ಆಡುವ ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಹೊಂದುವ ಗೌರವ ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಹೊಸ ಹೊಸ ಮಟ್ಟದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿದರು.

ಪಿಯಾಝೆಯ (1932/1965) ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ, ಆಟವಾಡುವ ಮೂಲಕವೇ – ಅಂದರೆ, ಯೋಜನೆಗಳ ಸಂಧಾನದಲ್ಲಿ ಕೊಡು–ಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುವುದು, ನಿಯಮಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಭರವಸೆಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಮುರಿಯುವುದು – ಇವುಗಳ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಮಗಳು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಸಹಕಾರವನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಗುಂಪುಗಳು ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತವಾಗಿರಬಹುದು, ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಸದಸ್ಯರು ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ನೈತಿಕ ಚಿಂತನೆಗೆ ಸಮರ್ಥರಾಗಬಹುದು.

ಲಾಂಗ್ ಐಲೆಂಡ್ ಗುಲ್ಸ್ ಹಾಕಿ ತಂಡದ ಈ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಮುರಿಯುವುದು ಮೋಸ ಎಂದು ತಿಳಿದಿದೆ. ಪಿಯಾಝೆ ಪ್ರಕಾರ ಹಾಕಿಯಂತಹ ನಿಯಮಾಧಾರಿತ ಆಟಗಳಲ್ಲಿನ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯು ಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ.

ಕೊಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ನ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ

ಪಿಯಾಝೆಯ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ವಿಧಾನದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸಿದ್ಧಾಂತವೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸಬಹುದಾದಂತಹ ಅತ್ಯಂತ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯದ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಲಾರೆನ್ಸ್ ಕೊಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ (Turiel (ಟುರಿಯಲ್), 2002) ನಡೆಸಿದರು. ಪಿಯಾಝೆ ಬಾಹ್ಯ ನಿಯಮಾಧೀನ ಹಾಗೂ ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಎಂಬ ಎರಡು ಹಂತಗಳು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿವೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರೆ, ಕೊಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಬಾಲ್ಯದಿಂದ ಹದಿಹರೆಯ ಹಾಗೂ ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಯವರೆಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಆರು ಹಂತಗಳ ಅನುಕ್ರಮವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದರು. ಈ ಆರು ಹಂತಗಳನ್ನು ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಮೂರು ಹಂತಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಲಾಗಿದೆ: *'ಪೂರ್ವ–ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ (preconventional)'*, *'ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ (conventional)'*, ಮತ್ತು *'ಉತ್ತರ–ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ (postconventional)'* (Colby (ಕೋಲ್ಬಿ) & Kohlberg (ಕೊಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್), 1987;

“

Kohlberg (ಕ್ವೊಲ್ಬರ್ಗ್), 1969, 1976, 1984). ಈ ಹಂತಗಳು ಯಾವುದು ಸರಿ ಮತ್ತು ಸರಿಯಾಗಿ ಮಾಡಲು ಇರುವ ಕಾರಣಗಳ ಕುರಿತಾದ ವಿಚಾರಗಳಿಂದ ನಿರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ; ಸ್ವಾರ್ಥಪರತೆ ತಗ್ಗುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪರಿಗಣನೆ ತುಂಬುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ಇವೆಲ್ಲವೂ ಕಾಲಾನಂತರದಲ್ಲಿ ವಿಕಸನಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಕೋಷ್ಟಕ 13.4 ಎಲ್ಲ ಆರು ಹಂತಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಮೊದಲ ಮೂರರ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿವರಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ; ಇದನ್ನು ನಾವು ಕೆಳಗೆ ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇವೆ. (ಅಧ್ಯಾಯ 14 ರಲ್ಲಿ, ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಕ್ವೊಲ್ಬರ್ಗ್‌ನ ಒಟ್ಟಾರೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ.)

ಗಾಡ್ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಕಲ್ಪನೆಗಳು

ಕೆರೆನ್, ವಯಸ್ಸು 9

ಒಮ್ಮೆ ಸ್ವರ್ಗದಲ್ಲಿ. . . ಗಾಡ್ ತನ್ನ ನಿದ್ರೆಯಿಂದ ಎದ್ದರು. ಅಂದು ಅವರ ಜನ್ಮದಿನವಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಅದು ಅವರ ಜನ್ಮದಿನ ಎಂದು ಒಬ್ಬ ದೇವತೆಯನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಯಾರಿಗೂ ತಿಳಿದಿರಲಿಲ್ಲ. ಈ ದೇವತೆಯು ಇತರ ದೇವತೆಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಸೇರಿಸಿದರು. ದೇವರು ಸ್ನಾನದಿಂದ ಹೊರಬಂದಾಗ ಅವರಿಗೆ ಅನಿರೀಕ್ಷಿತ ಔತಣಕೂಟವನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. (Heller (ಹೆಲ್ಲೆರ್), 1986, Barrett (ಬ್ಯಾರೆಟ್), 2001 ಅಲ್ಲಿ, ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲಾಗಿದೆ).

ಒಬ್ಬ ವಯಸ್ಕ:

ಗಾಡ್ ಅನಂತ, ಸರ್ವವ್ಯಾಪಿ, ಮತ್ತು ಮನುಷ್ಯ ಸಾಂತ ಮತ್ತು ಒಂದು ಪ್ರದೇಶಕ್ಕೆ ಸೀಮಿತ. ಮನುಷ್ಯನು ಇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಂತೆ ಗಾಡ್ ಅನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಗಾಡ್ ಅಪರಿಮಿತ, ಆಯಾಮಶೂನ್ಯ. (Ullah (ಉಲ್ಲಾ), 1984, ಬ್ಯಾರೆಟ್‌ನಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲಾಗಿದೆ, 2001)

ಗಾಡ್ ಗೆ ಜನ್ಮದಿನಗಳಿರುತ್ತವೆ, ನಿದ್ರೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಸ್ನಾನಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುವ ಗಾಡ್ ಬಗೆಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ಮುಗ್ಧ ಮಾನವಾಕೃತಿಯ (anthropomorphic)ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಗಾಡ್ ಅನಂತ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವವನು ಹಾಗೂ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ನೈಸರ್ಗಿಕ ನಿಯಮಗಳ ವಲಯದಿಂದಾಚೆ ಅಸ್ತಿತ್ವ ಹೊಂದಿರುವವನು ಎಂಬ ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ಹಲವಾರು ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು ಹಂಚಿಕೊಂಡಿರುವ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಈ ಮೇಲಿನ ಉಲ್ಲೇಖಗಳು ಬೆಂಬಲಿಸುವಂತೆ ತೋರುತ್ತದೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಗಾಡ್ ಬಗೆಗಿನ ಆರಂಭದಲ್ಲಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಅವರ ಪೋಷಕರ ಬಗೆಗಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಮತ್ತು ಪಿಯಾಝೆಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಫ್ರಾಯ್ಡ್, ಗಾಡ್ ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯು ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕ ಪೋಷಕ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅಗತ್ಯತೆಯ ಪ್ರಕ್ಷೇಪಣವಾಗಿದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರು. ಪಿಯಾಝೆ, ನೀವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದಂತೆ, ಮಕ್ಕಳ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಗಾಡ್ ಬಗೆಗಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಅವರ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ತಳಕುಹಾಕುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡರು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಗಾಡ್‌ನಂಥ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಗಾಡ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಹೆತ್ತವರಿಗೆ ಆರೋಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಒಮ್ಮೆ ಅವರು ತಮ್ಮ ಹೆತ್ತವರು ತಪ್ಪುಮಾಡಬಲ್ಲಂತವರು – ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತಪ್ಪುಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯುಳ್ಳವರು – ಎಂಬ ಅರಿವು ಮೂಡಿದಾಗ ಅವರು ದೈವಿಕತೆಯನ್ನು ಕೇವಲ ಮಾನವರಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುತ್ತಾರೆ, ಗಾಡ್‌ಗೆ ಮಾತ್ರ ಅಂತಿಮ ಶ್ರೇಷ್ಠತೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಹದಿಹರೆಯದವರೆಗೆ ಮತ್ತು ಅಮೂರ್ತವಾಗಿ ತರ್ಕೈಯಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಬರುವವರೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಗಾಡ್ ಅನ್ನು “ಅನಂತ ಜ್ಞಾನ” ಉಳ್ಳವನು ಮತ್ತು “ಅಪರಿಮಿತ” ದವನೆಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಗಾಡ್ ಬಗ್ಗೆ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗಾಡ್ ಅನ್ನು ವಿವರಿಸಲು, ಅಥವಾ ಗಾಡ್‌ನ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸಲು, ಅಥವಾ ಗಾಡ್ ವಾಸಿಸುವ ಮನೆಯನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸಲು ಹೇಳಲಾಗಿದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಬಾಲ್ಯದಾದ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಂಭವಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಡಿಮಿಟ್ರೀಸ್ ನ್ಯೂಮ್ಯಾಟಿಕೋಸ್ (Dimitris Pnevmatikos)(2002) ಲಕ್ಸೆಂಬರ್ಗ್‌ನಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ಒಂದರಿಂದ ಐದನೇ

“

ತರಗತಿಯವರೆಗಿನ ಕ್ಯಾಥೊಲಿಕ್ ಮತ್ತು ಗ್ರೀಕ್ ಆರ್ಥೊಡಾಕ್ಸ್ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗಾಡ್ ವಾಸಿಸುವ ಮನೆಯನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸಲು ಕೇಳಿದರು. ಅವರು ಮೊದಲ ಮತ್ತು ಎರಡನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭೂಮಿಯ ಮೇಲಿನ ನಿಜವಾದ ಮನೆಗಳು ಅಥವಾ ಚರ್ಚುಗಳನ್ನು, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಮನೆಗಳ ಪಕ್ಕದಲ್ಲೇ ಇರುವುದಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಕಂಡರು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅನೇಕ ಮೂರನೇ–ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮೋಡಗಳಲ್ಲಿ ಕಟ್ಟಡಗಳು ನೆಲೆಸಿರುವುದಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸಿದರು, ಇದು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ವರ್ಗೀಯ ನೆರೆಹೊರೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವಂತದ್ದಾಗಿತ್ತು. ಅವರು ದೊಡ್ಡವರಾಗುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ಚಿತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಮೂರ್ತ ರೂಪದ ಕಟ್ಟಡಗಳು ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಡಮೆ ಆಗಿ, ಸ್ವರ್ಗದ ದ್ವಾರಗಳು, ದೇವತೆಗಳು ಮತ್ತು ಗ್ರಹಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಕಾಣತೊಡಗಿದವು. ನಾಲ್ಕನೇ ತರಗತಿಗಿಂತ ಕೆಳಗಿನ ಕೆಲವೇ ಮಕ್ಕಳು, ಪ್ರಾಯಶಃ ಹದಿಹರೆಯದ ಅಮೂರ್ತ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಹೊಸ್ತಿಲಲ್ಲಿ, ಗಾಡ್ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ರಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುವ ಬದಲು ಒಳ್ಳೆಯತನ, ಪ್ರೀತಿ, ಶಾಂತಿ ಮತ್ತು ಮುಂತಾದ ಗುಣಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದವನಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು.

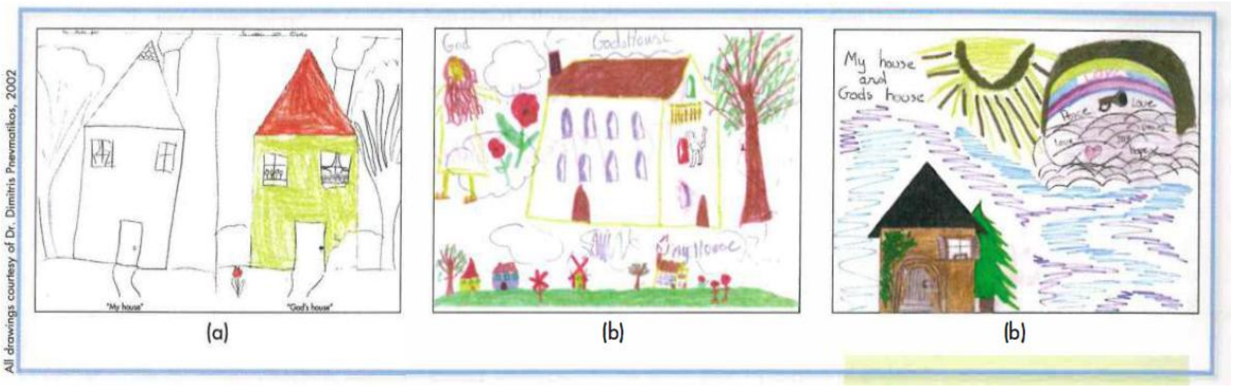
ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಗಾಡ್ ಬಗ್ಗೆ ಕಿರಿಯ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ಹೊಂದಿರುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಒಮ್ಮೆ ನಂಬಿದಷ್ಟು ಸೂಕ್ಷ್ಮತಿರೇಕಗಳಿಂದ ತುಂಬಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಗಮನಾರ್ಹವಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇಂತಹ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರುವ ಕಾರ್ಯದ ಬೇಡಿಕೆಗಳ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಕೆಲವು ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು ವಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ. ವಯಸ್ಕರು ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಮಾಡುವಂತೆ, ಗಾಡ್‌ಗೆ ಮಾನವರೂಪವನ್ನು ಆರೋಪಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದೆ. ಅಂತಹ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಯುನೈಟೆಡ್ ಸ್ಟೇಟ್ಸ್ ಮತ್ತು ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಹಲವಾರು ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವ ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಕಥೆಯೊಂದನ್ನು ಹೇಳಲಾಯಿತು: ಬಂಡೆಕಲ್ಲುಗಳುಳ್ಳ ವೇಗವಾಗಿ ಹರಿಯುತ್ತಿರುವ ನದಿಯ ನೀರಿನಲ್ಲಿ ಹುಡುಗನೊಬ್ಬನು ಈಜುತ್ತಿದ್ದು ಅವನ ಕಾಲು ಎರಡು ಬಂಡೆಗಳ ನಡುವೆ ಸಿಕ್ಕಿಹಾಕಿಕೊಂಡಿತು. ಅವನು ತನ್ನ ಕಾಲನ್ನು ಬಿಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೆಣಗಾಡತೊಡಗಿದನು ಮತ್ತು ಪ್ರಾರ್ಥಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದನು. ಹುಡುಗ ಪ್ರಾರ್ಥಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಾಗ, ಗಾಡ್ (ಅಥವಾ ವಿಷ್ಣು, ಶಿವ, ಬ್ರಹ್ಮ, ಅಥವಾ ಕೃಷ್ಣ, ವಯಸ್ಕರ ಧಾರ್ಮಿಕ ನಂಬಿಕೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ) ಪ್ರಪಂಚದ ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಮತ್ತೊಂದು ಪ್ರಾರ್ಥನೆಗೆ ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಿದ್ದರೂ, ಶೀಘ್ರದಲ್ಲೇ, ಹುಡುಗನು ಅವನ ಕಾಲನ್ನು ಬಿಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೆಂದು ಬಂಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದನ್ನು ತಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದನು. ನಂತರ ಹುಡುಗ ನದಿಯ ದಡವನ್ನು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಸೇರಿ ದಣಿದವನಾಗಿ ಅದರ ಮೇಲೆ ಬಿದ್ದನು (ಬ್ಯಾರೆಟ್, 2001).

ಕಥೆಯ ಅರ್ಥವಿವರಣೆಯನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ, ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಕರು ಗಾಡ್ ಮತ್ತೊಂದು ಪ್ರಾರ್ಥನೆಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದಾರೆಂದು ಮತ್ತು ಕೆಲಸವು ಅನುಮತಿಸಿದ ತಕ್ಷಣ ಮುಳುಗುತ್ತಿರುವ ಹುಡುಗನ ನೆರವಿಗೆ ಬಂದನೆಂದು ವರದಿ ಮಾಡಿದರು. ಗಾಡ್ ಸರ್ವವ್ಯಾಪಿ ಅಲ್ಲ ಎಂಬಂತಹ ಗುಣಗಳನ್ನು ಗಾಡ್‌ಗೆ ಆರೋಪಿಸುವುದು ಮಕ್ಕಳಂತೆ ವಯಸ್ಕರು ಗಾಡ್ ಅನ್ನು ಮಾನವರೂಪಿಯನ್ನಾಗಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. (ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿ, ಕಥೆಯಲ್ಲಿ ಗಾಡ್ ಅನ್ನು ಗಾಡ್ ಅಂತೆಯೇ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಮ್ಯಾಗ್ ಎಂಬ ಅಂತರಿಕ್ಷ ಜೀವಿಯಿಂದ ಬದಲಾಯಿಸಿದಾಗ, ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಕರು ಮ್ಯಾಗ್ ಎರಡೂ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಂಬಿದ್ದರು.) ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು, ವಯಸ್ಕರು ಕೆಲವು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಗಾಡ್ ಅನ್ನು ಮಾನವರೂಪಿಯನ್ನಾಗಿಸುತ್ತಾರೆ ಆದರೆ ಇತರರಲ್ಲಿ ಗಾಡ್ ಅನ್ನು ಅನಂತ ಮತ್ತು ಅಪರಿಮಿತ ಎಂದು ವಿವರಿಸುವುದು ಅವರ ಗಾಡ್ ಬಗೆಗಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಭಾಗಶಃ ಕನಿಷ್ಠ ಪಕ್ಷ ತಾರ್ಕಿಕ ಸಂದರ್ಭದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಗಾಡ್ ಬಗೆಗಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ಬದಲಾವಣೆಯ ಕಲ್ಪನೆಗೆ ಮತ್ತೊಂದು ಸವಾಲು, ವಯಸ್ಕರಂತೆ ಅತಿ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ಕೇವಲ ಮಾನವ ಹೊಂದಿರುವ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಗಾಡ್ ಹೊಂದಿರುವ ಅನಂತ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಶಕ್ತಿಯ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬ ಪುರಾವೆಯಿಂದ ಬರುತ್ತದೆ. “ಸುಳ್ಳು–ನಂಬಿಕೆಯ ಕಾರ್ಯ”ದ ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಬಳಸಿ (ಅಧ್ಯಾಯ 8, ಪುಟ. 290 ನೋಡಿ), ಜಸ್ಟಿನ್ ಬ್ಯಾರೆಟ್ (Justin Barrett) ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು 3 ರಿಂದ 6 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮುಚ್ಚಿದ ಪಟಾಕಿ ಡಬ್ಬವನ್ನು ತೋರಿಸಿದರು, ಅದನ್ನು ತೆರೆದಾಗ ಕಲ್ಲುಗಳನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಿತು. ಇನ್ನೊಂದು ಕೋಣೆಯಲ್ಲಿರುವ ಅವರ ತಾಯಿಯು, ಒಳಗೆ ಬಂದು ಮೇಜಿನ ಮೇಲೆ ಮುಚ್ಚಿದ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯನ್ನು ನೋಡಿದರೆ, ಅದರಲ್ಲಿ ಏನಿದೆಯೆಂದು ಅವರು ಭಾವಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳಲಾಯಿತು. ಹೆಚ್ಚಿನ ಮನಸ್ಸಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ, ಕಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಅವರ ತಾಯಿಯು ವಿಭಿನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು ಎಂಬ ಅರಿವಿಲ್ಲದೆಯೇ “ಬಂಡೆಗಳು” ಎಂದು ಉತ್ತರಿಸಿದರು, ಆದರೆ 5- ಮತ್ತು 6 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರು “ಪಟಾಕಿ” ಎಂದು ಉತ್ತರಿಸಿದರು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಗಾಡ್ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಏನಿರಬಹುದೆಂದು ಯೋಚಿಸುತ್ತಾನೆ ಎಂದು ಕೇಳಿದಾಗ, ಎಲ್ಲಾ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು “ಬಂಡೆಗಳು” ಎಂದು ಸಮಾನವಾಗಿ ಹೇಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಹೀಗೆ, 5 - ಮತ್ತು 6 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಗಾಡ್ ಅನ್ನು ತಮ್ಮ ತಾಯಂದರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ “ಗಾಡ್ ಸರ್ವಜ್ಞ” ಮತ್ತು ಅಪರಿಮಿತ ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳವರು ಎಂಬ ಅರಿವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆ.

"

ಗಾಡ್ ಕುರಿತಾದ ಮಕ್ಕಳ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರ ತಿಳುವಳಿಕೆಯು ಒಮ್ಮೆ ಭಾವಿಸಿದಷ್ಟು ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಯು ಗಾಡ್ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವನು ಮಾನವರೂಪಿ ಎಂಬುದು ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅವು ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ದೈವಿಕತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.



(a,b) ಗಾಡ್ ವಾಸಿಸುವ ಮನೆ ಎಂದು ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳ ರೇಖಾಚಿತ್ರಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಿಜವಾದ ಮನೆಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತದೆ, (c) ಆದರೆ ದೊಡ್ಡ ಮಕ್ಕಳ ರೇಖಾಚಿತ್ರಗಳು ಗಾಡ್ ನ ಮನೆಯನ್ನು "ಒಳ್ಳೆಯತನ," "ಪ್ರೀತಿ," ಮತ್ತು "ಶಾಂತಿ" ಯಂತಹ ಅಮೂರ್ತ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಜೋಡಿಸುತ್ತವೆ.

ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ಕೊಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ನ ವಿಧಾನವು ಮಾನವನ ಜೀವ ಮತ್ತು ಆಸ್ತಿಗೆ ನೀಡುವ ಮೌಲ್ಯ, ಪರಸ್ಪರ ಜನಿರಿಗಿರುವ ಬಾಧ್ಯತೆಗಳು, ಕಾನೂನು ಮತ್ತು ನಿಯಮಗಳ ಅರ್ಥವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಸಂದಿಗ್ಧತೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ಜನರ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವುದು. ಪಿಯಾಝೆಯ ನೈದಾನಿಕ ಸಂದರ್ಶನ ತಂತ್ರದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಥೆಯನ್ನು ಓದಿದ ನಂತರ ಕೊಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಸಂದಿಗ್ಧತೆಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ನಾಯಕನು ಹೇಗೆ ವರ್ತಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ಅವನ ಅಥವಾ ಅವಳ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಮಗುವಿಗೆ ಕೇಳುವನು ಮತ್ತು ನಂತರ ಅಭಿಪ್ರಾಯದ ಹಿಂದಿನ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಶೋಧಿಸುವನು. ಕೊಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ (1969) ಅವರ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಕಥೆ "ಹೈನ್ಸ್ ಸಂದಿಗ್ಧತೆ":

> ಯುರೋಪಿನಲ್ಲಿ ಮಹಿಳೆಯೊಬ್ಬರು ಕ್ಯಾನ್ಸರ್‌ನಿಂದ ಸಾವಿನ ದವಡೆಗೆ ಸಿಲುಕಿದ್ದರು. ಅದೇ ಊರಿನ ಔಷಧವ್ಯಾಪಾರಿ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ ರೇಡಿಯಂನ ರೂಪವೊಂದನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಒಂದು ಔಷಧವು ಆಕೆಯನ್ನು ಉಳಿಸಬಹುದಿತ್ತು. ಔಷಧವನ್ನು ತಯಾರಿಸಲು ಆತನಿಗೆ ತಗಲುತ್ತಿದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಹತ್ತು ಪಟ್ಟು, 2,000 ಡಾಲರ್‌ಗಳನ್ನು, ಆತ ವಿಧಿಸುತ್ತಿದ್ದ. ಅನಾರೋಗ್ಯಪೀಡಿತ ಮಹಿಳೆಯ ಪತಿ ಹೈನ್ಸ್ ಹಣವನ್ನು ಎರವಲು ಪಡೆಯಲು ತನಗೆ ತಿಳಿದಿರುವ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರ ಬಳಿಗೆ ಹೋದರು, ಆದರೆ ಅವರು ಅದರ ವೆಚ್ಚದ ಅರ್ಧದಷ್ಟನ್ನು ಮಾತ್ರ ಒಗ್ಗೂಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿ ಸಾಯುವ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರುವಳೆಂದು ಮತ್ತು ಆದಾ ಕಾರಣ ಅದನ್ನು ಅಗ್ಗವಾಗಿ ಮಾರಾಟ ಮಾಡಲು ಅಥವಾ ನಂತರ ಪಾವತಿಸಲು ಬಿಡುವಂತೆ ಔಷಧವ್ಯಾಪಾರಿಯಲ್ಲಿ ಕೇಳಿಕೊಂಡನು. ಆದರೆ ಔಷಧವ್ಯಾಪಾರಿ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದನು. ಹತಾಶನಾದ ಪತಿ ತನ್ನ ಹೆಂಡತಿಗಾಗಿ ಔಷಧವನ್ನು ಕದಿಯಲು ಆ ಮನುಷ್ಯನ ಅಂಗಡಿಗೆ ಕನ್ನ ಹಾಕಿದನು. ಅವನು ಹಾಗೆ ಮಾಡಬಹುದಿತ್ತೇ? ಏಕೆ? (ಪುಟ. 379)

ಕೊಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್‌ನ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ, *'ಪೂರ್ವ–ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮಟ್ಟ'* ದಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವ ಅಥವಾ ಅನುಸರಿಸದೆ ಇರುವ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ

“

ಅನುಭವಿಸುವ ಬಾಹ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮಟ್ಟವು 1 ಹಾಗೂ 2 ಹಂತಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಹಂತ 1, *'ಬಾಹ್ಯ ನಿಯಮಾಧೀನ ನೈತಿಕತೆ (heteronomous morality)'*, ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಅವಧಿಯ ಅಂತ್ಯ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಆರಂಭದೊಂದಿಗೆ ಸಮಕಾಲೀನತೆ ಹೊಂದಿದೆ. ಹಂತ 1 ರಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಸ್ವಾರ್ಥಪರತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿರುತ್ತದೆ: ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುವಾಗ ಇತರರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳು ತಮ್ಮದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆಂದು ಅವರು ಗುರುತಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರಿಗೆ ಯಾವುದು ಸರಿ ಅಥವಾ ತಪ್ಪೋ ಇತರರಿಗೂ ಅದೇ ಸರಿ ಅಥವಾ ತಪ್ಪು ಆಗಿರಬೇಕು. ಇದಲ್ಲದೆ, ಕ್ರಿಯೆಯೊಂದರ ಔಚಿತ್ಯ ಹಾಗೂ ಅನೌಚಿತ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಅದರ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಆಧರಿಸಿವೆ, ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಕರಣದಲ್ಲಿ ಈ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅಧಿಕಾರ ಹೊಂದಿರುವ ಅಧಿಕಾರಿಗಳು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಾಗಿದೆ. ಹಂತ 1 ರಲ್ಲಿ ಹೈನ್ಸ್ ಆ ಔಷಧಿಯನ್ನು ಕದ್ದರೆ ಅವರು ಕಾರಾಗೃಹಕ್ಕೆ ಹಾಕಲ್ಪಡುವರು ಎನ್ನುವ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಹೈನ್ಸ್ ಕದಿಯಬಾರದು ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಬಹುದು.

ಹಂತ 2, *'ಸಾಧನಭೂತ ನೈತಿಕತೆ (instrumental morality)'*, ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಬದಲಾವಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ 7 ಅಥವಾ 8 ನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಸಮೀಪದಲ್ಲಿ ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ: ವಿಭಿನ್ನ ಜನರು ವಿಭಿನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಹಾಗೂ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇವುಗಳು ತಮ್ಮದರೊಂದಿಗೆ ಸಂಘರ್ಷಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಮಕ್ಕಳು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಯಾವುದು ನೈತಿಕವಾಗಿ ಸರಿಯಾಗಿರುವುದೋ ಅದು ಅತ್ಯಂತ ವ್ಯಕ್ತಿ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಾದದ್ದು ಎಂದು ಅವರು ನಂಬುತ್ತಾರೆ; ಅಂದರೆ, ಇದು ನೈತಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಮತ್ತು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಈ *'ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವ್ಯಕ್ತಿಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಾದದ'* ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ, ನೈತಿಕತೆಯು ಒಬ್ಬರ ತಕ್ಷಣದ ಆಸಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವ ಮತ್ತು ಇತರರಿಗೆ ಅದೇ ರೀತಿ ಮಾಡಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುವ ಸಾಧನವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಅಂತೆಯೇ, ನ್ಯಾಯೋಚಿತತೆಯನ್ನು ನೀವು ಪಡೆದಷ್ಟನ್ನೇ ನೀಡುವ ವಿನಿಮಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಹಿನ್ನಲೆಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥೈಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಹಂತದ ಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ಯಾವುದು ಒಬ್ಬರ ಸ್ವಂತ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವುದೋ ಅದೇ ನೈತಿಕ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಕಾರಣ, ಕ್ಹೊಲ್ಬರ್ಗ್ ಇದನ್ನು ಸಾಧನಭೂತ ನೈತಿಕತೆ ಎಂದು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದನು. ಈ ಹಂತದ ಮಕ್ಕಳು ಹೈನ್ಸ್ ಸಂದಿಗ್ಧತೆಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತ ಆತ ಔಷಧವನ್ನು ಕದಿಯಲೇಬೇಕು ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು, ಏಕೆಂದರೆ ಒಂದು ದಿನ ಆತನಿಗೆ ಕ್ಯಾನ್ಸರ್ ಬರಬಹುದು ಮತ್ತು ಯಾರಾದರೂ ಆತನಿಗಾಗಿ ಅದನ್ನು ಕದಿಯಬೇಕೆಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಹೊಂದಬಹುದು.

ಹಂತ 2 ವಯಸ್ಕರ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯಿಲ್ಲದೆ ಶಾಲಾವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಮುನ್ನಡೆಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಬದಲಾವಣೆ ಆಗುವ ಹಂತವಾಗಿದೆ. ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಗೊತ್ತುಮಾಡಲು ಮಕ್ಕಳು ಈಗ ಪ್ರಬಲವಾದ ಬಾಹ್ಯ ಮೂಲವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ, ಅವರ ವರ್ತನೆಯು ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರ ನಡುವಿನ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಪರಿಣಮಿಸುವ ವರ್ತನೆಗಳು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವಾಗಿರುತ್ತವೆ ("ನೀನು ನನ್ನ ಮಾದರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದರೆ ನಾನು ನಿನ್ನದಕ್ಕೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ"); ಇತರ ಸಮಯಗಳಲ್ಲಿ ಅವು ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುವುದಿಲ್ಲ ("ನಾನು ಗಣಿತ ರಸಪ್ರಶ್ನೆಯಲ್ಲಿ ವಿಫಲನಾಗಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ನೀನು ಅಮ್ಮನಿಗೆ ಹೇಳದಿದ್ದರೆ, ನೀನು ಇಂದು ಶಿಕ್ಷೆಗೊಳಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದೆ ಎಂದು ನಾನು ಅವಳಿಗೆ ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ"). ಎರಡೂ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಈ ರೀತಿಯ ಆಲೋಚಿಸುವಿಕೆಯು ಪರಸ್ಪರ ತಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ *'ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಮಟ್ಟ'* ದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳ ಕೇಂದ್ರೀಕರಣವು ಬಾಹ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಂದ ಸಮಾಜದ ಮಾನದಂಡ ಹಾಗೂ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಬದಲಾವಣೆಯ ಮೊದಲ ಘಟ್ಟವು ಹಂತ 3 – *'ಒಳ್ಳೆಯ ಮಗುವಿನ ನೈತಿಕತೆ'* ಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು 10 ಅಥವಾ 11 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಸಮೀಪದಲ್ಲಿ ತಲುಪಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ನೈತಿಕ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು *'ಇತರ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೊಂದಿಗಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ'* ಸಾಮಾಜಿಕ

“

ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಹಂಚಿಕೊಂಡ, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಹತ್ತಿರದ ಜನರೊಂದಿಗೆ, ಭಾವನೆ ಹಾಗೂ ಒಪ್ಪಂದಗಳು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾದವು ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕ್ಹೊಲ್ಬರ್ಗ್ (1984) ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ ಒಂದು ಮಗು ಹೇಳುವಂತೆ, "ನಾನು ಹೈನ್ಸ್ ಆಗಿದ್ದರೆ, ನಾನು ನನ್ನ ಹೆಂಡತಿಗಾಗಿ ಔಷಧವನ್ನು ಕದಿಯುತ್ತಿದ್ದೆ. ಪ್ರೀತಿಗೆ ಬೆಲೆ ಕಟ್ಟಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ, ಅಪಾರ ಉಡುಗೊರೆಗಳು ಪ್ರೀತಿ ಹುಟ್ಟಿಸುವುದಿಲ್ಲ". 3ನೇ ಹಂತವನ್ನು ಸುವರ್ಣ ನಿಯಮವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಇತರರು ನಿಮ್ಮೊಡನೆ ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಆಶಿಸುತ್ತೀರೋ ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರೊಡನೆ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳಿ), ಇದು ಎಲ್ಲ ಪ್ರಮುಖ ರಿಲಿಜಿಯನ್‌ಗಳ ಧರ್ಮಗ್ರಂಥಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಪರಸ್ಪರತೆಯ ನೈತಿಕ ನಿಯಮ.

ಕ್ಹೊಲ್ಬರ್ಗ್‌ನ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಹಾಗೂ ಸಂದರ್ಶನ ವಿಧಾನವು ಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಮೇಲೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅಧ್ಯಾಯ 14 ರಲ್ಲಿ ನೀವು ಕಾಣುವಂತೆ, ಅವರ ಕೆಲವು ಕೃತಿಗಳು ಕೇವಲ ನ್ಯಾಯದ ವಿಷಯದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿವೆ ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ಮೌಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಚಿಂತನೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಭಿನ್ನತೆಗಳಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಲ್ಲಿ ಕೊರತೆ ಕಂಡುಬರುವುದರ ಕಾರಣ ಟೀಕೆಗೆ ಒಳಗಾಗಿದೆ.

ಕೋಷ್ಟಕ 13.4

ಕ್ಹೊಲ್ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಆರು ನೈತಿಕ ಹಂತಗಳು			
ಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಹಂತ	**ಯಾವುದು ಸರಿ**	**ಸರಿಯಾಗಿ ಮಾಡಲು ಕಾರಣಗಳು**	**ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ**
ಮಟ್ಟ I – ಪೂರ್ವ–ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ			
ಹಂತ 1 – ಬಾಹ್ಯ ನಿಯಮಾಧೀನ ನೈತಿಕತೆ	• ಶಿಕ್ಷೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ನಿಯಮಗಳ ಅನುಸರಣೆ • ಅದರದ್ದೇ ಆದ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ವಿಧೇಯತೆ • ವಸ್ತುಭೂತವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಆಸ್ತಿಗಳಿಗೆ ಹಾನಿಯನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವುದು	• ಶಿಕ್ಷೆಯನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವುದು • ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ಪರಮಾಧಿಕಾರ	ಸ್ವಾರ್ಥಪರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ: ಇತರರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ತಮ್ಮದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವೆಂದು ಗುರುತಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಇತರರಿಗಾಗುವ ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಣಾಮಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಪರಿಗಣಿಸದೆ ದೈಹಿಕ ಪರಿಣಾಮಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಅಧಿಕಾರ ಉಳ್ಳವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ತನ್ನದೇ ಆದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಜೊತೆ ಗೊಂದಲ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು
ಹಂತ 2 – ಸಾಧನಭೂತ ನೈತಿಕತೆ	• ತನ್ನ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗೆ ಸರಿಹೊಂದಿದಾಗ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸುವುದು • ತನ್ನ ಹಿತಾಸಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಹೆಜ್ಜೆ ಇಡುವುದು ಮತ್ತು ಇತರರಿಗೆ ಅದೇ ರೀತಿ ಮಾಡಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದು • ನ್ಯಾಯೋಚಿತತೆಯು ಸಮಾನ ವಿನಿಮಯವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ	• ಇತರ ಜನರು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ತನ್ನದೇ ಅಗತ್ಯ ಅಥವಾ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು	ಮೂರ್ತ ವ್ಯಕ್ತಿಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ: ಎಲ್ಲ ಜನರಿಗೆ ಅನುಸರಿಸಲು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿವೆ ಮತ್ತು ಇವು ಸಂಘರ್ಷಿಸುತ್ತವೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಸರಿ ಎನ್ನುವುದು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅರಿವು
ಮಟ್ಟ II – ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ			
ಹಂತ 3 – ಒಳ್ಳೆಯ ಮಗುವಿನ ನೈತಿಕತೆ	• ನಿಮಗೆ ಹತ್ತಿರವಿರುವ ಜನರು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದಂತೆ ಇರುವುದು • ಒಳ್ಳೆಯ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು, ಮತ್ತು ಇತರರ	• ತನ್ನದೇ ಹಾಗೂ ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ವ್ಯಕ್ತಿ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ	ಇತರ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೊಂದಿಗಿನ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ತನ್ನದೇ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ: ಹಂಚಿಕೊಂಡ ಭಾವನೆ, ಒಪ್ಪಂದ, ಹಾಗೂ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಅರಿವು

“

	ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸುವುದು • ವಿಶ್ವಾಸ, ನಿಷ್ಠೆ, ಗೌರವ, ಹಾಗೂ ಕೃತಜ್ಞತೆಯಂತಹ ಮೌಲ್ಯಗಳ ಮೂಲಕ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು	• ಇತರರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವುದು • ಸುವರ್ಣ ನಿಯಮದಲ್ಲಿ ನಂಬಿಕೆ • ಸಿದ್ಧಮಾದರಿಯ ಒಳ್ಳೆಯ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವಂತಹ ನಿಯಮ ಹಾಗೂ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಇಚ್ಛೆ	ಸುವರ್ಣ ನಿಯಮದ ಮೂಲಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಸಂಬಂಧಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ
ಹಂತ 4– ಕಾನೂನು ಹಾಗೂ ಸುವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ನೈತಿಕತೆ	• ಕಾನೂನನ್ನು ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯುವುದು	• ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಸಂಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವುದು	ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತನ್ನದೇ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ
ಮಟ್ಟ III – ಉತ್ತರ–ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ, ಅಥವಾ ತತ್ವಬದ್ಧ			
ಹಂತ 5 – ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಪ್ಪಂದದ ತಾರ್ಕಿಕ ಕ್ರಿಯೆ	• ಜನರು ವಿವಿಧ ಮೌಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆಂಬ ಅರಿವು	• ಗುಂಪಿನ ಕಲ್ಯಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಲು ತಾನು ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಪ್ಪಂದದಿಂದ ಹೊಮ್ಮುವ ಕಾನೂನಿಗಿರುವ ಬಾಧ್ಯತೆಯ ಭಾವ	ಸಮಾಜಮುಖಿ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ: ಇತರರ ಮೌಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಹಕ್ಕುಗಳ ಅರಿವಿರುವ ತರ್ಕಬದ್ಧ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ
ಹಂತ 6 – ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ನೈತಿಕ ತತ್ವಗಳು	• ಸ್ವತಃ –ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ನೈತಿಕ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವುದು	• ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ನೈತಿಕ ತತ್ವಗಳ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹತೆಯಲ್ಲಿ ನಂಬಿಕೆ	ನೈತಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯದಿಂದ ನಿಷ್ಪನ್ನವಾಗುವಂತಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ

ಸಮಾಜಮುಖಿ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ

ಸಮಾಜಮುಖಿ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ (**prosocial moral reasoning**)ಎಂದರೆ ಇತರ ಜನರೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೊಂಡರೆ, ಇತರರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದರೆ, ಅಥವಾ ಇತರರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಿದರೆ ತನಗೆ ತೊಂದರೆ ಆಗುವುದು ಖಚಿತ ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ *'ಸಮಾಜಮುಖಿ ವರ್ತನೆ'* ಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಬೇಕೆ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಆಲೋಚನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ (Eisenberg (ಐಸೆನ್ಬರ್ಗ್), Spinrad (ಸ್ಪಿನ್ರಿಡ್), & Sadovsky (ಸಾಡೋವ್ಸ್ಕಿ), 2006). ನ್ಯಾನ್ಸಿ ಐಸೆನ್ಬರ್ಗ್ (Nancy Eisenberg) (1992; Eisenberg (ಐಸೆನ್ಬರ್ಗ್) & Fabes (ಫೇಬ್ಸ್), 2006; Eisenberg (ಐಸೆನ್ಬರ್ಗ್), Eggum (ಏಗಮ್), & Edwards (ಎಡ್ವರ್ಡ್ಸ್), 2010) ಪ್ರಕಾರ, ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕ್ಹೊಲ್ಬರ್ಗ್ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದಂತೆಯೇ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾಜಮುಖಿ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಆಗುತ್ತದೆ.

> **ಸಮಾಜಮುಖಿ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ:** ಎಂದರೆ ಇತರ ಜನರೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೊಂಡರೆ, ಇತರರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದರೆ, ಅಥವಾ ಇತರರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಿದರೆ ತನಗೆ ತೊಂದರೆ ಆಗುವುದು ಖಚಿತ ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ *'ಸಮಾಜಮುಖಿ ವರ್ತನೆ'* ಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಬೇಕೆ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಆಲೋಚನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ.

ಸಮಾಜಮುಖಿ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಕುರಿತಾದ ತನ್ನ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ, ಐಸೆನ್ಬರ್ಗ್ ತನ್ನ ತತ್‌ಕ್ಷಣದ ಸ್ವಹಿತಾಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಇತರರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಯ ನಡುವಿನ ಸಂಘರ್ಷವನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಳಗೊಂಡಿರುವಂತಹ ಸಂದಿಗ್ಧತೆಗಳುಳ್ಳ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅಂತಹ ಒಂದು ಕಥೆಯಲ್ಲಿ, ತನ್ನ ಮನೆಯ ಪ್ರಾಂಗಣದಲ್ಲಿ ಆಟವಾಡುತ್ತ ಸಂತೋಷವಾಗಿದ್ದ ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗ

“

ಸಮೀಪದಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಕರು ಇಲ್ಲದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಗೂಂಡಾ ಮತ್ತೊಂದು ಮಗುವನ್ನು ನೋಯಿಸುವುದನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾನೆ. ಮಕ್ಕಳು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ತಾನೇ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಗೆ ಒಳಗಾಗಬಹುದಾದರೂ ಸಹ ಹುಡುಗನು ತನ್ನ ಆಟವನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಆ ಇನ್ನೊಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬೇಕೇ ಎನ್ನುವುದು. ಮತ್ತೊಂದು ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ಮಗು ಹುಟ್ಟುಹಬ್ಬದ ಸಮಾರಂಭವೊಂದಕ್ಕೆ ಹೋಗುವುದು ಅಥವಾ ಕಾಲಿಗೆ ಗಾಯ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರುವ ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದರ ನಡುವೆ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ನಂತರದ ಕಥೆಗೆ ಆರಂಭಿಕ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ತರ್ಕಯಿಸುವ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುವ 5 ಮತ್ತು 10 ವರ್ಷದ ಮಗುವಿನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿರುವ ವೈರುಧ್ಯಗಳು ಕೆಳಗಿನಂತಿವೆ.

ವಯಸ್ಸು 5 ವರ್ಷ

ಸಂದರ್ಶಕ: ಆತ (ಎರಿಕ್, ಕಥೆಯ ನಾಯಕ) ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಆಲೋಚಿಸುತ್ತೀ?

ಮಗು: ಸಮಾರಂಭಕ್ಕೆ ಹೋಗಬೇಕು.

ಈ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ವಾರ್ಷಿಕ ಸಮುದಾಯ ಸೇವಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಹುಡುಗಿಯರ ನಿದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ, ಮಕ್ಕಳು ಸಮಾಜಮುಖಿ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಹೆಚ್ಚು ಮುಂದುವರಿದ ರೂಪಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವುದರಿಂದ ಅವರು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸಮಾಜಮುಖಿ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಸಂದರ್ಶಕ: ಅದು ಏಕೆ?

ಮಗು: ಏಕೆಂದರೆ ಅವನು ತಡವಾಗಿ ಹೋಗಲು ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಸಂದರ್ಶಕ: ಅವನು ತಡವಾಗಿ ಹೋಗಲು ಏಕೆ ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ?

ಮಗು: ಏಕೆಂದರೆ ಅಷ್ಟರಲ್ಲಿ ಅದು ಮುಗಿದಿರುತ್ತದೆ.

ವಯಸ್ಸು 10 ವರ್ಷ

ಸಂದರ್ಶಕ: ಎರಿಕ್ ಏನು ಮಾಡಬೇಕು ಎಂದು ನೀನು ಆಲೋಚಿಸುತ್ತೀ?

ಮಗು: ಹೋಗಿ ಹುಡುಗನ ಹೆತ್ತವರನ್ನು ಕರೆದುಕೊಂಡು ಬರಬೇಕು.

ಸಂದರ್ಶಕ: ಅವನ ಹೆತ್ತವರನ್ನು ಕರೆದುಕೊಂಡು ಬರಬೇಕೆಂದು ಆತ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾನೆಂದು ನೀನು ಏಕೆ ಭಾವಿಸುತ್ತೀ?

ಮಗು: ಏಕೆಂದರೆ ಹುಡುಗ ಕಾಲು ಮುರಿದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಆತನಿಗೆ ಬೇಕಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಅವನು ಕಾಲು ಮುರಿದುಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಲಿ ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಕೆಟ್ಟದ್ದು ಆಗುವುದನ್ನು ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ ಅವನನ್ನು ಆದಷ್ಟು ವೇಗವಾಗಿ ಆಸ್ಪತ್ರೆಗೆ ಕರೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತಾನೆ.

(ಐಸೆನ್ಬರ್ಗ್, 1992, ಪುಟ. 29)

ಮಕ್ಕಳ ಸಮಾಜಮುಖಿ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಅಂಶಗಳು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಈ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಾಹಿತ್ಯದ ವಿಮರ್ಶೆಗಳು ಮಕ್ಕಳು ದೊಡ್ಡವರಾದಂತೆ ಅವರ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ಈ ಎರಡು ಉದಾಹರಣೆಗಳಲ್ಲಿನ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಅವರಿಗೆ ದಕ್ಕಬಹುದಾದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಇತರರಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ವಯಸ್ಸು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ಮಕ್ಕಳು ಕಷ್ಟದಲ್ಲಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಅನುಭೂತಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಗಣನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಸಮಾಜಮುಖಿ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ನೈಜ–ಪ್ರಪಂಚದ ಸಮಾಜಮುಖಿ ವರ್ತನೆಗೆ ಹೇಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಆಸಕ್ತಿ ಕೆರಳಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ,

"

ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಕಥೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಮುಂದುವರಿದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತರ್ಕೈಯಿಸುವ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ನೈಜ ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆಯೇ? ಮಕ್ಕಳ ಸಮಾಜಮುಖಿ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಕುರಿತಾದ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ವ್ಯಾಪಕ ಸಮೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ, ನ್ಯಾನ್ಸಿ ಐಸೆನ್ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಆಕೆಯ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (2003) ತರ್ಕಯಿಸುವಲ್ಲಿನ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟಗಳು ನಿಜಕ್ಕೂ ಗಮನಾರ್ಹ ಸಮಾಜಮುಖಿ ವರ್ತನೆಗೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸಹಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮೋಸದ ಬಗೆಗಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ, ಸಮಾಜಮುಖಿ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸುವ ಮಕ್ಕಳು ಕಡಮೆ ಮಟ್ಟದ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸುವ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಮೋಸ ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಕಡಮೆ ಇದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಗಮನಾರ್ಹ ತಾರ್ಕಿಕ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಸಹ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಾವು ಇದರಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದಾಗ ಪ್ರಲೋಭನೆಗೆ ಒಳಗಾಗಬಹುದು (Alencar (ಅಲೆನ್ಕರ್), de Oliveira (ಡಿ ಆಲಿವೇರಾ), & Yamamoto (ಯಮಮೊಟೊ),2008; Subbotsky (ಸುಬೋಟ್ಸ್ಕಿ),1993). ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ, ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಅವನು ಅಥವಾ ಅವಳು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಸಮಾಜಮುಖಿ ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಬುದ್ಧಿಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಅವರು ಹಾಗೆಯೇ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಖಾತರಿಯಿಲ್ಲ.

ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರ ಸಿದ್ಧಾಂತ

ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಜಗಳವಾಡುತ್ತಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಜಗಳವಾಡುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತಪ್ಪು ಎಂದು ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ತಿಳಿದಿದೆ. ಇದು ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸಲು ಹಾನಿ ಮತ್ತು ಕಲ್ಯಾಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ನೀವು ಕಲಿತಿರುವಂತೆ, ಫ್ರಾಯ್ಡ್, ಪಿಯಾಝೆ, ಹಾಗೂ ಕ್ಹೊಲ್ಬರ್ಗ್ ಎಲ್ಲರೂ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಬಾಹ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಹಾಗೂ ಅಧಿಕಾರಯುತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅಧ್ಯಾಯ 9 (ಪುಟ. 320 ನೋಡಿ)ರಲ್ಲಿ ನಾವು ಸೂಚಿಸಿದಂತೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದೊಳಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ನ್ಯಾಯೋಚಿತತೆಯ ಬಲವಾದ ಅರಿವು ಹಾಗೂ ಇತರರ ಕಲ್ಯಾಣದ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಅರಿವು, ಮತ್ತು ಅಧಿಕಾರದ ಸಹಮತತೆಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಕೂಡ ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು ಒಮ್ಮೆ ಯೋಚಿಸಿದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಸಣ್ಣ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಹೊರಹೊಮ್ಮಬಹುದು ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿದೆ (ಟುರಿಯಲ್, 2010). ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ, ಒಂದು ಕಡೆ ಅಧಿಕಾರ, ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ ನ್ಯಾಯೋಚಿತತೆ ಅಥವಾ ಇತರರ ಕಲ್ಯಾಣದ ನಡುವೆ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸಂಘರ್ಷವನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುವಂತಹ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆಗಾಗ್ಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಾಲೆಯ ಆಟದ ಮೈದಾನದಲ್ಲಿ ಇಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳು ಜಗಳವಾಡುವ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಳಬಹುದು. ಸಮಾನಸ್ಕಂಧನೊಬ್ಬ ಜಗಳವನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸುವಂತೆ ಇಬ್ಬರಿಗೂ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ; ಆದಾಗ್ಯೂ, ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರು ಜಗಳ ಮುಂದುವರಿದರೆ ಏನೂ ತೊಂದರೆಯಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. 5 ಅಥವಾ 6 ವರ್ಷದಷ್ಟು ಎಳೆಯ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಜಗಳವನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಲು ಹೇಳುವ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧನ ನಿಲುವು ಅದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಯಲು ಅನುಮತಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿಲುವಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವೆಂದು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವರು ಎಂದು ಸಂಶೋಧಕರು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (Laupa et al.,(ಲಾಪಾ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1995).

ಅಧಿಕಾರಯುತ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬರ ಸ್ಥಾನಮಾನಕ್ಕಿಂತ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯದ ನೈತಿಕತೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ನೀಡುವ ಆದ್ಯತೆಯು ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ತೂಕವನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿರುವ ಕೊರಿಯಾ ಮತ್ತು ಚೀನಾದಂತಹ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಹ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ (Kim (ಕಿಮ್), 1998; Helwig (ಹೆಲ್ವಿಗ್), Yang (ಯಾಂಗ್), Tan (ಟಾನ್), Liu (ಲಿಯೋ), & Shao (ಶಾವೊ), 2011). ಇದು ನಿಯಮಗಳು ಹಾಗೂ ಅಧಿಕಾರಕ್ಕೆ ತಲೆಬಾಗುವ ಬದಲು ಮಕ್ಕಳು ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುವಲ್ಲಿ ಹಾನಿ ಹಾಗೂ ಕಲ್ಯಾಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅಂಶವು

"

ಎಲಿಯಟ್ ಟುರಿಯಲ್ (Elliot Turiel) ಮತ್ತು ಆತನ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (2010) ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತರ್ಕಯಿಸುವುದು ಅಧಿಕಾರ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತರ್ಕಯಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲು ಕಾರಣವಾಯಿತು.

ಈ ಕೆಳಗಿನ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ. ಇದರಲ್ಲಿ 5 ರಿಂದ 11 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲಾ ನಿಯಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಕಥೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ (ಟುರಿಯಲ್, 1983, ಪುಟ. 62). ಒಂದು ಕಥೆಯಲ್ಲಿ, ವಾತಾವರಣವು ಬಿಸಿಯಾಗಿರುವಾಗ (ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾದಂತಹ ವಿಷಯ) ಶಾಲೆಯು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆಯಲು ಅನುಮತಿಸುತ್ತದೆ; ಇನ್ನೊಂದರಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಯು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಹೊಡೆಯಲು ಅನುಮತಿಸುತ್ತದೆ (ನೈತಿಕವಾದಂತಹ ಒಂದು ವಿಷಯ). ಮಕ್ಕಳು ಬಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆಯಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುವುದು ಸೂಕ್ತವೇ ಎಂದು ಕೇಳಿದಾಗ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಮಗುವೊಂದು ಈ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನೀಡಿತು:

> ಹೌದು, ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ನಿಯಮ. *('ಅವರು ಆ ನಿಯಮವನ್ನು ಏಕೆ ಹೊಂದಬಹುದು?')* ಮೇಲಧಿಕಾರಿ ಅದನ್ನು ಮಾಡಲು ಬಯಸಿದರೆ, ಅವನು ಅದನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು. *('ಅದೇಕೆ?')* ಅವನು ಮೇಲಧಿಕಾರಿ ಆಗಿರುವುದರಿಂದ, ಅವನು ಶಾಲೆಯ ಉಸ್ತುವಾರಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾನೆ.

ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಮಕ್ಕಳು ಪರಸ್ಪರರನ್ನು ನೋಯಿಸಬಹುದು ಎಂದು ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಮಗು ಗುರುತಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಬಹಳ ಕಡಮೆ ಇತ್ತು:

> ಇಲ್ಲ, ಇದು ಸರಿಯಲ್ಲ. *('ಏಕೆ ಸರಿಯಲ್ಲ?')* ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಇತರ ಜನರನ್ನು ದುಃಖಿತರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುವಂತಿದೆ. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ನೀವು ಅವರನ್ನು ನೋಯಿಸಿಬಹುದು. ಇದು ಇತರ ಜನರಿಗೆ ನೋವುಂಟು ಮಾಡುತ್ತದೆ, ನೋಯಿಸುವುದು ಒಳ್ಳೆಯದಲ್ಲ.

ಕಳೆದ ಹಲವಾರು ದಶಕಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಜನರು ಹೇಗೆ ವರ್ತಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ವರ್ತಿಸಬಾರದೆಂದು ನಿರ್ಣಯಿಸುವಾಗ, ಮಕ್ಕಳು ನೈತಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರದ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು 100 ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಬೆಂಬಲಿಸಿವೆ. (Killen (ಕಿಲನ್), McGlothin (ಮೆಗ್ಲಾಥಿನ್), & Lee-Kim (ಲೀ–ಕಿಮ್), 2002; Nucci (ನೂಚೀ), 2009). ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಸಂಶೋಧಕರು ಎರಡು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ತಾರ್ಕಿಕ ಶಕ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ಗಮನಹರಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಎರಡೂ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಆಧಾರಗಳು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದರೂ, ಎರಡೂ ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಮಾದರಿಯು ಹೆಚ್ಚು ಮೂರ್ತ ಸ್ವರೂಪದಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಅಮೂರ್ತ ಸ್ವರೂಪವಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.

ನೈತಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ, ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳ ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಹಾನಿ ಅಥವಾ ಕಲ್ಯಾಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿವೆ, ಆದರೆ ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಹದಿಹರೆಯದವರ ತೀರ್ಮಾನಗಳು ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ಹಕ್ಕುಗಳಂತಹ ಹೆಚ್ಚು ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸಂಶೋಧನೆ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಎಲ್ಲ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಡೆಯುವುದು ಅಥವಾ ಕದಿಯುವಿಕೆಗಳಂತಹ ನೈತಿಕ ಉಲ್ಲಂಘನೆಗಳನ್ನು ನಿಯಮಗಳು, ಅಧಿಕಾರದ ಆಜ್ಞೆಗಳು, ಅಥವಾ ರೂಢಿಯಲ್ಲಿನ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಪ್ರಕಾರ ತೀರ್ಮಾನಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹೊಡೆಯುವುದರ ವಿರುದ್ಧ ಯಾವುದೇ ನಿಯಮವಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಅದು ತಪ್ಪು, ಶಾಲೆಯ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ಇದು ಸರಿ ಎಂದು ಹೇಳಿದರೂ ಸಹ, ಮತ್ತು ಹೊಡೆಯುವುದು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ನಡವಳಿಕೆಯಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ.

ನೈತಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಬಗೆಗಿನ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ನಿಯಮಗಳು, ಅಧಿಕಾರ, ಹಾಗೂ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ

“

ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ತೋರಿದರೆ, ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಾತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಂತಹ ಹೆಚ್ಚು ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ತೋರುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಚಿಕ್ಕ ಮಗು ಶಿಕ್ಷಕಿಯನ್ನು ಆಕೆಯ ಮೊದಲ ಹೆಸರಿನಿಂದ ಕರೆಯುವುದು ತಪ್ಪು ಎಂದು ವಾದಿಸಬಹುದು, ಏಕೆಂದರೆ ಅದರ ವಿರುದ್ಧ ನಿಯಮವಿದೆ. ಆದರೆ ಹಿರಿಯ ಮಗುವೊಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಅಧಿಕಾರದಲ್ಲಿರುವ ಒಬ್ಬರಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸದೆ ಒಬ್ಬ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಕಳವಳವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಬಹುದು (ಟುರಿಯಲ್, 1983). ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪಿನ ಪಾತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಗುಂಪಿನ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಲು ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ (Killen(ಕಿಲನ್) & Smetana (ಸ್ಮೆಟ್ನಾ), 2010). ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನೀವು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತರ್ಕಯಿಸುವ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಾಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ನಿರಾಕರಣೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆ ಕುರಿತಂತಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಅರ್ಥವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ.

ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ವಿಕಾಸವಾದಿ ಮನಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರ ನಡುವಿನ ಪ್ರಸ್ತುತ ವಿವಾದವು ನೈತಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ನಡುವಿನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಟುರಿಯಲ್ ಅವರ ಕಥೆಗಳ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಸೂಕ್ತವಾದ ಆವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಸಂಶೋಧಕರು ಆತನ ಮೂಲ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಪುನರಾವರ್ತಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಟುರಿಯಲ್, 1998 ರಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ). ಇತರ ಸಂಶೋಧಕರು, ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹೊರಸೆಳೆಯಲು ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ, ಉತ್ತರ ಅಮೆರಿಕನ್ನರು ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ತನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳೆಂದು ಬಗೆಯುವ ಕೆಲ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಇತರ ಕೆಲವು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದಿದ್ದಾರೆ (Shweder et al., (ಶ್ವೇಡರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2006). ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ–ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ನಾವು ಮತ್ತೆ ಅಧ್ಯಾಯ 14 ರಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇವೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಬಂಧಿತ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಹದಿಹರೆಯದವರು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರಿಂದ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪಂಚ್ ಮತ್ತು ಜೂಡಿಯ ಪಾತ್ರಗಳು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಒಬ್ಬರನ್ನೊಬ್ಬರು ಕೊಲ್ಲಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ಅದೇ ಹೆಸರಿನ ಕೋಡಂಗಿ ಕೀಲು ಬೊಂಬೆ ಆಟವು ಮಕ್ಕಳ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮನಸ್ಸಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮತ್ತು ನೈತಿಕ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ತರ್ಕಯಿಸುವ ರೀತಿಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಸಂದರ್ಭವೊಂದನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ, ಜೂಡಿ ಕಿತ್ತಲೆ ಬಣ್ಣದ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲಿರುವುದರ ಬದಲು ಕಿತ್ತಲೆ ಹಣ್ಣುಗಳಿರುವ (ಹಸಿರು ಬಣ್ಣದ) ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲಿದ್ದಾಳೆ ಎಂದು ಪಂಚ್ ನಂಬುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ಅವಳನ್ನು ವೇದಿಕೆಯಿಂದ ತಳ್ಳಲು ತಯಾರಿ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದಾನೆ.

ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ ಮತ್ತು ಮನಸ್ಸಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು

ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಇತರ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ ಎಂದು ಕೇಳುವುದು ಅದನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಿದೆ. ಅಧ್ಯಾಯ 8 ರಲ್ಲಿ ನೀವು ಕಲಿತಂತೆ, 4 ರಿಂದ 5 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಸಮೀಪದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು *‘ಮನಸ್ಸಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತ’* ವೊಂದನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ; ಅಂದರೆ, ಇತರ ಜನರ ಮನಸ್ಥಿತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ನ್ಯಾಯಾಧೀಶರು ಹಾಗೂ ನ್ಯಾಯಾದರ್ಶಿ ಮಂಡಲಿಗಳು ಅಪರಾಧ ಮೊಕದ್ದಮೆಯೊಂದನ್ನು ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುವಾಗ, ಅವರು ಆರೋಪಿಯ ಮನಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ: ಅವನು ಅಥವಾ ಅವಳಿಗೆ ಅಪರಾಧವನ್ನು ಮಾಡಲು ಉದ್ದೇಶವಿತ್ತೇ? ಇದು ಪೂರ್ವಯೋಜಿತವೇ? ಇದರ ಹಿಂದಿದ್ದ ಉದ್ದೇಶವೇನು? ಮಕ್ಕಳು ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ನೈತಿಕ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುವ

"

ವಿಧಾನವು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮನಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸಂಶೋಧನೆ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಬ್ರಯನ್ ಸೋಕೊಲ್ (Bryan Sokol) ಮತ್ತು ಮೈಕೆಲ್ ಚ್ಯಾಂಡ್ಲರ್ (Michael Chandler) (2004) ಇದನ್ನು *'ಪಂಚ್ ಮತ್ತು ಜೂಡಿ (Punch and Judy)'* ಸೂತ್ರದ ಬೊಂಬೆ ನಾಟಕವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತಹ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಶೋಧಿಸಿದರು. *'ಪಂಚ್ ಮತ್ತು ಜೂಡಿ'* ಒಂದು ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಕೋಡಂಗಿ ಕೀಲು ಬೊಂಬೆ ಆಟದ ಪ್ರದರ್ಶನವಾಗಿದ್ದು, ಇದನ್ನು ಜಾತ್ರೆ, ಮನೋರಂಜನಾ ಉದ್ಯಾನವನಗಳು, ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಭೇಟಿ ನೀಡುವ ಇತರ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ನೀವು ಇದನ್ನು ಎಂದಾದರೂ ನೋಡಿದ್ದರೆ, *'ಪಂಚ್ ಮತ್ತು ಜೂಡಿ'* ಹಾಸ್ಯಾಸ್ಪದವಾಗಿ ಮತ್ತು ಅಕ್ಷರಶಃ ಪರಸ್ಪರರ ಕತ್ತನ್ನು ಹಿಸುಕಿ ಒಬ್ಬರನ್ನೊಬರು "ಕೊಲ್ಲಲು (off)" ವಿಫಲ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುವ ಜೋಡಿ ಎಂಬುದನ್ನು ನೀವು ಬಹುಶಃ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೀರಿ.

ಸೊಕೊಲ್ ಮತ್ತು ಚ್ಯಾಂಡ್ಲರ್ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕಾಗಿ ರೂಪಿಸಲಾದ ಎರಡು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು ಈ ಕೆಳಗಿನಂತೆ ತೆರೆದುಕೊಂಡಿವೆ.

ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ: ಜವಾಬ್ದಾರಿಯು ಕೇವಲ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆ.

ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ: ಜವಾಬ್ದಾರಿಯು ಉದ್ದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಗಳೆರಡನ್ನೂ ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆ.

ಸನ್ನಿವೇಶ 1: ಪಂಚ್ ಮತ್ತು ಜೂಡಿ ಎರಡು ದೊಡ್ಡ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವೇದಿಕೆಯ ಮೇಲಿದ್ದಾರೆ. ಒಂದು ಕಿತ್ತಳೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಹಸಿರು. ಪಂಚ್ ಮತ್ತು ಜೂಡಿ ಇದನ್ನು ಕಿತ್ತಳೆ ಹಣ್ಣಿನಿಂದ ತುಂಬಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಮಗ್ನರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಒಂದು ಹಂತದಲ್ಲಿ ಪಂಚ್ ಕ್ಷಣಗಳ ಕಾಲ ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಬಿಡುತ್ತಾನೆ. ಅವನು ಹೋದಾಗ, ಜೂಡಿ ಎಡವಿ ಕಿತ್ತಳೆ ಹಣ್ಣುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಕಿತ್ತಳೆ ಬಣ್ಣದ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಬೀಳುತ್ತಾಳೆ. "ಕಾಪಾಡಿ!" ಎಂದು ಅವಳು ಕೂಗುತ್ತಾಳೆ, "ನಾನು ಕಿತ್ತಳೆ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಬಿದ್ದಿದ್ದೇನೆ!" ಪಂಚ್ ವೇದಿಕೆಗೆ ಧಾವಿಸುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ಇದು ಜೂಡಿಯನ್ನು ಶಾಶ್ವತವಾಗಿ ತೊಡೆಯಲು ಅವನ ಸುವರ್ಣಾವಕಾಶವೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತ ಹಸಿರು ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯನ್ನು – ಕಿತ್ತಳೆ ಹಣ್ಣಿರುವ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯನ್ನು – ವೇದಿಕೆಯ ಅಂಚಿನಿಂದ ಕೆಳಗೆ ತಳ್ಳುತ್ತಾನೆ.

ಸನ್ನಿವೇಶ 2: ಪಂಚ್ ಮತ್ತು ಜೂಡಿ ಮತ್ತೆ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವೇದಿಕೆಯ ಮೇಲಿದ್ದಾರೆ. ಒಂದು ಹಸಿರು, ಇನ್ನೊಂದು ದೊಡ್ಡ ಹಸಿರು ಬಣ್ಣದ ಸಂಖ್ಯೆ "1"ನ್ನು ಅದರ ಮೇಲೆ ಬಳಿಯಲಾದ ಬಿಳಿಯದು. ಪಂಚ್ ಮತ್ತೆ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ವೇದಿಕೆಯನ್ನು ಬಿಡುತ್ತಾನೆ, ಮತ್ತು ಅವನ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಜೂಡಿ ಆಕಸ್ಮಿಕವಾಗಿ ಹಸಿರು ಬಣ್ಣದ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಬೀಳುತ್ತಾಳೆ. ಸಹಾಯಕ್ಕಾಗಿ ಕೂಗುತ್ತಾ "ಹಸಿರು ಬಣ್ಣದಲ್ಲಿ ನೋಡು!" ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾಳೆ. ಈ ಸಲ ಪಂಚ್ ನಿಜವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ಜೂಡಿಯನ್ನು ಕಾಪಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾನೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವಳ ಕೂಗಿನಿಂದ ಹಸಿರು "1"ರ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲಿದ್ದಾಳೆಂದು ಅಪಾರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ಅವನು ಇನ್ನೊಂದು ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಲ್ಲಿರುವ ಜೂಡಿಯನ್ನು ತಲುಪುವ ಉನ್ಮಾದದ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಹಸಿರು ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯನ್ನು – ಜೂಡಿ ಬಿದ್ದ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯನ್ನು – ಪ್ರಮಾದವಶಾತ್ ಅಂಚಿನಿಂದ ಕೆಳಗೆ ತಳ್ಳುತ್ತಾನೆ.

ಎರಡೂ ದೃಶ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಪಂಚ್‌ನ ವರ್ತನೆಯ "ಕೆಟ್ಟತನವನ್ನು" ಅಳೆಯಲು ಹೇಳಿದಾಗ, ಕಿರಿಯರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸನ್ನಿವೇಶ 2 ರಲ್ಲಿ ಆತ ಹೆಚ್ಚು ಕೆಟ್ಟದಾಗಿ ವರ್ತಿಸುತ್ತಾನೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಜೂಡಿಯನ್ನು ವೇದಿಕೆಯಿಂದ ಕೆಳಗೆ ಬೀಳಿಸುವುದರೊಂದಿಗೆ ಕೊನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಯಾವುದನ್ನು **ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ (objective view of responsibility)ಎಂದು** ಸೊಕೊಲ್ ಮತ್ತು ಚ್ಯಾಂಡ್ಲರ್ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೋ ಅಂತಹ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ, ಅಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ವಯಸ್ಕರು ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, **ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ (subjective view of responsibility)**ವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ, ಅಂದರೆ ಅವರು ಪಂಚ್‌ನ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರು

"

ಸನ್ನಿವೇಶ 2 ರ ಆಕಸ್ಮಿಕ ನರಹತ್ಯೆಗಿಂತ ಸನ್ನಿವೇಶ 1 ರ ವಿಫಲವಾದ ಕೊಲೆಯ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ನಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅಳೆಯುತ್ತಾರೆ.

ಹೀಗೆ, ದೊಡ್ಡವರಾಗುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ವ್ಯಕ್ತಿಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಅವರ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಮನಸ್ಥಿತಿಯ ಹಿನ್ನಲೆಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥೈಸಲು ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಬಾಹ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಮೇಲಿನ ಅವಲಂಬನೆಯಿಂದ ' ಆಂತರಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿದಂತಹ ಪಿಯಾಝೆ ಮತ್ತು ಕ್ಹೊಲ್ಬರ್ಗ್ ಅವರು ಗುರುತಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿನ ಈ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ನೈತಿಕವಾಗಿ ವಿವೇಚಿಸುವುದು ಅವರ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮನಸ್ಸಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಗೆ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಸೊಕೊಲ್ ಮತ್ತು ಚ್ಯಾಂಡ್ಲರ್ ಒಂದು ಪರ್ಯಾಯ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಅನ್ವಯಿಸಿ:: ಸಂಬಂಧ ಹೆಣೆಯಿರಿ:: ಚರ್ಚಿಸಿ

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆ ಅನೇಕ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ಕಾಲೇಜು ಆವರಣಗಳಲ್ಲಿ "ಭಾವೋದ್ರಿಕ್ತ ಹಾಗೂ ವಿವಾದಾತ್ಮಕ (hot button)" ವಿಷಯವಾಗಿದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆ ಕುರಿತು ನಿಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ.

- ಇದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆಯನ್ನು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಬದಲು ನೈತಿಕ ವಿಷಯವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ?
- ಮಧ್ಯಮ ಶಾಲಾಮಕ್ಕಳು ಮೋಸವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು–ಕಡಮೆ ನೈತಿಕ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಷಯವಾಗಿ ನೋಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ ಎಂದು ನೀವು ಭಾವಿಸುತ್ತೀರಾ? ಏಕೆ?
- ಪಿಯಾಝೆ ಹಾಗೂ ಕ್ಹೊಲ್ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಒಳನೋಟಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ಮಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸಿ.

ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳು

ಯಾವಾಗ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಗಮನಾರ್ಹ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೋ, ಆಗ ಅವರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪಿನೊಳಗೆ ತಮಗಾಗಿ ಒಂದು ಗಮನೀಯ ತೃಪ್ತಿಕರವಾದ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಯಬೇಕು. ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಇತರ ಜನರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಅವರ ಹೆಚ್ಚಿದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಈ ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಾಗಿವೆ. ಆದರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಎಷ್ಟೇ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಅಥವಾ ಅದರ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಅರಿತಿದ್ದವರಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಅವರನ್ನು ಇತರ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಖಾತ್ರಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ನಡುವೆ ತಮಗಾಗಿ ಒಂದು ಬದುಕನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಕಲಿಯಬೇಕು, ಅವರನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡದಿರಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಹಾಗೂ ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ಉದ್ಭವಿಸುವ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗಿನ ಸಂಘರ್ಷಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕು.

“

ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನ

ಒಂದು ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಒಂದು ಗುಂಪು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದ್ದಾಗ, ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಯೊಂದು ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ. **ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಗಳು (social structures)** ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಂಘಟನೆಗಳಾಗಿವೆ. ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಹಲವು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ: ಒಂದು *'ಪ್ರಾಬಲ್ಯ'* ದ ಮಟ್ಟದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ (ಯಾರು ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರ ಮೇಲೆ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ); ಮತ್ತೊಂದು *'ಜನಪ್ರಿಯತೆ'* ಯ ಮಟ್ಟದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ (ಯಾರು ಅವರನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ಇಷ್ಟಪಡುವುದಿಲ್ಲ).

ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಗಳು: ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಂಘಟನೆಗಳು.

ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಮಕ್ಕಳು: ಸಾಮಾಜಿಕ ಶ್ರೇಣಿಕರಣಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಆಟಿಕೆ, ಆಟದ ಸ್ಥಳಗಳಂತಹ "ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು", ಮತ್ತು ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವಂತಹ ಮಕ್ಕಳು.

ಪ್ರಾಬಲ್ಯ. ಇತರ ಅನೇಕ ಪ್ರಭೇದಗಳಿಗೆ ಸತ್ಯವಾಗಿದ್ದಂತೆ, ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಶ್ರೇಣಿವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಮಾನವನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುತ್ತವೆ (ಅಧ್ಯಾಯ 9, ಪುಟ. 331–332 ನೋಡಿ). ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಶ್ರೇಣಿವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಜಗಳ ಅಥವಾ ವಾದಗಳು ಹಾಗೂ ತದನಂತರ ಒಂದಾಗುವ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಮಾದರಿಯ ಮೂಲಕ ಸ್ಥಾಪಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ (Pellegrini(ಪೆಲ್ಲೆಗ್ರೀನಿ), 2006). ಕಾಲಾನುಕ್ರಮದಲ್ಲಿ, ಸಂಘರ್ಷ–ಸಮನ್ವಯತೆ ಮಾದರಿಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವಲ್ಲಿ ನುರಿತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಗುಂಪಿನೊಳಗೆ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುತ್ತಾರೆ (Hawley (ಹಾಲಿ), Little (ಲಿಟಲ್), & Card (ಕಾರ್ಡ), 2007). ಆಟಿಕೆಗಳು, ಆಟದ ಸ್ಥಳಗಳು, ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ನಿರ್ಣಯ, ಹಾಗೂ ಮುಂತಾದ "ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು" ನಿಯಂತ್ರಿಸುವವರು **ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಮಕ್ಕಳು (dominant children)**ಎನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಸಹ ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಶ್ರೇಣಿವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆಯಾದರೂ (Pellegrini et.al (ಪೆಲ್ಲೆಗ್ರೀನಿ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2007), ಮಕ್ಕಳು ಪರಸ್ಪರರೊಡನೆ ತಮ್ಮ ಸ್ಥಾನಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧಾರ ಮಾಡಲು ಶ್ರಮಿಸುವಾಗ ಅವರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಕ್ಷಣಗಳು ಹುಟ್ಟುತ್ತವೆ. ಅಂತಹ ಒಂದು ಕ್ಷಣವೆಂದರೆ, ಹೊಸ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳು ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವಂತಹ ಪ್ರಾಥಮಿಕದಿಂದ ಮಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಗೆ ದಾಟುವ ಸಂದರ್ಭವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಐದರಿಂದ ಏಳನೇ ತರಗತಿವರೆಗಿನ 100 ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದ ಒಂದು ಲಂಬಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ (longitudinal study-ಸುಧೀರ್ಘ ಅಧ್ಯಯನ), ಆಂಡ್ರ್ಯೂ ಪೆಲ್ಲೆಗ್ರೀನಿ (Andrew Pellegrini) ಮತ್ತು ಜೆಫ್ರಿ ಲಾಂಗ್ (Jeffrey Long) (2002) ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಾಗೂ ಮಧ್ಯಮ ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಾಬಲ್ಯ ಶ್ರೇಣಿವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಲು ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯನ್ನು ಬಳಸಿದರೆ, ಮಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಯ ಮೊದಲ ವರ್ಷವಾದ ಆರನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಸ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವಾಗ, ಅದರ ಘಟನೆಗಳು ಗರಿಷ್ಠವಾಗುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ನಂತರ ಏಳನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಮ್ಮೆ ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಮಾದರಿಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ರೂಪುಗೊಂಡ ನಂತರ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಕಡಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ ("ಗೂಂಡಾಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಬಲಿಪಶುಗಳು(Bullies and Their Victims)" ಚೌಕವನ್ನು ನೋಡಿ).

“

ಗೂಂಡಾಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಬಲಿಪಶುಗಳು

ಏಪ್ರಿಲ್ 1999 ರಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತ ಶಸ್ತ್ರಾಸ್ತ್ರಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಇಬ್ಬರು ಹದಿಹರೆಯದವರು ತಮ್ಮ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಿ 15 ಜನರನ್ನು ಹತ್ಯಾಕಾಂಡ ಮಾಡಿದರು ಮತ್ತು ನಂತರ ಆತ್ಮಹತ್ಯೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡರು. ಅವರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಹಿಷ್ಕೃತರು ಮತ್ತು ಅವರ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ಚುಡಾಯಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಹಾಗೂ ಕೆಣಕಲ್ಪಟ್ಟವರು ಎಂದು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಭಾವಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಕೊಲಂಬೈನ್‌ನಲ್ಲಿನ ದುರಂತವು ಶಾಲೆಯ ಹಿಂಸಾಚಾರದ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಗೂಂಡಾಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಬಲಿಪಶುಗಳು ಎಂಬಂತಹ ಸಂಗತಿಗಳ ಮೇಲೂ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯಿತು. ಅಂದರಿಂದೀಚೆಗೆ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಸಮಾನಸ್ಕಂದರ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು, ಶಾಲಾಮಕ್ಕಳ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುವ ಅಂಶಗಳು, ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಅಥವಾ ಸಂಬಂಧಿತ ಹಾನಿಯ ಕಾರಣಕರ್ತ ಅಥವಾ ಬಲಿಪಶುವಾಗಿರುವವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಕಡೆಗೆ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಒಂದು ಪ್ರವಾಹವೇ ಉಂಟಾಗಿದೆ (ಪೆಲ್ಲೆಗ್ರೀನಿ & ಲಾಂಗ್, 2002).

ತಮ್ಮ ಮೇಲೆರಗುವವರಿಗಿಂತ ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಬಲಶಾಲಿ ಆಗಿರದ ಅಥವಾ ಮಾನಸಿಕವಾಗಿ ಚೇತರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಶಕ್ತಿ ಕಡಮೆ ಇರುವುದರಿಂದ ತಮ್ಮನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ರಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಮೇಲೆ ಹಾನಿ, ಬೆದರಿಕೆ, ಹಾಗೂ/ಅಥವಾ ಮೇಲುಗೈ ಸಾಧಿಸಲು ಗೂಂಡಾಗಳು ಅನುತ್ತೇಜಿತ ಆಕ್ರಮಣದಲ್ಲಿ ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ. ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯು ದೈಹಿಕ – ಉದಾಹರಣೆಗೆ ತಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಹೊಡೆಯುವುದು, ಅಥವಾ ಮೌಖಿಕ – ರೇಗಿಸುವ ಅಥವಾ ನಿಂದನೆಗಳ ಕೃತ್ಯಗಳಾಗಿರಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳ ಕೈಗೆಟಕುತ್ತಿರುವ ಸಂವಹನ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಗಳು – ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಜಂಗಮವಾಣಿ ಮತ್ತು ಅಂತರ್ಜಾಲ – ಗೂಂಡಾಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಸಂಪೂರ್ಣ ಹೊಸ ಜಗತ್ತನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ; ಅವರು ಈಗ *'ಸೈಬರ್ ಬೆದರಿಕೆ (cyberbullying)'* (Tokunaga (ಟೊಕುನಾಗ), 2010) ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಒಂದು ಹೊಸ ರೀತಿಯ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಆಕ್ರಮಣದ ಮೂಲಕ ಯಾವುದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲಿಂದಲಾದರೂ ಪಠ್ಯ ಸಂದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಫೇಸ್‌ಬುಕ್‌ನಂತಹ ಹಲವಾರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಾಧ್ಯಮಗಳ ಮೂಲಕ ಭಯಭೀತರನ್ನಾಗಿಸಬಹುದು.

ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯು ಸಾಧನಭೂತವಾಗಿರುವ ಕಾರಣ, ಅಂದರೆ, ಇತರ ಜನರನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಮತ್ತು ತನ್ನ ಧ್ಯೇಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಒಂದು ಸಾಧನವಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು ಇದನ್ನು *'ಪೂರ್ವಭಾವಿ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆ(proactive aggression)'* ಯ ಒಂದು ರೂಪವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ (ಪೆಲ್ಲೆಗ್ರೀನಿ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2010). ಪೂರ್ವಭಾವಿ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯನ್ನು *'ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆ (reactive aggression)'* ಯಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಇದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹಠಾತ್ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿತ ಬೆದರಿಕೆ ಅಥವಾ ಪ್ರಚೋದನೆಗೆ (Polman et al., (ಪೋಲ್ಮನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 2007) ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಪ್ರದರ್ಶಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿನ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯ ಕುರಿತಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ ಕೆಲವು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಪೂರ್ವಭಾವಿ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯನ್ನು ಸಹ ಮೌಲ್ಯಯುತವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಮ ಶಾಲಾ ಹುಡುಗರಲ್ಲಿ ಸ್ನೇಹ ಹಾಗೂ ಗುಂಪು ರಚನೆಗೆ ಒಂದು ಆಧಾರವನ್ನು ಒದಗಿಸಬಹುದು(Paulin (ಪಾಲಿನ್) & Boivin (ಬೊಯ್ವಿನ್), 2000; Olthaf (ಓಲ್ತಾಫ್), Goossens (ಗುಸೆನ್ಸ್), Vermande (ವೆರ್ಮಾನ್ಡ್), Aleva (ಅಲಿವಾ), & van der Meulen (ವ್ಯಾನ್ ಡೆರ್ ಮ್ಯೂಲಿನ್), 2011). ಇದೇ ಧಾಟಿಯಲ್ಲಿ, ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧಕರು ಗೂಂಡಾಗಳು ಅನೇಕವೇಳೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ (Crick (ಕ್ರಿಕ್) & Dodge (ಡಾಡ್ಜ್), 1999; Sutton et al., (ಸಟನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1999) ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅವರು 11 ರಿಂದ 12 ವರ್ಷದ ಸಹಪಾಠಿ ಹುಡುಗರಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಜನಪ್ರಿಯವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುವವರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ (Rodkin et al., (ರೊಡ್ಕಿನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2000) ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ಮಧ್ಯಮ ಶಾಲಾ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯು ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿನ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಇದರಿಂದ ಅಪರಾಧ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಹಾಗೂ ಹಿಂಸೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಲಂಬಾತ್ಮಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ (Bender (ಬೆಂಡೆರ್) & Losel (ಲ್ಯಾಸಿಲ್), 2011).

ಅಮೇರಿಕಾದ ಡಿಪಾರ್ಟ್ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಜಸ್ಟಿಸ್ ನಡೆಸಿದ ಶಾಲಾಮಕ್ಕಳ ರಾಷ್ಟ್ರವ್ಯಾಪಿ ಸಮೀಕ್ಷೆಯು (2007) ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯ ಹಲವಾರು ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿತು. ಮುಂದಿನ ಪುಟಗಳಲ್ಲಿನ ಕೋಷ್ಟಕದಲ್ಲಿ ನೀವು ನೋಡಬಹುದಾದಂತೆ, ಹುಡುಗಿಯರಿಗಿಂತ ಹುಡುಗರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಹಾನಿಗೊಳಗಾಗಿಸುವ ಬೆದರಿಕೆ ಹಾಗೂ ತಳ್ಳುವಿಕೆ, ಅಥವಾ ತೊಡರುಗಾಲು ನೀಡುವಿಕೆಯಂತಹ ದೈಹಿಕ ಸ್ವರೂಪದ ಆಕ್ರಮಣಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿರುವ ವರದಿಯನ್ನು ಮಾಡಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಗೇಲಿಗೆ ಒಳಪಡುವುದು ಅಥವಾ ವದಂತಿಗಳಿಗೆ ಪಕ್ಕಾಗುವಂತಹ ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯನ್ನು ಹುಡುಗರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಹುಡುಗಿಯರು ವರದಿ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ನಗರ ಅಥವಾ ಉಪನಗರ ಸಮುದಾಯಗಳಿಗಿಂತ ಗ್ರಾಮೀಣ ಸಮುದಾಯದ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯ ಪ್ರಕರಣಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವರದಿ ಆಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ; ಮತ್ತು ಆರನೇ ತರಗತಿ (ಈ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಮಾದರಿಯಾಗಿ

"

ಆನಾ ಹಾಸನ್ ಲಂಡನ್, ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್ ಅಲ್ಲಿರುವ ದೊಡ್ಡ ನಗರದ ಒಳಗಿನ ಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿ, ಆಟದ ಮೈದಾನದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯ ಘಟನೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್‌ನಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸದಿರುವುದರಿಂದ ಅವರು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಮಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ದಾಟುವ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಆರನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತುಂಗಕ್ಕೇರುವ ಗೂಂಡಾಗಿರಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅತ್ಯಂತ ಕಿರಿಯ ಗುಂಪು) ಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯ ವರದಿಗಳು ಬಂದಿದೆ, ತದನಂತರ ಏಳು ಮತ್ತು ಎಂಟನೇ ತರಗತಿಯ ನಡುವೆ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಇಳಿಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅಧ್ಯಯನವು ಕಂಡು ಕೊಂಡಿದೆ.

ಒಬ್ಬ ಗೂಂಡಾ ಪದೇಪದೇ ಅದೇ ಮಗುವನ್ನು ತನ್ನ ದಾಳಿಗೆ ಗುರಿಯಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ/ಳೆ, ಮತ್ತು ಬಲಿಪಶು ಆಗುವ ಮಗು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಗೂಂಡಾಗಳಿಂದ ಆಕ್ರಮಣಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತದೆ. ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಗೆ ಒಳಪಡುವ ಬಲಿಪಶುಗಳು ಅತಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಚುಡಾಯಿಸಲ್ಪಟ್ಟ, ಹಿಂಸೆಗೊಳಪಟ್ಟ, ಮತ್ತು "ಕಿರುಕುಳಕ್ಕೊಳಪಟ್ಟ" ಮಕ್ಕಳೆಂದು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಲ್ಲಿ ಕೀರ್ತಿಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (Goodman et al., (ಗುಡ್ಮನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 2001). ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಕಿರುಕುಳ, ಚುಡಾಯಿಸುವಿಕೆ, ಹಾಗೂ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಗೆ ಒಳಗಾದ ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು ಬಳಸುವ ಪದವೇ *'ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ಬಲಿಪಶುವಾಗುವಿಕೆ(peer victimisation)'.* ಬಲಿಪಶುವಾದ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ನೇರವಾಗಿ ಕಿರುಕುಳಕ್ಕೊಳಗಾಗುವುದಲ್ಲದೆ ಅನೇಕ ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಕೆಲವು ತೊಂದರೆಗಳು ಗೂಂಡಾಗಿರಿಗೆ ಒಳಗಾಗುವ ಮುಂಚೆಯೇ ಎದುರಿಸುತ್ತಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಅದನ್ನು ಬಯಲಿಗೆ ತರುವಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪಾತ್ರವನ್ನು ಸಹ ವಹಿಸಬಹುದು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಉತ್ತರ ಅಮೇರಿಕ, ಯುರೋಪ್, ಹಾಗೂ ಏಷ್ಯನ್ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಗೂಂಡಾಗಿರಿಗೆ ಒಳಗಾದ ಮಕ್ಕಳು ಸುಲಭವಾಗಿ ಕೋಪಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ, ವಿಧೇಯ ಮತ್ತು ಅಸಹಾಯಕರಾಗಿ ಹಾಗೂ ಅಪಕ್ವ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದಿದವರಂತೆ ವರ್ತಿಸುತ್ತಾರೆ (Garner (ಗಾರ್ನರ್) & Hinton (ಹಿಂಟನ್), 2010; Tom (ಟಾಮ್), Schwartz (ಶ್ವಾರ್ಟ್ಜ್), Chang (ಚಾಂಗ್), Farver (ಫಾರ್ವರ್), & Xu (ಶೂ), 2010). ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ಬಲಿಪಶುವಾಗುವಿಕೆಯ ಮಾನಸಿಕ ಪರಿಣಾಮಗಳು ದುರಂತಮಯ ಹಾಗೂ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನವಾಗಬಹುದು. ಖಿನ್ನತೆ, ಸ್ವಯಂ-ಹಾನಿ, ಹಾಗೂ ಆತ್ಮಹತ್ಯಾ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ನಿರಂತರ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯ ಸಂಭವನೀಯ ಪರಿಣಾಮಗಳೆಂದು ಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ ((Undheim (ಅನ್ಹೈಮ್) & Sund (ಸಂಡ್), 2011). ಮಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹದಿಹರೆಯದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ಬಲಿಪಶುವಾಗುವಿಕೆಯು ಕಡಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ, ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯು ಕಡಮೆಯಾಗುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಆಕ್ರಮಣಕಾರರನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲು, ಅವರಿಂದ ದೂರವಾಗಿರಲು, ಮತ್ತು/ ಅಥವಾ ಅವರ ಮೇಲೆ ಪ್ರತೀಕಾರ ತೀರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ (Pellegrini (ಪೆಲ್ಲೆಗ್ರೀನಿ) & Long (ಲಾಂಗ್), 2003; Smith (ಸ್ಮಿತ್) & Monks (ಮಂಕ್ಸ್), 2008).

ಗೂಂಡಾಗಳು ಮತ್ತು ಬಲಿಪಶುಗಳ ಕುರಿತಾದ ಲಂಬಾತ್ಮಕ ಸಂಶೋಧನೆಯು ತಡೆಗಟ್ಟುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಕಾಲವ್ಯವಸ್ಥೆ ಹಾಗೂ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರಮುಖ ನಿಹಿತಾರ್ಥಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತಷ್ಟು ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯನ್ನು ನಿರುತ್ಸಾಹಗೊಳಿಸುವಂತಹ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಗೂಂಡಾಗಿರಿ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ನೆರವಾಗುವಂತಹ ಪ್ರತಿಬಂಧ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಲು ಸೂಕ್ತ ಸಮಯವೆಂದು ತೋರುತ್ತದೆ. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಪ್ರಾಥಮಿಕದಿಂದ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗುವ ಪ್ರಮುಖ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅನ್ವಯಿಸಿದರೆ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಬಹುದು (Goodman et al., (ಗುಡ್ಮನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2001; Pellegrini et al., (ಪೆಲ್ಲೆಗ್ರೀನಿ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2010). ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಹಾಗೂ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದು ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಕಾರ್ಯವಾಗಿದೆ ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧಕರು ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ನಿಕಟವಾದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಸಂದರ್ಭದಿಂದ ದಾಟಲು ಕಷ್ಟಕರವಾದ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಹೋಗುವಾಗ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಹಾಗೂ ನಿಕಟ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವಂತಹ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಗಳು ರೂಪಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಸಲಹೆ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ.

ಗೂಂಡಾಗಳು ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಶ್ರೇಣಿವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಹುಡುಗರ ಜಗತ್ತಿಗೆ ಸೇರಿದವು ಎಂಬ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಿದ್ಧಮಾದರಿ ಇದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಕೋಷ್ಟಕದಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ ಮತ್ತು ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದಂತೆ, ಸಂಶೋಧನೆಯು ಈ ಪೂರ್ವಗ್ರಹವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಹುಡುಗರು

“

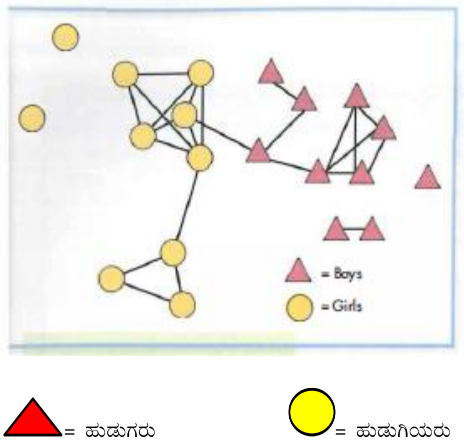
ಹೊಡೆಯುವುದು, ಒದೆಯುವುದು, ಹಾಗೂ ತಳ್ಳುವುದು ಮುಂತಾದ ನೇರ ದೈಹಿಕ ಆಕ್ರಮಣದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿದ್ದರೆ, ಹುಡುಗಿಯರು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ಅವರ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನಕ್ಕೆ ಧಕ್ಕೆ ತರುವಂತಹ '*ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆ (relational aggression)' ಯ ಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ* ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ (Simmons (ಸಿಮನ್ಸ್), 2002). ತುಚ್ಛ ಹಾಗೂ ಅವಹೇಳನಕಾರಿ ಟೀಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು, ವದಂತಿಗಳನ್ನು ಹರಡುವುದು, ಅಥವಾ ಒಬ್ಬ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಪ್ರತಿಷ್ಠೆಯನ್ನು ಹಾಳುಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಗೊಡ್ಡುಹರಟೆ ಕೊಚ್ಚುವುದು ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯ ಕೆಲವು ಸಾಮಾನ್ಯ ಸ್ವರೂಪಗಳಾಗಿವೆ (Crick (ಕ್ರಿಕ್), Ostrov (ಓಸ್ಟ್ರವ್), & Kawabata (ಕವಬಾಟಾ), 2007). ನಿಕ್ಕಿ ಕ್ರಿಕ್ (Nicki Crick) ಹಾಗೂ ಆಕೆಯ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯು, ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಚಿತ ರೂಪಗಳಂತೆ, ಆರು ಮತ್ತು ಏಳನೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತುಂಗಕ್ಕೇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ತಮ್ಮ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಮಾರ್ಗವಾಗಿಯೂ ಇದನ್ನು ಬಳಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಭಾಸವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯ ಕಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ನುರಿತ ಹುಡುಗಿಯರು ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ಜನಪ್ರಿಯರಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ. ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಶ್ರೇಣಿವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಉನ್ನತ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿರುವ ಗೌರವಕ್ಕಾಗಿ ಅವರನ್ನು '*ಆಲ್ಫಾ ಹುಡುಗಿಯರು (alpha girls – ನಾಯಕತ್ವದ ಪಾತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲ ಮತ್ತು ಯಶಸ್ವಿ ಮಹಿಳೆಯರು)'* ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಕ್ರಿಕ್ ಮತ್ತು ಆಕೆಯ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯು ಕನಿಷ್ಠ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯ ಹೆಚ್ಚು ನೇರ ಸ್ವರೂಪಗಳಷ್ಟು ಹಾನಿಕಾರಕವಾಗಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಅಷ್ಟೇ ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಸಲಹೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ (Murray Close (ಮುರ್ರೆ ಕ್ಲೋಸ್), Ostrov (ಓಸ್ಟ್ರವ್), & Crick (ಕ್ರಿಕ್), 2007).

ಬೆದರಿಸುವಿಕೆಯ ಪ್ರಕಾರಗಳು, ಮತ್ತು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬೆದರಿಕೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ವರದಿ ಮಾಡಿದ 12–18 ವಯಸ್ಸಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೇಕಡಾವಾರು: ಶಾಲಾ ವರ್ಷ 2006–2007

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಅಥವಾ ಶಾಲೆಯ ಲಕ್ಷಣ	ಗೇಲಿ, ನಿಂದನೆ, ಅಥವಾ ಅವಮಾನಕ್ಕೆ ಒಳಗಾದರು	ಅವರ ಬಗ್ಗೆ ವದಂತಿಗಳು ಹರಡಿದ್ದವು	ಹಾನಿ ಮಡುವುದಾಗಿ ಬೆದರಿಕೆ ಎದುರಿಸಿದರು	ತಳಲ್ಪಟ್ಟರು, ದೂಡಲ್ಪಟ್ಟರು, ಮುಗ್ಗರಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಲಾಯಿತು, ಅವರ ಮೇಲೆ ಉಗಿಯಲಾಯಿತು	ಅವರು ಮಾಡಲು ಬಯಸದ ಕೃತ್ಯೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಸಲಾಯಿತು	ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ಹೊರಗಿಡಲಾದರು	ಅವರ ವಸ್ತುಗಳ ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ನಾಶವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿದರು
ಒಟ್ಟು ಲಿಂಗ	21.0	18.1	5.8	11.0	4.1	5.2	4.2
ಗಂಡು	20.3	13.5	6.0	12.2	4.8	4.6	4.0
ಹೆಣ್ಣು	21.7	22.8	5.6	9.7	3.4	5.8	4.4
ತರಗತಿ							
6 ನೇ	31.2	21.3	7.0	17.6	5.4	7.4	5.2
7 ನೇ	27.6	20.2	7.4	15.8	4.1	7.7	6.0
8 ನೇ	25.1	19.7	6.9	14.2	3.6	5.4	4.6
9 ನೇ	20.3	18.1	4.6	11.4	5.1	4.5	3.5
10 ನೇ	17.7	15.0	5.8	8.6	4.6	4.6	3.4
11 ನೇ	15.3	18.7	4.9	6.5	4.2	3.9	4.4
12 ನೇ	12.1	14.1	4.3	4.1	2.1	3.5	2.4
ನಗರೀಕರಣ ಲಕ್ಷಣ							
ನಗರ	20.0	15.5	5.2	9.2	3.6	4.9	4.2
ಉಪನಗರ	21.1	17.4	5.7	11.2	4.1	5.0	4.0
ಗ್ರಾಮೀಣ	21.1	24.1	7.0	13.1	5.1	6.3	4.9

ಮೂಲ: ಅಮೇರಿಕಾದ ಡಿಪಾರ್ಟ್ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಜಸ್ಟಿಸ್

"



ಚಿತ್ರ 13.2 ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಿತ್ರಣ ಐದನೇ ತರಗತಿಯ ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರ ಗುಂಪಿನ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಹುಡುಗಿಯೊಂದಿಗೆ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗ ಇತರ ಇಬ್ಬರು ಹುಡುಗರೊಂದಿಗೆ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾನೆ ಆದರೆ ಹುಡುಗರ ದೊಡ್ಡ ಗುಂಪಿನ ಭಾಗವಾಗಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಈ ಸ್ನೇಹದಲ್ಲಿರುವ ಹುಡುಗಿ ಹುಡುಗಿಯರ ಗುಂಪಿನ ಭಾಗವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಇಬ್ಬರು ಹುಡುಗಿಯರು ಮತ್ತು ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ. (Gronlund (ಗ್ರೊನ್ಲುಂಡ್), 1995 ಇಂದ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.)

ಜನಪ್ರಿಯತೆ: ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಶ್ರೇಣಿವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಮೀರಿ ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು ಅವರನ್ನು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿರುವುದರ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ (LaFontana (ಲಾ ಫೊಂಟಾನಾ) & Cillessen (ಸಿಲ್ಲಾಸ್ಸೆನ್), 2010), ಇದು ಸಂಶೋಧಕರು ಹಲವಾರು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಕಾರಣವಾಯಿತು. ಜನಪ್ರಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಯಾರು? ಬಹಿಷ್ಕೃತ ಅಥವಾ ಹೊರಗಿಡಲ್ಪಡುವ ಮಕ್ಕಳು ಯಾರು? ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಮಗುವಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಯಾವ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ? ಗುಂಪು ಸದಸ್ಯರ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವ ಸಂಶೋಧಕರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಎರಡರಲ್ಲಿ ಒಂದು ವಿಧಾನವನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. *'ನಾಮ ನೇಮಕ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ (nomination procedure)'* ವೊಂದನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಅವರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಅಥವಾ ಯಾರ ಹತ್ತಿರ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು, ಯಾರೊಂದಿಗೆ ಆಟವಾಡಲು, ಅಥವಾ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಬಯಸುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೆಸರಿಸಲು ಕೇಳಬಹುದು. *'ಸಾಪೇಕ್ಷ ಶ್ರೇಣಿಯ ಸ್ಥಾನದ ವಿಧಾನ (rating procedure)'* ವೊಂದನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಗುಂಪಿನೊಳಗಿನ ಜನಪ್ರಿಯತೆ ಅಥವಾ ಸ್ನೇಹಿತನಾಗಿ ಅಥವಾ ಕ್ರೀಡಾತಂಡದ ಸದಸ್ಯನಾಗಿ ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವಂತಹ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾನದಂಡದ ಪ್ರಕಾರ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರತಿ ಮಗುವನ್ನು ಶ್ರೇಣೀಕರಿಸಲು ಅವರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳಬಹುದು. ಈ ತಂತ್ರಗಳ ಮೂಲಕ ಪಡೆದ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ನಂತರ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿರುವ ಇತರ ಎಲ್ಲರೊಡನೆ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ರೇಖಾಚಿತ್ರ ನಿರೂಪಣೆ – *'ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಿತ್ರಣ (sociograms)'* – ಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಬಳಸಬಹುದು (ಚಿತ್ರ 13.2).

ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಮತ್ತು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅಪಾರ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ನಡೆದಿವೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನಿಲ್ಲ. ಗುರುತಿಸಲಾಗಿರುವ ನಾಲ್ಕು ಪ್ರಮುಖ *'ಜನಪ್ರಿಯತೆಯ ಸ್ಥಿತಿಗತಿ'* ಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಗುಂಪು ಮಾಡಲಾದ ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಕೆಳಗೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ (Asher (ಆಶರ್) & Coie (ಕೋಯ್), 1990; Ladd (ಲಾಡ್), 1999; Rubin (ರೂಬಿನ್), Bukowski (ಬುಕೊವ್ಸ್ಕಿ), & Parker (ಪಾರ್ಕರ್), 2006a).

ಜನಪ್ರಿಯ ಮಕ್ಕಳು. *'ಜನಪ್ರಿಯ ಮಕ್ಕಳು'* ಎಂದರೆ ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ನಾಮ ನೇಮಕಗಳನ್ನು, ಅಥವಾ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶ್ರೇಯಾಂಕಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವವರು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಜನಪ್ರಿಯ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಇತರ ಸ್ಥಾನಮಾನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಆಕರ್ಷಕವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (Boyatzis et al.,

"

(ಬೊಯಾಟ್ಜಿಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1998; Langlois (ಲ್ಯಾಂಗ್ವಾ), 1986), ಮತ್ತು ಅವರು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೆಚ್ಚು ಕೌಶಲ್ಯವುಳ್ಳವರಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಾರೆ. ಕೆನೆತ್ ರೂಬಿನ್ (Kenneth Rubin) ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಜನಪ್ರಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ಗುಂಪನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಲು ಯತ್ನಿಸುವಾಗ, "'ಏನಾಗುತ್ತಿದೆ?' ತದನಂತರ, 'ನಾನು ಹೇಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲೆ?' ಎಂದು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವೇ ಅವರು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಭಾಸವಾಗುತ್ತದೆ" ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಸಮಾಲೋಚಿಸುವ ಹಾಗೂ ರಾಜಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿಯೂ ನುರಿತರು. ಒಟ್ಟಾರೆ, ಅವರ ನಡವಳಿಕೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಸಮರ್ಥವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಕಾಣುತ್ತದೆ (Rubin (ರೂಬಿನ್), Bukowski (ಬುಕೊವ್ಸ್ಕಿ), & Parker (ಪಾರ್ಕರ್), 2006 a)

ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ನಿರಾಕರಣೆಯು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನೋವನ್ನುಂಟು ಮಾಡುವುದಲ್ಲದೆ ಅಪರಾಧ ಪ್ರವೃತ್ತಿ, ಮಾದಕ ದ್ರವ್ಯಗಳ ಸೇವನೆ, ಹಾಗೂ ಮಾನಸಿಕ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಒಡ್ಡುವ ಹಲವಾರು ತೊಂದರೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಹ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ.

ತಿರಸ್ಕೃತ ಮಕ್ಕಳು. *'ತಿರಸ್ಕೃತ ಮಕ್ಕಳು'* ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ಕೆಲವೇ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ನಾಮ ನೇಮಕಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಕಡಮೆ ಶ್ರೇಯಾಂಕಗಳನ್ನು ಪಡೆದವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರನ್ನು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಇಷ್ಟಪಡುವುದಿಲ್ಲ. ಅಮೆರಿಕ, ನೆದರ್‌ಲ್ಯಾಂಡ್ಸ್, ಹಾಗೂ ಕೊರಿಯಾದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ನಾಚಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಗಪ್ರಿಯರಲ್ಲದ ಕಾರಣ ತಿರಸ್ಕರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿವೆ (Parke et al., (ಪಾರ್ಕ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1997; Shin (ಶಿನ್), 2007). ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ವೈಫಲ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವಿರುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಈ ಅರಿವು ಅವರನ್ನು ಒಂಟಿ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಥೆಗೊಳಗಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ (Asher (ಆಶರ್), Rose (ರೋಸ್), & Gabriel (ಗೇಬ್ರಿಯಲ್), 2001; Crick (ಕ್ರಿಕ್) & Ladd (ಲಾಡ್), 1993). ಆದಾಗ್ಯೂ, ನಿರಾಕರಣೆಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆ; ಮಕ್ಕಳು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಅಹಿತಕರವಾಗಿ ವರ್ತಿಸುವ ಅಥವಾ ನೋಯಿಸುವ ಇತರರ ಸುತ್ತಮುತ್ತ ಇರಲು ಇಷ್ಟಪಡುವುದಿಲ್ಲ (Dodge et al., (ಡಾಡ್ಜ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2003). ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿಯಾದ ತಿರಸ್ಕೃತ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಉತ್ಪ್ರೇಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು ಅವರನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡದೆ ಇರುವುದನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುತ್ತಾರೆ (Bellmore (ಬೆಲ್‌ಮೋರ್) & Cillessen (ಸಿಲ್ಲಾಸ್ಸೆನ್), 2006; Hymel et al., (ಹೈಮೆಲ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2002). ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಹಲವಾರು ನಿರುಪದ್ರವಿ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು (ತಮಾಷೆಯ ಟೀಕೆಗಳು, ಆಕಸ್ಮಿಕ ಡಿಕ್ಕಿ) ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಹಾಗೂ ಹಗೆತನದಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದು ಮತ್ತು ಪ್ರತೀಕಾರ ಮನೋಭಾವದ್ದು ಎಂದು ಅಪಾರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು.

ಮಕ್ಕಳು ಒಮ್ಮೆ ತಿರಸ್ಕೃತರಾದರೆ, ಅವರು ಯಾರೂ ಇಷ್ಟಪಡದ ವ್ಯಕ್ತಿ ಎಂಬ ಹಣೆಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವರ ವರ್ತನೆಯು ಬದಲಾದರೂ ಸಹ ಅವರ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಗುಂಪಿನಿಂದ ಸ್ವೀಕೃತಿಯನ್ನು ಗಳಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಬಹುದು. ಶೆಲ್ಲಿ ಹೈಮೆಲ್ (Shelley Hymel) ಮತ್ತು ಆಕೆಯ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಮಗುವಿನೊಂದರ ಬಗ್ಗೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದಾಗ, ಮಗುವಿನ ಅಪಕೀರ್ತಿಯು ("ಅವನು ಯಾವಾಗಲೂ ಹೊಡೆಯುತ್ತಿರುತ್ತಾನೆ"; "ಅವಳು ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಅವಕಾಶವೇ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ") ಶಾಶ್ವತವಾಗಿ ಹಾಗೇ ಉಳಿದು ಹೋಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ (ಹೈಮೆಲ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1990). ಒಂದು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಗುಂಪಿನ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದಾಗಿ ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರು ಮಗುವಿನ ವರ್ತನೆಯನ್ನು, ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಮಾನದಂಡಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಅದು ಹಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಅಥವಾ ಸ್ನೇಹಿಯಲ್ಲದ ರೀತಿಯದ್ದು ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಲು ಕಾರಣವಾದ ಹಲವಾರು ಪ್ರಕರಣಗಳನ್ನು ಈ ಸಂಶೋಧಕರು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

"

ಇಂತಹ ಪೂರ್ವಗ್ರಹ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗಳು ಸ್ವೀಕೃತಿಯನ್ನು ಗೆಲ್ಲಲು ಬಯಸುವ ತಿರಸ್ಕೃತ ಮಗುವಿನ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರವಾಗಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇದು ಯಾವ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಮೊತ್ತಮೊದಲು ಮಗು ತಿರಸ್ಕೃತಗೊಂಡಿತ್ತೋ ಅದೇ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು (ಕಿತ್ತುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಹೊಡೆಯುವುದು, ಕಾಡುಹರಟೆ ಕೊಚ್ಚುವುದು, ಅಥವಾ ಅಳುವುದು) ಉತ್ತೇಜಿಸಬಹುದು.

ತಿರಸ್ಕೃತ ಮಕ್ಕಳು ತರಗತಿಯಿಂದಾಚೆಯೂ ತಮ್ಮ ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೆ. ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ಅಂಗೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಅವರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಅಪರಾಧ ಪ್ರವೃತ್ತಿ, ಮಾದಕ ದ್ರವ್ಯಗಳ ಸೇವನೆ, ಹಾಗೂ ಮಾನಸಿಕ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಬಾಲಾಪರಾಧಿಗಳೆಂದು ಬಂಧಿಸಲ್ಪಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಎರಡು ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚು ಎನ್ನುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರವಲ್ಲ (Kupersmidt et al., (ಕೂಪರ್‌ಸ್ಮಿತ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2004).

ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತ ಮಕ್ಕಳು. *'ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತ ಮಕ್ಕಳು'* ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ನಾಮ ನೇಮಕಗಳನ್ನು ಪಡೆಯದವರು. ಈ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ಇಷ್ಟಪಡದೆ ಇರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ. ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತ ಮಕ್ಕಳು, ತಿರಸ್ಕೃತ ಮಕ್ಕಳಂತೆ, ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಗಿಂತ ಕಡಮೆ ಸಂಗಪ್ರಿಯರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಅವರು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಅಥವಾ ಅತಿಯಾದ ನಾಚಿಕೆ ಸ್ವಭಾವದವರಲ್ಲ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಳಜಿ ಇರುವಂತೆ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವು ಶಾಲಾವರ್ಷದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ತಿರಸ್ಕೃತ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತ ಮಕ್ಕಳು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಡನೆ ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದೆ (Cillessen et al., (ಸಿಲ್ಲಾಸ್ಸೆನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1992). ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತ ಮಕ್ಕಳು ತಿರಸ್ಕೃತ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ವಿಧೇಯರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಅವರು ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಇಷ್ಟವಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಾಗಿರುತ್ತಾರೆ (Wentzel (ವೆನ್ಜಿಲ್) & Asher (ಆಶರ್), 1995).

ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ಮಕ್ಕಳು. ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಸೂಚಿಸುವಂತೆ, *'ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ಮಕ್ಕಳು'* ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ನಾಮ ನೇಮಕಗಳೆರಡನ್ನೂ ಪಡೆಯುವವರು. ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ಮಕ್ಕಳು ತಿರಸ್ಕೃತ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿಯಾಗಿ ವರ್ತಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವರು ತಮ್ಮ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯನ್ನು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ತಮಾಷೆ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಅಥವಾ ಇತರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಗಾತಿಗಳು ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಮುರಿದುಕೊಳ್ಳುವಷ್ಟು ಕೋಪಗೊಳ್ಳದಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (Newcomb (ನ್ಯೂಕಂಬ್), Bukowski (ಬುಕೊವ್ಸ್ಕಿ), & Pattee (ಪ್ಯಾಟಿ), 1993). ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಲ್ಲಿ ಇಷ್ಟ ಪಡುವ ಹಾಗೂ ಪಡದ ಒಂದು ಮಿಶ್ರಣವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತಾರೆ (Cillessen (ಸಿಲ್ಲಾಸ್ಸೆನ್) & Mayeux (ಮಾಯೂ), 2004; Rose (ರೋಸ್), Swenson ಸ್ವೆನ್ಸನ್, & Carlson (ಕಾರ್ಲ್ಸನ್), 2004). ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತ ಮಕ್ಕಳಂತೆ, ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಯಶಸ್ಸಿನ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಕೊರತೆಯಿಂದ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸಂಕಟಕ್ಕೆ ಒಳಪಡುವುದಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕನಿಷ್ಠ ಒಂದು ಮಗುವಿನಿಂದಾದರೂ ಇಷ್ಟಪಟ್ಟಿದ್ದವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಾಗಿರಬಹುದು, ಮತ್ತು ಇದು ಒಂಟಿತನವನ್ನು ತಡೆಯಲು ಸಾಕಾಗಬಹುದು. ನಾವು ಕೆಳಗೆ ಚರ್ಚಿಸುವಂತೆ, ದೀರ್ಘಕಾಲದ ಸ್ನೇಹಿತರಿಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳು ವಿವಿಧ ಮಾನಸಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಒಳಗಾಗುವ ಅಪಾಯವಿದೆ (Ladd (ಲಾಡ್) & Troop-Gordon (ಟ್ರೂಪ್-ಗೋರ್ಡನ್), 2003).

“

ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆ ಮತ್ತು ಸಹಕಾರ

ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂದರೊಂದಿಗೆ ಗಮನಾರ್ಹ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುವುದು ಮಕ್ಕಳ ಇತರರೊಂದಿಗಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವಂತಹ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನದ ಅಂಶಗಳಾದ ಸ್ಪರ್ಧೆ ಹಾಗೂ ಸಹಕಾರಗಳೆರಡಕ್ಕೂ ಅನುಕೂಲಕರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ನೀವು ಕೆಳಗೆ ನೋಡುವಂತೆ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ಸಹಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೇಲೆ ಅಂತಹ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಬೀರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳು, ಅವು ಸಂಭವಿಸುವ ಸಂದರ್ಭ ಹಾಗೂ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳೆರಡನ್ನೂ ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ.

ಸಂದರ್ಭದ ಪಾತ್ರ. ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಸಹಕಾರ ಹಾಗೂ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವಲ್ಲಿ ಸಂದರ್ಭದ ಪಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಮುಝಾಫರ್ (Muzafer) ಮತ್ತು ಕ್ಯಾರೊಲಿನ್ ಶೆರಿಫ್ (Carolyn Sherif) (1956)ರವರ ಒಂದು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಸರಣಿ ಇಂದಿನವರೆಗೂ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಿದೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಸಿದ್ಧವಾದ ಅಧ್ಯಯನವೊಂದರಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದ ಆದರೆ ಒಬ್ಬರಿಗೊಬ್ಬರು ಅಪರಿಚಿತರಾಗಿದ್ದ 11 ವರ್ಷದ ಬಾಲಕರನ್ನು ಎರಡು ಗುಂಪುಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಿ ಓಕ್ಲಹೋಮಾದ ರಾಬರ್ಸ್ ಕೇವ್ ಸ್ಟೇಟ್ ಪಾರ್ಕ್‌ನಲ್ಲಿನ ಎರಡು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಬೇಸಿಗೆ ಶಿಬಿರಗಳಿಗೆ ಕರೆತರಲಾಯಿತು. ಪ್ರತಿ ಬಿಡಾರದಲ್ಲಿನ ಹುಡುಗರು ಒಂದು ಸಂಸಂಜಕವಾದ ಗುಂಪಾಗಿರಲಿ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪರಸ್ಪರ ಸಹಕಾರದ ಮೂಲಕ ಮಾತ್ರ ಪರಿಹರಿಸಬಹುದಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಹಿರಿಯರು ಅವರಿಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡಿದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅವರು ಪ್ರತಿದಿನ ರಾತ್ರಿಯ ಭೋಜನಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಪದಾರ್ಥಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರು, ಆದರೆ ಆಹಾರವನ್ನು ತಯಾರಿಸಲು ಹಾಗೂ ಹಂಚಲು ಹುಡುಗರಿಗೇ ಬಿಟ್ಟರು. ವಾರದ ಅಂತ್ಯದ ವೇಳೆಗೆ ಸ್ನೇಹವು ರೂಪುಗೊಂಡಿತ್ತು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ನಾಯಕರು ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡರು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಗುಂಪು ಒಂದು ಹೆಸರನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿತ್ತು: *'ರಾಟ್ಲರ್ಸ್ (Rattlers)'* ಮತ್ತು *'ಈಗಲ್ಸ್ (Eagles)'.*

ಎರಡೂ ಗುಂಪುಗಳು ಸ್ಥಿರ ಮಾದರಿಯ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡಿವೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದಾಗ, ಹಿರಿಯರು ಪ್ರತಿ ಗುಂಪನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಪರಿಚಯಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಿಟ್ಟರು. ಬಹಳ ಬೇಗ ಎರಡೂ ಗುಂಪುಗಳು ಪರಸ್ಪರರ ವಿರುದ್ಧ ಸ್ಪರ್ಧಿಸುವ ತೀವ್ರ ಆಸೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದವು, ಮತ್ತು ಹಿರಿಯರು ಇಬ್ಬರ ನಡುವೆ ಪಂದ್ಯಾವಳಿಯನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸಿದರು, ವಿಜೇತರಿಗೆ ಬಹುಮಾನಗಳನ್ನು ಘೋಷಿಸಿದರು. ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಮೊದಲ ದಿನ ಈಗಲ್ಸ್ ರಾಟ್ಲರ್‌ಗಳೊಂದಿಗಿನ ಹಗ್ಗ–ಜಗ್ಗಾಟದ ಆಟವೊಂದರಲ್ಲಿ ಸೋಲುಂಡರು. ತಮ್ಮ ಸೋಲಿನಿಂದ ರೊಚ್ಚಿಗೆದ್ದ ಅವರು ರಾಟ್ಲರ್ಸ್ ಧ್ವಜವನ್ನು ಸುಟ್ಟುಹಾಕಿದರು. ಇದಕ್ಕೆ ಪ್ರತೀಕಾರವಾಗಿ, ರಾಟ್ಲರ್‌ಗಳು ಈಗಲ್ಸ್ ಧ್ವಜವನ್ನು ವಶಪಡಿಸಿಕೊಂಡರು. ಹೊಡೆದಾಡುವಿಕೆ ಮತ್ತು ನಿಂದನೆಗಳು ನಡೆದವು. ಹಗೆತನ ಉಲ್ಬಣಗೊಂಡ 5 ದಿನಗಳ ನಂತರ, ಗುಂಪುಗಳ ನಡುವೆ ಸಹಕಾರದ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಹಲವಾರು ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅದನ್ನು ಹಿಮ್ಮೆಟ್ಟಿಸಲು ಪ್ರಯೋಗಕಾರರು ಕ್ರಮ ಕೈಗೊಂಡರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅವರು ಆಹಾರ ವಿತರಣಾ ಟ್ರಕ್ ಅನ್ನು ಮಣ್ಣಿನಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಿದರು (ಬೇಸಿಗೆ ಶಿಬಿರದಲ್ಲಿ ಆಹಾರವಿಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ!). ಟ್ರಕ್ ಅನ್ನು ತಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ವಿಫಲವಾದಾಗ ಹುಡುಗರು ತಮ್ಮ ಹಗ್ಗ–ಜಗ್ಗಾಟದ ಹಗ್ಗವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ಟ್ರಕ್ ಅನ್ನು ಹೊರತೆಗೆಯುವ ಆಲೋಚನೆ ಮಾಡಿದರು; ಇದನ್ನು ಶೆರಿಫ್ ದಂಪತಿಗಳು (1956) “ಸರ್ವರ ಯಶಸ್ಸಿನ ವಿಜಯೋತ್ಸಾಹ” ಎಂದು ವಿವರಿಸಲು ಕಾರಣವಾಯಿತು. ಸಹಕಾರದ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಹಲವಾರು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಎರಡು ಗುಂಪುಗಳು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿಕೊಂಡ ನಂತರ, ಹುಡುಗರ ಪರಸ್ಪರರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಬದಲಾದವು. ಹಗೆತನ ಮಾಯವಾಗಿ, ಪರಸ್ಪರ ಗೌರವ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿತು, ಮತ್ತು ಹಲವಾರು ಹುಡುಗರು ಬೇರೆ ಗುಂಪಿನವರ ಜೊತೆ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡರು.

ವಿಕಾಸತಜ್ಞರಾಗಿ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಗುಂಪು ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದರಿಂದ, ಶೆರಿಫ್ ದಂಪತಿಗಳು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಕೌಶಲದಿಂದ ಮಕ್ಕಳ ಪರಸ್ಪರಕ್ರಿಯೆಯ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ಸಹಕಾರಿ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಯೋಜಿಸಿದರು. ಆದರೆ ಒಂದು ಕ್ಷಣದ ಆತ್ಮಾವಲೋಕನವು ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿ

“

ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುವಂತೆ, ಹಿರಿಯರ ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭೋಚಿತ ಕೈಚಳಕಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಅಸಾಮಾನ್ಯವಾದುವೇನೂ ಅಲ್ಲ. ನಿಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ. ನೀವು ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ದೇಶಗಳ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿದ್ದರೆ, ನೀವು ಅಂತರವ್ಯಕ್ತೀಯ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸದ ಭಾಗವಾಗಿರುತಿದ್ದಿರಿ ಮತ್ತು ಇದರಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮರೆಂದು ತಮ್ಮನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಶಂಸಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿಫಲಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ: ಅವರ ಲೇಖನಗಳು ಹಾಗೂ ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯ ಸುದ್ದಿಹಲಗೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ; ಅವರ ಹೆಸರನ್ನು ಗೌರವ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ; ಮತ್ತು ಅವರ ಪೋಷಕರು ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಶ್ರೇಷ್ಠತೆಯನ್ನು ಸಾರುವ ಬಂಪರ್ ಸ್ಟಿಕ್ಕರ್‌ಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಅಮೇರಿಕದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಟೀಕೆಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು *'ಸಹಕಾರಿ ಕಲಿಕಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ'* ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ತಿರುಚಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯೋಜಿತ ಕಾರ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು, ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದು, ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರರ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಗೌರವವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತವೆ; ಇವು ತಮ್ಮ ಯಶಸ್ಸಿನ ಜೊತೆಗೆ ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಯಶಸ್ಸಿಗೂ ಮಕ್ಕಳು ಮೆಚ್ಚುಗೆಯನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸುವ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಸಹಕಾರಿ ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯೊಂದರ ವಿಮರ್ಶೆಯಲ್ಲಿ ಬ್ಯಾರಿ ಶ್ನೈಡರ್ (Barry Schneider) (2000) ಮಕ್ಕಳು ಪರಸ್ಪರರ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಿದಾಗ ಅವರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತಾರೆ, ಹೆಚ್ಚು ಸಮಾಜಮುಖಿ ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಸುಧಾರಿತ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮೂಲಗಳು ಅಥವಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಹಕಾರಿ ಕಲಿಕೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ (Klinger et al., (ಕ್ಲಿಂಗರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1998).

ಶೆರಿಫ್ ದಂಪತಿಗಳ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಪ್ರಯೋಗ ಹಾಗೂ ಸಹಕಾರಿ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರದ ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಪಾಠವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಸಹಕಾರ ಹಾಗೂ ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳು ವ್ಯಕ್ತಿ ಅಥವಾ ಗುಂಪುಗಳ ಸ್ಥಿರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಲ್ಲ, ಆದರೆ ಅವುಗಳು ಸಂಭವಿಸುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಂದ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖವಾದ ಆದರೆ ವಿವಾದಾತ್ಮಕ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಸಹ ಹೊಂದಿದೆ, ಅದೆಂದರೆ, ಸ್ಪರ್ಧೆಯು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಗುಂಪು ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಹಾನಿಕರ, ಆದರೆ ಸಹಕಾರವು ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದವರು ಎಂಬ ಭಾವವನ್ನು ಪೋಷಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆಯನ್ನು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಮೌಲ್ಯಯುತಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಪುರಸ್ಕರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ ಈ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲಾಗಿದೆ (Schneider et al., (ಶ್ನೈಡರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2006).

ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಪಾತ್ರ. ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅಥವಾ ಸಹಕಾರದಿಂದ ವರ್ತಿಸುವ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ಸಹಕಾರಿಯ ಆಟದ ತಂತ್ರಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾದ ಆಟಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಆಡಲು ಅವರನ್ನು ಸೇರಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಅಂತಹ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯಲ್ಲಿ, ಇಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳು ಮಣೆ ಆಟಗಳನ್ನು (ಉದಾ: ಹಾವು ಏಣಿ ಆಟ, ಚದುರಂಗ ಇತ್ಯಾದಿ) ಆಡುತ್ತಾರೆ, ಇದರಲ್ಲಿ ಅವರು ಕಾಯಿಗಳನ್ನು ಗುರಿಯತ್ತ ಸರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ನಿದರ್ಶನಗಳಲ್ಲಿ, ಮೊದಲು ಗುರಿಯನ್ನು ತಲುಪುವ ಆಟಗಾರ ಆಟಿಕೆಯೊಂದನ್ನು ಬಹುಮಾನವಾಗಿ ಪಡೆಯುತ್ತಾನೆ. ಇತರ ನಿದರ್ಶನಗಳಲ್ಲಿ, ಆಟ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುವ ಮೊದಲು ಒಬ್ಬ ಆಟಗಾರನಿಗೆ ಆಟಿಕೆಯನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಆಟಿಕೆ ಪಡೆದ ಮಗು ಆಟದಲ್ಲಿ ಸೋತರೆ ಪ್ರಯೋಗಕಾರನು ಆಟಿಕೆಯನ್ನು ಹಿಂಪಡೆಯುತ್ತಾನೆ, ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ಮಗುವಿಗೆ ಬಹುಮಾನ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಿಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಆಟಗಳನ್ನು ಆಡುವುದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕವಾಗಿ

"

ಆಡಬಹುದು; ಮತ್ತೊಂದು ಮಗುವಿನ ನಷ್ಟದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮದೇ ಆದ "ಗೆಲುವುಗಳನ್ನು" ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು, ಮತ್ತು ಗೆಲ್ಲುವ ಏಕೈಕ ಪರಿಣಾಮವೆಂದರೆ ಮತ್ತೊಬ್ಬ ಆಟಗಾರನು ಆಟಿಕೆ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ನೋಡುವುದು ಎಂದಾದಾಗ ಬೇಕಂತಲೇ ಸ್ಪರ್ಧಿಸುವುದನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಬಹುದು. ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಸಹಕಾರದಿಂದ ಆಡಬಹುದು, ತಾವು ಏನನ್ನೂ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಗಳಿಲ್ಲದಿದ್ದಾಗ ಎದುರಾಳಿಗಳು ಗೆಲ್ಲಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು.

ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾದ ಇಂತಹ ಆಟಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಉತ್ತರ ಅಮೆರಿಕಾದ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಲವು ತೋರುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಪರಸ್ಪರ ಅವಲಂಬನೆ ಹಾಗೂ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಯಶಸ್ಸಿಗಿಂತಲೂ ಗುಂಪಿನ ಒಳಿತಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಏಷ್ಯಾ, ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕ, ಮತ್ತು ಇತರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಸಹಕಾರಿ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (Kagan(ಕೇಗನ್) & Madsen (ಮ್ಯಾಡ್ಸನ್), 1971; Shapira (ಶಪಿರಾ) & Madsen (ಮ್ಯಾಡ್ಸನ್), 1969; Domino (ಡಾಮಿನೊ), 1992).

ಯಾವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಂಶಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಬದಲಾಗಿ ಸಹಕಾರವನ್ನು ಬೆಳೆಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತ ಯಾವುದೇ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ವಿವರಣೆಯಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಸಾಧ್ಯತೆಯೆಂದರೆ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಬದಲಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಅವಲಂಬನೆಯನ್ನು ಗೌರವಿಸುವ ಸಮಾಜಗಳು ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಬದಲಾಗಿ ಸಹಯೋಗವನ್ನು ಸಹ ಬೆಳೆಸುತ್ತವೆ (Kagitcibasi (ಕಾಗಿಟ್ಸಿಬಾಸಿ), 2003). ಆದಾಗ್ಯೂ, ಕೆನಡಾ, ಕೋಸ್ಟಾ ರಿಕಾ, ಕ್ಯೂಬಾ, ಹಾಗೂ ಸ್ಪೇನ್‌ನಲ್ಲಿ 1,000 ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಹದಿಹರೆಯ–ಪೂರ್ವದ ಏಳನೇ ತರಗತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಧ್ಯಯನವು ಒಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಕೀರ್ಣ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಬ್ಯಾರಿ ಶ್ನೈಡರ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (Barry Schneider et al., (ಬ್ಯಾರಿ ಶ್ನೈಡರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 2006) ಪರಸ್ಪರ ಅವಲಂಬನೆ ಅಥವಾ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಮೇಲಿನ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಒತ್ತು ಮಕ್ಕಳ *'ಮೂಲಭೂತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರಿಗಳಲ್ಲಿ'* ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಫಲಿಸುವ ಸಂಭಾವ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಈ ಗುರಿಗಳು ಮಕ್ಕಳು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕವಾಗಿರಲು ಒಲವು ತೋರುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ತರ್ಕಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಂಶೋಧಕರು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಮೂರು ವಿಧಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಿದ್ದಾರೆ, ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಧವು ಮಕ್ಕಳ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಎಷ್ಟು ಪ್ರಬಲವಾಗಿತ್ತು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅಳೆಯಲು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅವರು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರು ಅಥವಾ ಒಪ್ಪಲಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯನ್ನು ಅವರಿಂದ ಭರ್ತಿ ಮಾಡಿಸಿಕೊಂಡರು:

1. *ಅಹಂ ಆಧಾರಿತ ಗುರಿಗಳು* – "ನನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾದಾಗ ನಾನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಯಶಸ್ಸು ಹೊಂದಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ".

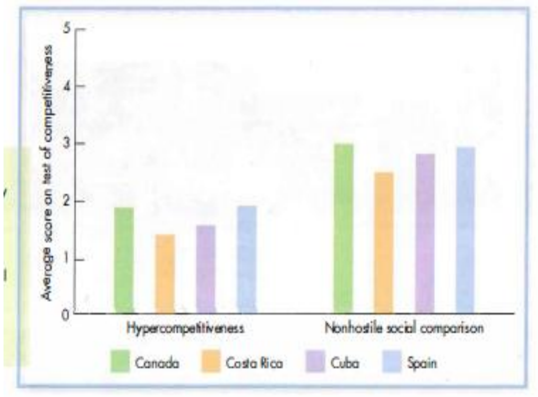
ಶಾಲೆಗಳು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗಿನ ಸಹಕಾರ ಮತ್ತು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹೊಂದಲು ಪ್ರಮುಖ ಮೂಲಗಳಾಗಿವೆ.

2. *ಕಾರ್ಯ ಆಧಾರಿತ ಗುರಿಗಳು* – "ನಾನು ನಿರಂತರ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವಾಗ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಯಶಸ್ಸು ಹೊಂದಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ".
3. *ಸಹಕಾರದ ಗುರಿಗಳು* – "ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಸಾಧನೆಗಾಗಿ ನನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತರು ಮತ್ತು ನಾನು ಪರಸ್ಪರ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿಕೊಂಡಾಗ ನಾನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಯಶಸ್ಸು ಹೊಂದಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ".

ಸಂಶೋಧಕರು ಎರಡು ವಿಧದ ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಸಹ ಮಾಡಿದರು, ಅದನ್ನು ಅವರು ಎರಡನೇ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯ ಮೂಲಕ ಅಳೆದರು.

“

1. *ಅತಿಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆ* (ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧನವಾಗಿ ಯಾವ ಬೆಲೆಯನ್ನು ತೆತ್ತಾದರೂ ಗೆಲ್ಲುವ ಬಯಕೆ, ಅನೇಕವೇಳೆ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ) – "ಯಾರು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆಂದು ನೋಡಲು (ಸ್ನೇಹಿತನ ಹೆಸರು) ಹಾಗೂ ನಾನು ಅನೇಕವೇಳೆ ನಾವು ಪಡೆದ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸುತ್ತೇವೆ, ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಪರೀಕ್ಷೆ ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳಲ್ಲಿ ನಾನು ಅವನಿಗಿಂತ/ಅವಳಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಮಾಡಿದ್ದರೆ ಅವನು (ಅವಳು) ಅಸಮಾಧಾನಗೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ/ಳೆ."
2. *ಪ್ರತಿಕೂಲವಲ್ಲದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆ* (ಯಾರು ಗೆಲ್ಲುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಂವೇಗವಿಲ್ಲದ ಸ್ನೇಹಪರ ಸ್ಪರ್ಧೆ) – "(ಸ್ನೇಹಿತನ ಹೆಸರು) ಹಾಗೂ ನಾನು ಅನೇಕವೇಳೆ ಪರಸ್ಪರರ ವಿರುದ್ಧ ಕ್ರೀಡೆ ಅಥವಾ ಆಟಗಳನ್ನು ಆಡುತ್ತೇವೆ; ಯಾರು ಉತ್ತಮ ಎಂದು ನಾವು ನೋಡುತ್ತೇವೆ, ಆದರೆ ಯಾರು ಗೆಲ್ಲುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ತಲೆ ಕೆಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ."



ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಸರಾಸರಿ ಅಂಕಗಳು

ಅತಿಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆ; ಪ್ರತಿಕೂಲವಲ್ಲದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆ

ಕೆನಡಾ ಕೋಸ್ಟಾ ರಿಕಾ ಕ್ಯೂಬಾ ಸ್ಪೇನ್

ಚಿತ್ರ 13.3: ಅತಿಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆ - ಅಂದರೆ ಹೇಗಾದರೂ ಗೆಲ್ಲುವ ಬಯಕೆ – ಕೋಸ್ಟಾರಿಕನ್ ಮತ್ತು ಕ್ಯೂಬನ್ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ನೇಹದಲ್ಲಿಗಿಂತ ಕೆನಡಿಯನ್ ಮತ್ತು ಸ್ಪ್ಯಾನಿಷ್ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ನೇಹದಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಪ್ರತಿಕೂಲವಲ್ಲದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆ – ಅಂದರೆ, ಸ್ನೇಹಪರ ಸ್ಪರ್ಧೆ – ನಾಲ್ಕು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿಲ್ಲ. (ಶ್ನೈಡರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು 2006 ಇಂದ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.)

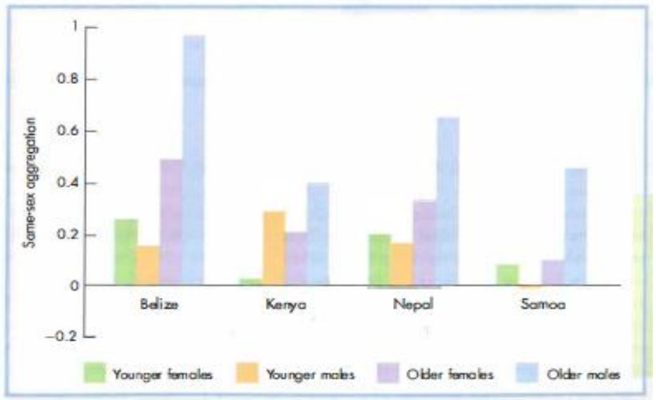
ಚಿತ್ರ 13.3 ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ, ಕೋಸ್ಟಾ ರಿಕಾ ಹಾಗೂ ಕ್ಯೂಬಾದ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ನೇಹದಲ್ಲಿದ್ದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಸ್ಪಾನಿಷ್ ಹಾಗೂ ಕೆನಡಾದ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ನೇಹದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅತಿಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆ ಇತ್ತು. ಸಂಶೋಧಕರು ಗಮನಾರ್ಹವಾದ ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸಹ ಕಂಡುಕೊಂಡರು, ಎಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಹುಡುಗರು ಅತಿಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆಯಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಹುಡುಗಿಯರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿದರು. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಪ್ರತಿಕೂಲವಲ್ಲದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಗಮನಾರ್ಹ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿರಲಿಲ್ಲ. ನಿರೀಕ್ಷೆಯಂತೆ, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ವರ್ತನೆಯು ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುರಿಗಳೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟವಾದ ಸಹಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿತ್ತು. ಎಲ್ಲ ನಾಲ್ಕು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಹಂ ಉಳ್ಳ ವರ್ತನೆಯ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಅತಿಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆ ಹಾಗೂ ಕಡಮೆ ಸಹಕಾರತ್ವದತ್ತ ಒಲವು ತೋರಿದ್ದರು. ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೇಲೆ ಆದ ಅತಿಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸಂಶೋಧಕರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಸ್ನೇಹಪರ ಸ್ಪರ್ಧೆಯು ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೇರಿಕಾದ ಹುಡುಗರ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ನಿಕಟತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದಾಗಿ ತೋರಿದರೂ, ಅತಿಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆಯು ಸ್ನೇಹದ ಕಡಿತದೊಂದಿಗೆ ಸಹಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿತ್ತು. ಕೆನಡಾದ ಹುಡುಗರ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಮಧ್ಯಮ ಪ್ರಮಾಣದ ಅತಿಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆಯು ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿತ್ತು, ಆದರೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟವು ಸ್ನೇಹಬಂಧಗಳಿಗೆ ಮಾರಕವಾಗಿತ್ತು.

“

ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ರೀತಿಯ ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳು ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಹಾನಿಕರವಲ್ಲ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಅತಿಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕತೆಯು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಹಾನಿಕಾರಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದೇನೂ ಇಲ್ಲ, ಅದು ಭಾಗಶಃ ಸಂಭವಿಸುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸಹ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಹುಡುಗ ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳು

ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಅವರ ಲಿಂಗ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲಾದ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುತ್ತಾರೆ (Pellegrini (ಪೆಲ್ಲೆಗ್ರೀನಿ) & Long (ಲಾಂಗ್), 2003). ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು 6 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರಾದಾಗ ಸರಿಸುಮಾರು 68 ಪ್ರತಿಶತದಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು “ಆಪ್ತ ಸ್ನೇಹಿತ/ತೆ” ಯನ್ನು ಹೊಂದುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಸಲಿಂಗ (same-sex)ದ ಮಗುವನ್ನೇ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿವೆ; ಮಕ್ಕಳಿಗೆ 12 ವರ್ಷ ತುಂಬುವ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಈ ಅಂಕಿ–ಅಂಶವು ಸುಮಾರು 90 ಪ್ರತಿಶತಕ್ಕೆ ಏರಿರುತ್ತದೆ (Graham et al., (ಗ್ರೇಹಾಮ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1998), ಇದು ಎಲೀನೋರ್ ಮೆಕ್ಬಿ (Eleanor Maccoby)ಯನ್ನು “ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಎರಡು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು” (Maccoby (ಮೆಕ್ಬಿ), 1998, ಪುಟ.32) ಪ್ರಸ್ತುತವಿವೆ ಎಂದು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಲು ಉತ್ತೇಜಿಸಿದೆ. ಚಿತ್ರ 13.4ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ, ಇದೇ ರೀತಿಯ ವಯಸ್ಸಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯೇತರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ ಕಂಡುಬಂದಿವೆ.



* ಸಲಿಂಗದ ಗುಂಪು

*ಬೆಲೀಜ್ *ಕೀನ್ಯಾ *ನೇಪಾಳ *ಸಮೋವಾ

ಕಿರಿಯ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳು; ಕಿರಿಯ ಗಂಡು ಮಕ್ಕಳು; ಹಿರಿಯ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳು; ಹಿರಿಯ ಗಂಡು ಮಕ್ಕಳು

ಚಿತ್ರ: 13.4 ಪ್ರಪಂಚದಾದ್ಯಂತ ಅನೇಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಮೊದಲು ಕಂಡುಬರುವ ಸಲಿಂಗದ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಗುಂಪುಗೂಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು, ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಬಹುಶಃ ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರ ಆಟದ ಶೈಲಿಗಳ ವಿಭಿನ್ನ

ಮೆಕ್ಬಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಆದ್ಯತೆಗಳಲ್ಲಿನ ಲಿಂಗತ್ವದ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಂದಾಗಿ ಸಲಿಂಗದ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಒಟ್ಟುಗೂಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದುದ್ದಕ್ಕೂ ಬಲಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಹುಡುಗರು ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವ *‘ಪುರುಷ–ಶೈಲಿಯ ಆಟವು’* ನೆಗೆದಾಡುವ ಹಾಗೂ ಹೊಡೆದಾಟದ ಆಟದಂತಹ ಅತಿ ದೈಹಿಕ ಮಟ್ಟದ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಹುಡುಗಿಯರು ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವ *‘ಸ್ತ್ರೀ–ಶೈಲಿಯ ಆಟವು’* ಚಪ್ಪಾಳೆ ತಟ್ಟುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಹಗ್ಗ ಜಿಗಿದಾಟದಂತಹ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಹಕಾರತ್ವ ಹಾಗೂ ಸಮಾಜಮುಖಿ ಸ್ವರೂಪದ ಆಟಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ.

ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಲಿಂಗದ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಆಟವಾಡುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ಅವರು ಪರಸ್ಪರರ ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ–ಮಾದರಿಯ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ, ತನ್ಮೂಲಕ ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ–ಮಾದರಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಆದ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಸಾಮಾಜೀಕರಣಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಪಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ಭೇದವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ಈ ಎರಡು ಶೈಲಿಯ ಆಟಗಳನ್ನು ಸೌಮ್ಯಗೊಳಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಮೆಕ್ಬಿ ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂದರೆ, ಕೆಲಸ, ಚಟುವಟಿಕೆ, ಹಾಗೂ

"

ಸ್ಥಾನಮಾನಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಪುರುಷ ಹಾಗೂ ಸ್ತ್ರೀಯರ ನಡುವೆ ಅತ್ಯಲ್ಪ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ–ಮಾದರಿಯ ಆಟದ ಶೈಲಿಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಪುರುಷ ಹಾಗೂ ಸ್ತ್ರೀಯರ ವರ್ತನೆಗಳ ನಡುವೆ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವಂತ ಗೆರೆಗಳನ್ನು ಎಳೆಯುವಂತಹ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ ("ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ: ಆಟದ ಮೈದಾನದಲ್ಲಿ ಲಿಂಗತ್ವದ ರಾಜಕೀಯ" ಚೌಕವನ್ನು ನೋಡಿ).

ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ: ಆಟದ ಮೈದಾನದಲ್ಲಿ ಲಿಂಗತ್ವದ ರಾಜಕೀಯ

ಹೆಸರು:	ಮಾರ್ಜೊರಿ ಗುಡ್ವಿನ್
ಶಿಕ್ಷಣ:	ಸ್ಪ್ಯಾನಿಷ್ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಬಿ.ಎ. (ಸ್ಪೇನ್‌ನಲ್ಲಿ ಪ್ರಥಮ ವರ್ಷ), ಲೇಕ್ ಇರಿ ಕಾಲೇಜು; ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್‌ಡಿ, ಪೆನ್ಸಿಲ್ವೇನಿಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ
ಪ್ರಸ್ತುತ ಸ್ಥಾನ:	ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರದ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕಿ, ಕ್ಯಾಲಿಫೋರ್ನಿಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ಲಾಸ್ ಆಂಜೆಲೆಸ್
ವೃತ್ತಿಜೀವನ ಉದ್ದೇಶಗಳು:	ಹುಡುಗಿಯರ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹಾಗೂ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಅವರ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಅವರ ಸ್ಥಾನದ ಹಿನ್ನಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದು.

ಭಾಷೆ, ಲಿಂಗತ್ವ, ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಘಟನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಸುವ ಮಾರ್ಜೊರಿ ಗುಡ್ವಿನ್ (Marjorie Goodwin), ದಕ್ಷಿಣ ಕ್ಯಾಲಿಫೋರ್ನಿಯಾದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಊಟದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಆಡಲು ಹೋಗುವ ಆತುರತೆಯಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಆಹಾರವನ್ನು ಗಬಗಬ ನುಂಗುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರದೇಶವೊಂದನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು – ಸಾಕರ್ ಮೈದಾನ, ಜಂಗಲ್ ಜಿಮ್, ಬ್ಯಾಸ್ಕೆಟ್ ಬಾಲ್ ಅಂಕಣಗಳು – ಯಾವ ಗುಂಪು ಮೊದಲು ಬರುತ್ತದೋ ಅವರಿಗೇ ಆ ಸ್ಥಳವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶ ಎಂದು ಅವರು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶಕ್ಕಾಗಿನ ಸ್ಪರ್ಧೆ ಅಗಾಧವಾಗಿಲ್ಲ; ಇವಕ್ಕೆ ನಿರ್ಬಂಧಗಳಿವೆ. ಯಾರು ಮೊದಲು ಕುಂಟೆಬಿಲ್ಲೆ ಆಡುವ ಜಾಗವನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹುಡುಗಿಯರು ವಾದಿಸಬಹುದಾದರೂ, ಮತ್ತು ಹುಡುಗರು ಬ್ಯಾಸ್ಕೆಟ್ ಬಾಲ್ ಅಂಕಣದ ಬಗ್ಗೆ ಜಗಳವಾಡಬಹುದಾದರೂ, ಯಾವ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ಆಟದ ಪ್ರದೇಶಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶವಿದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳಿವೆ. ಮಕ್ಕಳ ಆಟದ ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆ(Thorne (ಥಾರ್ನ್), 1993) – ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ನಿಮ್ಮ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ದಿನಗಳ ನಿಮ್ಮದೇ ವೈಯಕ್ತಿಕ ನೆನಪುಗಳು – ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಆಟದ ಮೈದಾನಗಳಲ್ಲಿ ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರು ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರದೇಶಗಳನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ತಂಡದ ಕ್ರೀಡೆಗಳಿಗಾಗಿ ಮೀಸಲಿಟ್ಟ ಸ್ಥಳಗಳು ಹುಡುಗರ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ. ಅವರು ಹುಲ್ಲಿನ ಸಾಕರ್ ಮೈದಾನ, ವಜ್ರಾಕಾರದ ಬೇಸ್ ಬಾಲಿನ ಮೈದಾನ, ಹಾಗೂ ಬಾಸ್ಕೆಟ್ ಬಾಲ್ ಅಂಕಣಗಳನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಬಾಲಕಿಯರ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿರುವ ಸ್ಥಳವು ಹುಡುಗರ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿರುವ ಸ್ಥಳದ ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಭಾಗವಾಗಿದೆ, ಮತ್ತು ಅದು ಗಾರೆ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟ, ಶಾಲಾ ಕಟ್ಟಡಕ್ಕೆ ಹತ್ತಿರವಾದ ಪ್ರದೇಶವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಆದರೆ ಗುಡ್ವಿನ್ ಶೀಘ್ರದಲ್ಲೇ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ, ಇಂದಿನ ದಿನ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ. ಸಾಕರ್ ಆಡಲು ಇಷ್ಟಪಡುವ ಐದನೇ ತರಗತಿಯ ಹುಡುಗಿಯರ ಗುಂಪೊಂದು ಆಟದ ಮೈದಾನಗಳು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಪುರುಷ ಸ್ಥಳವಾಗಿದೆ (ಗುಡ್ವಿನ್, 2002) ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆ. ಇಂದು ಈ ಹುಡುಗಿಯರು ಹುಡುಗರಿಗಿಂತ ಮೊದಲು ಸಾಕರ್ ಮೈದಾನವನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಲು ಊಟವನ್ನು ಧಾವಂತದಿಂದ ಮುಗಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಜಾಗವನ್ನು ಭದ್ರಪಡಿಸಿಕೊಂಡ ನಂತರ ಅವರು ತಮ್ಮ ತಂಡಗಳನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಶೀಘ್ರದಲ್ಲೇ ಇಬ್ಬರು ಹುಡುಗರು ಆಗಮನಿಸಿ ತಮ್ಮ ಮೈದಾನದ ಹಕ್ಕನ್ನು ಕೋರುತ್ತಾರೆ.

ಏಮಿ: ಇಂದು ಇದು ನಮ್ಮ ವಶದಲ್ಲಿದೆ.
ಪೌಲೊ: ನಾವು ಪ್ರತಿದಿನ ಸಾಕರ್ ಆಡುತ್ತೇವೆ, ಸರಿಯೇ?
ಮಾರ್ಕ್: ಹುಡುಗಿಯರಿಗಿಂತ ಹುಡುಗರು ಹೆಚ್ಚಿದ್ದಾರೆ.
ಏಮಿ: ಆದರೇನಂತೆ? ನಿನ್ನ ತರ್ಕ?
ಮಾರ್ಕ್: ಇದು ನಮ್ಮ ಮೈದಾನ.
ಏಮಿ: ಅದು ನಿಮ್ಮ ಮೈದಾನವಲ್ಲ. ನೀವು ಇದಕ್ಕೆ ಪಾವತಿಸಿದ್ದೀರಾ? ಇಲ್ಲ. ಈ ಭೂಮಿಯ ಮೇಲೆ ನಿಮ್ಮ ಹೆಸರನ್ನು ಬರೆದಿಲ್ಲ.
ಕ್ಯಾಥಿ: ನನ್ನದನ್ನು ಬರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಕ್ಯಾ–ಥಿ (ಅವಳು ತನ್ನ ಹೆಸರನ್ನು ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದಂತೆ).

“

ಹುಡುಗರು ಹೊರಟು ಹೋಗುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಕ್ಷಣಗಳ ನಂತರ ಪುರುಷ ಸಹಾಯಕನೊಂದಿಗೆ ಆಟದ ಮೈದಾನಕ್ಕೆ ಹಿಂದಿರುಗುತ್ತಾರೆ. ಆತ ಹುಡುಗಿಯರೊಂದಿಗೆ ವಾದ ಮಾಡುತ್ತಾನೆ:

ಪುರುಷ ಸಹಾಯಕ: ಹುಡುಗಿಯರೇ. ಬೇರೆಲ್ಲಾದರೂ ಹೋಗಿ! ಹುಡುಗರು ಆಡಲು ಬರುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ನೀವು ಅವರ ಮೈದಾನವನ್ನು ವಶಪಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೀರಿ. ನಾನು ಹೋಗಿ ಉಪ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರಿಗೆ ಹೇಳಬೇಕು ಎಂದು ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ..... ಹುಡುಗರು ಸಾಕರ್ ಆಡಲು ಇಲ್ಲಿಗೆ ಬರುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ, ಸರಿಯೇ? ಅವರನ್ನು ಮೈದಾನದಿಂದ ಒದ್ದೋಡಿಸುವ ಹಕ್ಕು ನಿಮಗಿಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿ ಕೇಳಿ, ಇದು ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಬಾರಿ ಸಂಭವಿಸುವುದನ್ನು ನಾನು ನೋಡಿದ್ದೇನೆ.... ನೀವು ಅಲ್ಲಿಗೆ ಹೋಗಿ ಸಾಕರ್ ಆಡಬಹುದು (ಜಂಗಲ್ ಜಿಮ್ ಪ್ರದೇಶದ ಕಡೆ ತೋರಿಸುತ್ತ). ನೀವು ಹುಡುಗಿಯರು ಏನನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿರುವಿರೋ ಅದನ್ನು ಎಲ್ಲಿ ಬೇಕಾದರೂ ಮಾಡಬಹುದು.
ಲಾರಾ: ಅವರು ಯಾಕೆ ಬೇರೆಲ್ಲಿಗಾದರೂ ಹೋಗಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ?
ಪುರುಷ ಸಹಾಯಕ: ಅವರು ಕಪ್ಪು ಟಾರಿನ ಮೇಲೆ ಸಾಕರ್ ಆಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಯಾರಾದರೂ ಬಿದ್ದು ಮೊಣಕಾಲಿಗೆ ಗಾಯ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.
ಕ್ಯಾಥಿ: ಸರಿ, ನಮಗೂ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ!

ಮೇಲೆ ಮಂಡಿಸಿದ ವಿವಾದದ ತನ್ನ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ, ಗುಡ್ವಿನ್ ಮೈದಾನದ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶಕ್ಕೆ ಸಂಧಾನ ನಡೆಸುವಾಗ ಹುಡುಗಿಯರು ("ಈ ಭೂಮಿಯ ಮೇಲೆ ನಿಮ್ಮ ಹೆಸರನ್ನು ಬರೆದಿಲ್ಲ") ಎನ್ನುವ ಮೂಲಕ ಹುಡುಗರ ವಾದಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ("ಅವರು ಯಾಕೆ ಬೇರೆಲ್ಲಿಗಾದರೂ ಹೋಗಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ?") ಎನ್ನುವ ಮೂಲಕ ಪುರುಷ ಸಹಾಯಕನ ವಾದವನಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಆಟದ ಮೈದಾನದ ಮೂಲ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಯನ್ನೇ ವಿರೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಸವಾಲು ಹಾಕುತ್ತಾರೆ. ಚಾರಿತ್ರಿಕವಾಗಿ ಮೈದಾನವು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಹುಡುಗರಿಗೆ ಸೇರಿತ್ತು. ಬಹುಶಃ, ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದ ಹಲವು ತಲೆಮಾರಿನ ಮಕ್ಕಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಇದು ನಿಜವಾಗಿತ್ತು.

ತನ್ನ ಮಾತಿನ ಪ್ರಕಾರ ಸಹಾಯಕ ಉಪ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರನ್ನು ಕರೆತಂದನು. ಎಲ್ಲ ಪಕ್ಷಗಳ ವಾದಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದ ನಂತರ ಉಪ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು "ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಯಾರನ್ನಾದರೂ ಹೊರಗಿಡುತ್ತೇವೆಯೇ?" ಎಂದು ಕೇಳುವ ಮೂಲಕ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಹಿಷ್ಕರಣದ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಇರಿಸಿದರು. ಹುಡುಗರ ವರ್ತನೆಯ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯವಾದ ಹೊರಗಿಡುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ದೀರ್ಘವಾದ ಒಂದು ಪಟ್ಟಿಯೊಂದಿಗೆ ಹುಡುಗಿಯರು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದರು: "ಅವರು ಚೆಂಡನ್ನು ಬಾಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ"; "ಹುಡುಗರು ಯಾವಾಗಲೂ ತಂಡದ ನಾಯಕರು"; "ಅವರು ಯಾವಾಗಲೂ ಹುಡುಗರನ್ನು ಮೊದಲು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರನ್ನು ಕೊನೆಗೆ". ಹುಡುಗಿಯರ ದೂರುಗಳನ್ನು ಸಹೃದಯತೆಯಿಂದ ಪರಿಗಣಿಸಿದ ಶಾಲಾ ಆಡಳಿತಾಧಿಕಾರಿಗಳು ಮುಂದಿನ ವರ್ಷ ಹುಡುಗ ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ ಸಮಾನ ಪ್ರವೇಶಾವಕಾಶವನ್ನು ಅನುಮತಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಮೈದಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾದ ಸರದಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದರು. ಆದರೂ, ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಗುಡ್ವಿನ್ ಅವರು "ಹುಡುಗರು ಚೆಂಡನ್ನು ಇತರ ಹುಡುಗರಿಗೆ ರವಾನಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ನೀಡುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿದ್ದರು; ಅವರು ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ ರವಾನೆ ಮಾಡಿದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಅದನ್ನು ಎಷ್ಟು ಬಲದಿಂದ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರೆಂದರೆ ಹುಡುಗಿಯರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಬಾರಿ ಆಟವಾಡುವುದನ್ನೇ ನಿಲ್ಲಿಸಿದರು. ಇದಲ್ಲದೆ, ಆರನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವಾಗ, ಹುಡುಗಿಯರು ಆಟದ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ಹುಡುಗರು ತಮ್ಮ ಸ್ತನಗಳನ್ನು ಹಿಡಿಯುವುದರ ವಿರುದ್ಧ ಹೋರಾಡಬೇಕಾಯಿತು" ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಹುಡುಗರು ಆಟದ ಮೈದಾನದಲ್ಲಿ ಹುಡುಗಿಯರನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಹೊತ್ತಿದ್ದ ಆಟದ ಮೈದಾನದ ಸಹಾಯಕರು ಅನೇಕವೇಳೆ ಇದನ್ನು ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಕ್ರಮದ ಭಾಗವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದು ಹುಡುಗಿಯರನ್ನು ಕ್ರೀಡಾ ಅಭ್ಯರ್ಥಿಗಳಾಗಿ ಅಲ್ಲದೆ ಕೇವಲ ಪ್ರೇಕ್ಷಕರಾಗಬೇಕಾದ ಅವರ "ಸೂಕ್ತ" ಹಾಗೂ "ಅಂತಿಮ" ವಯಸ್ಕ ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ಪಾತ್ರಗಳಿಗೆ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸಹ ಒಬ್ಬಾತ ಸೂಚಿಸಿದ.

ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್ಡಮ್‌ನಲ್ಲಿ ಇದು ಸೇರಿದಂತೆ ಅನೇಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ, ಹುಡುಗಿಯರು ಶಾಲಾ ಕಟ್ಟದದ ಸಮೀಪವಿರುವ ಸಣ್ಣ ಕಲ್ಲುಹಾಸಿದ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ಆಟವಾಡಲು ಒಲವು ತೋರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಹುಡುಗರು ದೊಡ್ಡ ಜಾಗಗಳನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳು ಸ್ವಭಾವತಃ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುತ್ತವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಗುಡ್ವಿನ್ ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಕೆಲವು ಆಟದ ಮೈದಾನಗಳಲ್ಲಿ ಆಡುವ ಕೆಲವು ಹುಡುಗಿಯರು ಯಥಾಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತ ಮತ್ತು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಹೊಸ ನೈತಿಕಕ್ರಮವನ್ನು ಗೊತ್ತುಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತ ಸಣ್ಣ ಕ್ರಾಂತಿಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಅನ್ಯ-ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಆಗುತ್ತಿರುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಳನೋಟವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ಗುಡ್ವಿನ್ ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಹುಡುಗರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಹುಡುಗಿಯರು ನ್ಯಾಯ ಹಾಗೂ ಪಕ್ಷಾತೀತವಿಲ್ಲದ ವರ್ತನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿ ತೋರುವುದಿಲ್ಲ ಬದಲಾಗಿ ಸಾಮರಸ್ಯ

“

ಹಾಗೂ ಒಗ್ಗಟ್ಟನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಣ ಹಾಗೂ ಸಹಕಾರತ್ವ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವಂತಹ ಕೆಲವರ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ವಿರೋಧಿಸುತ್ತದೆ (Gilligan (ಗಿಲ್ಲಿಗನ್), 1982; (Maccoby) (ಮೆಕ್ಬಿ), 1998; ಅಧ್ಯಾಯ 14 ನೋಡಿ). ಹುಡುಗಿಯರು ಹಾಗೂ ಮಹಿಳೆಯರನ್ನು ಪೋಷಕರು ಹಾಗೂ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕವಲ್ಲದವರು ಎಂಬಂತಹ ಸಂಕುಚಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು, ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡು, ನಮ್ಮೆಲ್ಲರನ್ನು ಅವರು ಅಧಿಕಾರ ಚಲಾಯಿಸುವ ಹಾಗೂ ಬದಲಾವಣೆಯ ರೂವಾರಿಗಳು ಎನ್ನುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ನೋಡುವುದು ಹಾಗೂ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದನ್ನು ತಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ಗುಡ್ವಿನ್ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ (ಗುಡ್ವಿನ್, 2011). ವಿಶಾಲವಾದ ಒಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು “ನಾವು ಕೇವಲ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಪಂಚದ ಉತ್ತಮ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಪಡೆದರೆ ಸಾಲದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅವರನ್ನು ದಬ್ಬಾಳಿಕೆ ಹಾಗೂ ಅವಮಾನಗಳಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಲು ಮಕ್ಕಳ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದ ಹಕ್ಕನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತರಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬೇಕು” (ಗುಡ್ವಿನ್, 2006) ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಗುಡ್ವಿನ್ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯವು ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಲಿಂಗ ಸಹಚರರನ್ನು ಹುಡುಕಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಮಯವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರ ನಡುವಿನ ಗಡಿರೇಖೆಗಳು ಅಪ್ರವೇಶ್ಯವೇನೂ ಅಲ್ಲ. ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರು ಸಹ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಮನೋರಂಜನೆಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಪರಸ್ಪರ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆ ನಡೆಸುತ್ತಾರೆ. ಹುಡುಗನೊಬ್ಬನಿಗೆ ದೂರವಾಣಿ ಕರೆ ಮಾಡುವುದು ಹಾಗೂ ಕುಟುಂಬದ ಮಾರ್ನುಡಿ ಯಂತ್ರದಲ್ಲೊಂದು ಹುಸಿ ಪ್ರಣಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಬಿಡುವುದು ಒಂದು ನೆಚ್ಚಿನ ಗಡಿ ದಾಟುವ ತಂತ್ರವಾಗಿದೆ. ಹುಡುಗರು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಜಡೆಗಳನ್ನು ಎಳೆಯುವುದು ಹಾಗೂ ಹುಡುಗಿಯರ ಸ್ತನಬಂಧವನ್ನು ಎಳೆದು ಬಿಡುವಂತಹ ಹೆಚ್ಚು ನೇರ ಗಡಿ ದಾಟುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ. ಇದರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ, ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರ ನಡುವಿನ ಸಂಪರ್ಕವು ಶಾಲೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ (ಅದರಲ್ಲೂ ಸಲಿಂಗ ಜೊತೆಗಾರರ ಸಂಭಾವ್ಯ ಕೊರತೆಯಿದ್ದಲ್ಲಿ) ನೆರೆಹೊರೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಮುಕ್ತವಾಗಿ, ಹಾಗೂ “ಸಾಮಾನ್ಯ” ಆಗಿರಬಹುದು. ಅವಳನ್ನು ಕಣ್ಣೆತ್ತಿಯೂ ನೋಡದೆ ಹುಡುಗನೊಬ್ಬ ಶಾಲೆಯ ಆಟದ ಮೈದಾನವನ್ನು ಹಾದು ಹೋದ ನಂತರ, ಆರನೇ ತರಗತಿಯ ಹುಡುಗಿಯೊಬ್ಬಳು ತನ್ನ ಪಕ್ಕದಲ್ಲಿ ನಿಂತಿದ್ದ ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ ವಿಶ್ವಾಸದಿಂದ ಉಸುರಿದಳು, “ಅವನು ನನ್ನ ಆಪ್ತ ಸ್ನೇಹಿತರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ”. ಸಂಶೋಧಕರ ತಬ್ಬಿಬ್ಬುಗೊಂಡ ನೋಟವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ ಆಕೆ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿದಳು, "ನಾವು ನಮ್ಮ ನೆರೆಹೊರೆ ಹಾಗೂ ಚರ್ಚ್‌ನಲ್ಲಿ ಸ್ನೇಹಿತರು, ಆದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಕೀಟಲೆಗೆ ಒಳಪಡುವುದನ್ನು ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪರಸ್ಪರ ಅಪರಿಚಿತರಂತೆ ನಟಿಸುತ್ತೇವೆ” (Thorne(ಥಾರ್ನ್), 1993, ಪುಟ. 50). ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇವು ಸಾಕಷ್ಟು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಅಪವಾದಗಳಾಗಿವೆ: ಅನ್ಯ ಲಿಂಗೀಯ ಜೊತೆ ನಡೆಸುವ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ಅಥವಾ ಕೇವಲ ಸಾಮೀಪ್ಯ ಕೂಡ, ಕಲುಷಿತ ಎನ್ನುವಂತಹ ವಿವರಗಳಿಂದ ತುಂಬಿದ ಕೋಲಾಹಲಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕಬಹುದು ಮತ್ತು ಆ “ಹುಡುಗಿಯ ಹೇನು (cooties)” ಅಥವಾ “ಹುಡುಗನ ರೋಗಾಣು” ಗಳನ್ನು ತೊಡೆದುಹಾಕಲು “ಶುದ್ಧೀಕರಣ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿ” ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಗತ್ಯತೆ ಬೀಳಬಹುದು. ಆಲನ್ ಸ್ರೌಫ್ (Alan Sroufe) ಮತ್ತು ಆತನ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (1993) ಈ ರೀತಿಯ ವರದಿ ನೀಡುತ್ತಾರೆ: ಹಗಲು ಶಿಬಿರವೊಂದರಲ್ಲಿ ಹುಡುಗನೊಬ್ಬ ಹುಡುಗಿಯರ ಗುಡಾರದಿಂದ (ಅಲ್ಲಿ ಅವನು ತನ್ನ ರೇಡಿಯೋವನ್ನು ಹಿಂಪಡೆಯಲು ಹೋಗಿದ್ದ) ಹೊರಬರುವುದನ್ನು ನೋಡುವ ಆತನ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು “ಉಹ್, ಅವನು ಹುಡುಗಿಯರ ಜೊತೆಗಿದ್ದಾನೆ!” ಮತ್ತು “ನೀನು ಯಾರನ್ನಾದರೂ ಚುಂಬಿಸಿದೆಯಾ, ಚಾರ್ಲಿ?” ಎನ್ನುವ ರೀತಿಯ ಮೂದಲಿಕೆಗಳ ಸುರಿಮಳೆಗರೆದರು. ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಪುನರ್‌ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಅವನು ಪ್ರತಿ ಮೂದಲಿಗನನ್ನು ಬೆನ್ನಟ್ಟಿ ಹೊಡೆಯಬೇಕಾಯಿತು.

ಎಲ್ಲಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ, ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತವಾಗಿ ಲಿಂಗ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿತವಾದ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ.

“

ಇದೇ ಹಗಲು ಶಿಬಿರದ ವಿವಿಧ ಹಿನ್ನಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಮತ್ತು ಇತರರ ಅವಲೋಕನಗಳಿಂದ ಸ್ರೌಫ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಹಲವಾರು ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಗೊಳಿಸಿದ್ದು, ಇದರ ಪ್ರಕಾರ ಶಾಲಾ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಅನ್ಯ ಲಿಂಗೀಯ ಸದಸ್ಯರೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕ ಹೊಂದುವುದು ಒಪ್ಪತಕ್ಕದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಕೋಷ್ಟಕ 13.5). ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳು ಅನ್ಯ ಲಿಂಗೀಯ ಸಂಪರ್ಕಕ್ಕೆ ಇದ್ದ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಪಾಲಿಸಿದರು; ಇದನ್ನು ಪಾಲಿಸದಿದ್ದವರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇತರ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಜನಪ್ರಿಯವಲ್ಲದವರಾದರು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಗಿಂತ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥ್ಯವಿಲ್ಲದವರು ಎಂದು ಅವರ ಸಲಹೆಗಾರರು ನಿರ್ಣಯಿಸಿದರು ಎಂಬುದನ್ನು ಸಂಶೋಧಕರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅನುಮೋದನೆಯೊಂದಿಗೆ ಮುರಿಯಬಹುದಾಗಿತ್ತು; ಇಂತಹ ನಿಯಮಗಳ ಮುರಿಯುವಿಕೆಯು ಶತ್ರು ಪ್ರದೇಶಕ್ಕೆ ಮಾಡಿದ “ದಾಳಿಗಳ” ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡು ಅತ್ಯುತ್ಸಾಹದಿಂದ ತುಂಬಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕಾಲಕಾಲಕ್ಕೆ, ಹುಡುಗರು ಹುಡುಗಿಯರು ಆಡುತ್ತಿದ್ದ ಪ್ರದೇಶವನ್ನು ಹಾದು ಓಡಿ ಹೋಗಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ಹುಡುಗರು ಹುಡುಗಿಯರಿಂದ ಬೆನ್ನಟ್ಟಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದರು, ಅಥವಾ ಒಂದಿಬ್ಬರು ಹುಡುಗಿಯರು ನಗುವಿನೊಂದಿಗೆ ಕೂಗಾಡುತ್ತ ಹುಡುಗನೊಬ್ಬನನ್ನು ಚುಂಬಿಸುವುದಾಗಿ ಬೆದರಿಕೆ ಹಾಕುತ್ತಿದ್ದರು.

ಕೋಷ್ಟಕ 13.5

ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಅರಿತಿರುವುದು: ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಯಾವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅನ್ಯಲಿಂಗಿಗಳೊಡನೆ ಸಂಪರ್ಕ ಹೊಂದುವುದು ಒಪ್ಪತಕ್ಕದ್ದು?	
ನಿಯಮ:	ಸಂಪರ್ಕವು ಆಕಸ್ಮಿಕವಾಗಿದೆ.
ಉದಾಹರಣೆ:	ನೀವು ಎಲ್ಲಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದೀರಿ ಎಂಬ ಧ್ಯಾಸವಿಲ್ಲದೆ ಯಾರಿಗೋ ಡಿಕ್ಕಿ ಹೊಡೆಯುತ್ತೀರಿ.
ನಿಯಮ:	ಸಂಪರ್ಕವು ಪ್ರಾಸಂಗಿಕವಾಗಿದೆ.
ಉದಾಹರಣೆ:	ನೀವು ಲಿಂಬೆ ಪಾನಕವನ್ನು ತರಲು ಹೋಗಿರುತ್ತೀರಿ ಮತ್ತು ಇಬ್ಬರು ಅನ್ಯ ಲಿಂಗೀಯ ಮಕ್ಕಳು ಅದನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಿರುವುದರಿಂದ ಕಾಯುತ್ತೀರಿ. (ಯಾವುದೇ ಸಂಭಾಷಣೆ ಇರಬಾರದು.)
ನಿಯಮ:	ಸಂಪರ್ಕವು ಕೆಲವು ಸ್ಪಷ್ಟ ಹಾಗೂ ಅಗತ್ಯ ಉದ್ದೇಶದ ರೂಪದಲ್ಲಿದೆ.
ಉದಾಹರಣೆ:	ಪಕ್ಕದ ಮೇಜಿನಲ್ಲಿರುವ ಅನ್ಯ ಲಿಂಗೀಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ “ಲಿಂಬೆ ಪಾನಕವನ್ನು ಕೊಡಿ” ಎಂದು ನೀವು ಹೇಳಬಹುದು. ಅವರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದಿಲ್ಲ.
ನಿಯಮ:	ಒಬ್ಬ ವಯಸ್ಕರು ನಿಮ್ಮನ್ನು ಸಂಪರ್ಕ ಹೊಂದಲು ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತಾರೆ.
ಉದಾಹರಣೆ:	“ಹೋಗಿ ಆ ನಕ್ಷೆಯನ್ನು x ಮತ್ತು y ರಿಂದ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಬಂದು ನನಗೆ ಕೊಡಿ.”
ನಿಯಮ:	ನಿಮ್ಮದೇ ಆದ ಲಿಂಗದ ಯಾರಾದರೂ ನಿಮ್ಮ ಜೊತೆಗಾರನಾ/ಳಾಗಿ ಬರುತ್ತಾನೆ/ಳೆ.
ಉದಾಹರಣೆ:	ಇಬ್ಬರು ಹುಡುಗಿಯರು ಇಬ್ಬರು ಹುಡುಗರೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡಬಹುದು, ಆದರೂ ನಿನ್ನದೇ ಜೊತೆಗಾರನೊಂದಿಗೆ’/ ಜೊತೆಗಾತಿಯೊಂದಿಗೆ ದೈಹಿಕ ನಿಕಟತೆಯನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಮತ್ತು ಅನ್ಯ ಲಿಂಗೀಯರೊಡನೆ ಅನ್ಯೋನ್ಯತೆಯನ್ನು ನಿಷೇಧಿಸಿದೆ.
ನಿಯಮ:	ಅಂತರಕ್ರಿಯೆ ಅಥವಾ ಸಂಪರ್ಕವು ಅಸಮ್ಮತಿಯೊಂದಿಗೆ ಕೂಡಿರುತ್ತದೆ.
ಉದಾಹರಣೆ:	ಯಾರನ್ನಾದರೂ ಕುರೂಪಿಎಂದು ನೀವು ಹೇಳುತ್ತೀರಿ ಅಥವಾ ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅವಮಾನವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೀರಿ (ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹುಡುಗರಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ) ಅಥವಾ ತಳ್ಳುತ್ತೀರಿ ಅಥವಾ ನೀವು ಹಾದುಹೋಗುವಾಗ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮೇಲೆ ಏನನ್ನಾದರೂ ಎಸೆಯುತ್ತೀರಿ.

ಮೂಲ: ಸ್ರೌಫ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (Sroufe et al.,), 1993

"

ಸ್ನೇಹ: ಒಂದು ವಿಶೇಷ ರೀತಿಯ ಸಂಬಂಧ

ಅಮೆರಿಕದ ಮನೋವೈದ್ಯ ಹ್ಯಾರಿ ಸ್ಟ್ಯಾಕ್ ಸಲಿವನ್ (Harry Stack Sullivan) (1953), ನಿಕಟ, ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳ ರಚನೆ (ಇದನ್ನು ಅವರು *ಚಮ್‌ಶಿಪ್(chumships)*ಗಳು – ನಿಕಟವರ್ತಿ ಸಂಬಂಧಗಳು – ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ) ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಮುಖ್ಯವಾದುದು ಎಂದು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದರು. ಸಲಿವನ್ ಅವರ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ:

> ನಿಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ನಿಕಟವರ್ತಿಯನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡಾಗ ನೀವು ಅವರನ್ನು ಬಹಳ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಗಮನಿಸಿದರೆ... ಆ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ನೀವು ಬಹಳ ವಿಭಿನ್ನವಾದುದ್ದೇನೋ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವಿರಿ – ಅದೇಂದರೆ, ನಿಮ್ಮ ಮಗು ಮತ್ತೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಮಹತ್ವವೆನಿಸುವುದೇನು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಸ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತದೆ. ಮತ್ತು ಇದು "ನನಗೆ ಬೇಕಾದುದನ್ನು ಪಡೆಯಲು ನಾನು ಏನು ಮಾಡಬೇಕು" ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ "ನನ್ನ ನಿಕಟವರ್ತಿಯ ಸಂತೋಷಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಲು ಅಥವಾ ಆತನ/ಆಕೆಯ ಪ್ರತಿಷ್ಠೆ ಹಾಗೂ ಸಾರ್ಥಕತೆಯ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು ನಾನು ಏನು ಮಾಡಬೇಕು," ಎಂಬುದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾದಂತೆ, ಇಂತಹುದು ತಿಲಮಾತ್ರವೂ 8 1/2 ವಯಸ್ಸಿನ ಮೊದಲು ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಇನ್ನೂ ತಡವಾಗಿ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿ ಗೋಚರಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿಲ್ಲ (ಪುಟ. 245–246).

ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಯಾರೊಡನೆ ಈ ರೀತಿಯ ವಿಶಿಷ್ಟ ನಂಟನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಾರೋ ಅಂತಹ ಒಬ್ಬ ಅಥವಾ ಇತರ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ಅಂತರವ್ಯಕ್ತೀಯ ಅನ್ಯೋನ್ಯತೆಯ ಅಗತ್ಯತೆಯ ಮುನ್ಸೂಚಕವಾಗಿದೆ; ಇದೇ ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಎದುರಾದಾಗ ಪ್ರೀತಿ ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸಲಿವನ್ ನಂಬಿದ್ದರು. ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿನ ವೈಫಲ್ಯವು ತದನಂತರ ತುಂಬಲಸಾಧ್ಯವಾದ ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದೂ ಸಹ ಅವರು ಹೇಳಿದರು.

ಸ್ನೇಹ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ ಎಂಬುವ ಸಲಿವನ್ ಅವರ ಸಾಮಾನ್ಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಹಂಚಿಕೊಂಡಿರುವ ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು, ಆಪ್ತ ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಆತ್ಮಗೌರವ ಹಾಗೂ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳ ಮಾನದಂಡಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಸ್ನೇಹಿತರಿಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳು ಅಂಜುಬುರುಕ, ಅತಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆ, ಹಾಗೂ ನಂತರದ ಮಾನಸಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಅಪಾಯಸಂಭವದಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ (Rubin (ರೂಬಿನ್), Bukowski (ಬುಕೊವ್ಸ್ಕಿ), & Parker (ಪಾರ್ಕರ್), 2006a; Ladd (ಲಾಡ್) & Troop-Gordon (ಟ್ರೂಪ್–ಗೋರ್ಡನ್), 2003). ಸಲಿವನ್ ಅವರ ಆರಂಭಿಕ ಕೃತಿಗಳನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತ, ಸಂಶೋಧಕರು ಸ್ನೇಹದ ಹಲವಾರು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ (Hartup (ಹಾರ್ಟೂಪ್), 1992; Parker et al., (ಪಾರ್ಕರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2006). ಈ ಕಾರ್ಯಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೆಳಗಿನವುಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ:

1. ಸಂವಹನ, ಸಹಕಾರ, ಹಾಗೂ ಸಂಘರ್ಷಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಸೇರಿದಂತೆ ಅನೇಕ ಮೂಲಭೂತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಸಂದರ್ಭಗಳು;
2. ತಮ್ಮ, ಇತರರ, ಹಾಗೂ ಪ್ರಪಂಚದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿ;
3. ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದ ಒತ್ತಡವನ್ನು ನಿವಾರಿಸುವ ಸಂಗಾತಿ ಹಾಗೂ ವಿನೋದ;
4. ಸಹಾಯ, ಕಾಳಜಿ, ಹಾಗೂ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಆತ್ಮೀಯ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮಾದರಿಗಳು.

"

ಮಕ್ಕಳು ಲಿಂಗ, ವಯಸ್ಸು, ಜನಾಂಗ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಕೌಶಲ್ಯದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ಹೋಲುವಂತೆ ಇರುವವರನ್ನು ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನಾಗಿ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಳುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಯೋಗಕ್ಷೇಮ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಯಶಸ್ಸಿನ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ದತ್ತ ಸ್ನೇಹದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯು, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಹಾಗೂ ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ.

ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಗಳಿಸುವುದು. "ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಪಕ್ಷಿಗಳು ಗುಂಪಾಗಿ ಸೇರುತ್ತವೆ" ಎಂಬ ನಾಣ್ಣುಡಿ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ನೇಹ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಸು, ಜನಾಂಗೀಯತೆ, ಲಿಂಗತ್ವ, ಸಾಮಾಜಿಕ–ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಿತಿ, ಹಾಗೂ ವಿವಿಧ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಕೌಶಲ್ಯ ಮಟ್ಟ – ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮಂತೆ ಇರುವವರನ್ನು ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನಾಗಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಂಭಾವ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಭಾವಿಸುವಂತೆಯೇ ಅವರ ಸ್ನೇಹಿತರೂ ಸಹ ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ (ಶಾಲೆಯನ್ನು ಆನಂದಿಸುವ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಮಕ್ಕಳು ಅದೇ ರೀತಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಆನಂದಿಸುವ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ) ಮತ್ತು ಅದೇ ಕ್ರೀಡೆ, ಸಂಗೀತ, ಚಲನಚಿತ್ರ, ಪುಸ್ತಕ, ಹಾಗೂ ಮತ್ತಿತರಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ (Rose (ರೋಸ್) & Asher(ಆಶರ್), 2000). ಆದರೆ ಕೆಲವು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು ಅವರಂತೆಯೇ ಇರುತ್ತಾರೆ, ಒಂದೇ ರೀತಿಯದ ಹಿನ್ನಲೆಯಿಂದ ಬಂದಿರುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಸಮರಸವಾಗಿರುವ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟರೆ, ಮಕ್ಕಳು ನಿಖರವಾಗಿ ಹೇಗೆ ಆತ್ಮೀಯ ಸ್ನೇಹಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ?

ಸ್ನೇಹ ರಚನೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಒಂದು ಹೆಸರಾದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಜಾನ್ ಗಾಟ್ಮೆನ್ (John Gottman) (1983) ಒಂದೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಜೋಡಿಯಾಗಿಸಿ ಮಗುವಿನೊಂದರ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ತಿಂಗಳ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮೂರು ಅವಧಿಗಳ ಕಾಲ ಅವರು ಪರಸ್ಪರ ಭೇಟಿಯಾಗುವ ಹಾಗೂ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಆಟವಾಡುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮಾಡಿದರು. ಪ್ರತಿ ಅವಧಿಯನ್ನು ವಿಡಿಯೋದ ಮೂಲಕ ಸೆರೆಹಿಡಿಯಲಾಯಿತು. ಅಧ್ಯಯನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಅಪರಿಚಿತರಾಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳು 3 ರಿಂದ 9 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರಾಗಿದ್ದರು. ಪ್ರಯೋಗದ ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ನೇಹಿತರಾದರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲು, ಗಾಟ್ಮೆನ್ ಅತಿಥೇಯ ತಾಯಂದಿರಿಗೆ ಪ್ರತಿ ಅವಧಿಯ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಬಂಧದ ಬಲ ಹಾಗೂ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಣೆ ಮಾಡುವಂತಹ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯೊಂದನ್ನು ಭರ್ತಿ ಮಾಡಲು ಹೇಳಿದರು. ನಂತರ ಅವರು ಆಟದ ಅವಧಿಗಳ ವಿಡಿಯೋಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತ, ಸ್ನೇಹಿತರಾದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹಾಗಾಗದ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿದರು. ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯ ಐದು ಅಂಶಗಳು ಸ್ನೇಹಪರರಾದ ಜೋಡಿಗಳನ್ನು ಹಾಗಾಗದೆ ಉಳಿದವುಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವಂತೆ ಭಾಸವಾದವು.

1. *ಸಮಾನ ಮನಸ್ಕ ಚಟುವಟಿಕೆ.* ಯಾವ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ನೇಹಿತರಾದರೋ ಅವರು ತಾವು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಏನು ಮಾಡಬಹುದೆಂಬುದನ್ನು ಬಹುಬೇಗನೆ ಕಂಡುಕೊಂಡವರು. ಇದಲ್ಲದೆ, ಅವರು ತಮ್ಮ ಸಾಮ್ಯತೆ ಹಾಗೂ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಪರಿಶೋಧಿಸಿದರು.
2. *ಸ್ಪಷ್ಟ ಸಂವಹನ.* ಯಾವ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ನೇಹಿತರಾದರೋ ಅವರು ಪರಸ್ಪರರ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ, ಇನ್ನೊಬ್ಬರು ಹೇಳಿದ್ದು ಅರ್ಥವಾಗದಿದ್ದಾಗ ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಣವನ್ನು ಕೋರುವ, ಹಾಗೂ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿದ್ದವು.
3. *ಮಾಹಿತಿ ವಿನಿಮಯ.* ಯಾವ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ನೇಹಿತರಾದರೋ ಅವರು ಪರಸ್ಪರ ತಮ್ಮ ಜೊತೆಗಾರರಿಂದ ಸೂಕ್ತ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಕೇಳಿ ಪಡೆದರು ಮತ್ತು ಅಂತಹ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಒದಗಿಸಿದರು.
4. *ಸಂಘರ್ಷಗಳ ಪರಿಹಾರ.* ಯಾವ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ನೇಹಿತರಾದರೋ ಅವರಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಮೂಡಿದಾಗ ಸೂಕ್ತ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರು ಮತ್ತು ಘರ್ಷಣೆಯನ್ನು ತ್ವರಿತ ಪರಿಹಾರಕ್ಕೆ ತರಲು ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು.

"

5. *ಪರಸ್ಪರತೆ.* ಯಾವ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ನೇಹಿತರಾದರೋ ಅವರು ತಮ್ಮ ಜೊತೆಗಾರರ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಕೊಡುಗೆಯೊಂದಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿದ್ದವು.

ಗಾಟ್ಮೆನ್ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನವು ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಸ್ನೇಹಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಬೆಳಕನ್ನು ಚೆಲ್ಲುತ್ತದೆ. ಮುಂದಿನ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮಕ್ಕಳು ಕಾಲಾನಂತರದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ, ಶಾಲಾ ವರ್ಷದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ನಿಕಟ ಸ್ನೇಹಗಳಲ್ಲಿ ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಮಾತ್ರ ಸ್ಥಿರವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸಂಶೋಧನೆ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ(Bowker(ಬೋಕರ್), 2004). ಕಾಲಾನಂತರ ಉಳಿಯುವ ಸ್ನೇಹಗಳು ಮತ್ತು ಮುರಿದು ಬೀಳುವ ಸ್ನೇಹಗಳನ್ನು ಭಿನ್ನವಾಗಿಸುವ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಯಾವುವು? ಮತ್ತು ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಗಳಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಅವರನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೆಚ್ಚು ಅಥವಾ ಕಡಮೆ ಮುಖ್ಯವಾದುದೇ?

ಸ್ನೇಹಗಳ ಪೋಷಣೆ. ಒಬ್ಬರ ಪ್ರಾರಂಭದ ಸ್ನೇಹಿತರ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಕಾರಣಗಳು ಆ ಸಂಬಂಧ ಉಳಿಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆಯೇ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಔಚಿತ್ಯಪೂರ್ಣವಾಗಿದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಶಾಶ್ವತ ಸಂಬಂಧದ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಗುಣಲಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಇಬ್ಬರು ಹೊಸ ಸ್ನೇಹಿತರು ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಒಂದೇ ರೀತಿಯದ ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಸಾಮ್ಯತೆಯು ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಸಮಾನತೆ, ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಬಲವರ್ಧನೆ, ಹಾಗೂ ಸಹಕಾರಿ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು – ಸ್ನೇಹ ಸ್ಥಿರತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಈ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ (Poulin (ಪೌಲಿನ್) & Chan (ಚಾನ್), 2010). ಹೀಗೆ, ಮಕ್ಕಳು ಒಂದೇ ರೀತಿಯದ ವರ್ತನೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಾಗ, ಆ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳದವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಸ್ನೇಹ ಪೋಷಣೆಯನ್ನು ವರ್ಧಿಸುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾಚಿಕೆಪಡದ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಸ್ನೇಹದಷ್ಟೇ ನಾಚಿಕೆಪಡುವ, ಏಕಾಂತ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ನೇಹಗಳ ಸ್ಥಿರತೆ ಉನ್ನತವಾಗಿರುತ್ತದೆ; ಇದು ಅವರ ಸ್ನೇಹಿತರು ಸಹ ನಾಚಿಕೆ ಮತ್ತು ಏಕಾಂಗಿ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯವರಾಗಿದ್ದರೆ ಮಾತ್ರ (Rubin et al.,(ರೂಬಿನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2006b).

ವೆಂಡಿ ಎಲಿಸ್ (Wendy Ellis) ಮತ್ತು ಲಿನ್ ಜ಼ಾರ್ಬಟಾನಿ (Lynne Zarbatany) (2007) ನಡೆಸಿದ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಲಂಬಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನವು ಸ್ನೇಹ ಸ್ಥಿರತೆಯಲ್ಲಿ ವರ್ತನಾ ಸಾಮ್ಯತೆಯ ಪಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತಷ್ಟು ಬೆಳಕನ್ನು ಚೆಲ್ಲಿದೆ; ಇದು ಐದರಿಂದ ಎಂಟನೇ ತರಗತಿವರೆಗಿನ 600 ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಶಾಲಾ ವರ್ಷವೊಂದರ ಮೊದಲ 3 ತಿಂಗಳುಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಸಂಶೋಧಕರು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ನೇಹಪರತೆ ಮತ್ತು ಅವರ ವರ್ತನೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಾದ ಬಹಿರಂಗ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವುದು (ಹೊಡೆಯುವುದು ಅಥವಾ ಬೆದರಿಕೆ ಹಾಕುವಂತಹ ದೈಹಿಕ ಅಥವಾ ಮೌಖಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಹಾನಿ ಮಾಡುವುದು), ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವುದು (ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ಅಡ್ಡಿಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಹಾನಿ ಮಾಡುವುದು), ಹಾಗೂ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ಬೆದರಿಸಲ್ಪಡುವುದು, ಇತ್ಯಾದಿ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದರು. ವರ್ತನೆಯ ಸಾಮ್ಯತೆಯು ಸ್ನೇಹ ಸ್ಥಿರತೆಯನ್ನು ಮುನ್ಸೂಚಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ತೋರುತ್ತಿತ್ತು ಹಾಗೂ ಎಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮರಸ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲವೋ ಅಲ್ಲಿ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಸ್ಥಿರವಾದ ಕೆಲವು ಸಂಬಂಧಗಳು ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದವು ಎಂದು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಇಬ್ಬರೂ ಸ್ನೇಹಿತರು ಸಂಬಂಧಾತ್ಮಕ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯ ಅಳತೆಗೋಲಿನ ಪ್ರಕಾರ ಸಾಮರಸ್ಯವಿಲ್ಲದ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಥವಾ ಕಡಮೆ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಿದ್ದಾಗ ಅವರ ಸಂಬಂಧಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಥಿರವಾಗಿ ಕಂಡುಬಂದವು. ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಗೆ ಒಳಪಡುವ ಗುಣಲಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆಯೂ ಸಹ ಅದು ನಿಜವಾಗಿತ್ತು. ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಗೆ ಒಳಪಡದ ಹಾಗೂ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಗೆ ಒಳಪಟ್ಟ ಹುಡುಗಿಯರ ನಡುವಿನ ಹೊಸ ಸ್ನೇಹಗಳು ಶೀಘ್ರವಾಗಿ ಮುಗ್ಗರಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಕಾಣುತ್ತಿತ್ತು. ಹುಡುಗಿಯರು ಜನಪ್ರಿಯವಲ್ಲದ (ಗೂಂಡಾಗಿರಿಗೆ ಒಳಪಟ್ಟ) ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಓಡಾಡುವುದರಿಂದ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಈ ಹೊಸ ಸ್ನೇಹಿತರೊಂದಿಗಿನ ಸಂಬಂಧವು ತಮ್ಮ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಕುಂದಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಮೊದಲ ಸುಳಿವು ಸಿಕ್ಕಾಕ್ಷಣ ಅವರನ್ನು ತ್ಯಜಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಸಂಶೋಧಕರು

"

ಊಹಿಸಿದರು. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಇಬ್ಬರೂ ಹುಡುಗಿಯರು ಗೂಡಾಗಿರಿಗೆ ಒಳಪಟ್ಟಿದ್ದಾಗ ಸ್ನೇಹವು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಸ್ಥಿರವಾಗಿತ್ತು; ಇದು ಬಹುಶಃ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನದಲ್ಲಿ ಮತ್ತಷ್ಟು ಜಾರುವ ಅಪಾಯಸಂಭವವಿಲ್ಲದೆ ಹುಡುಗಿಯರು ಪರಸ್ಪರ ಅತ್ಯಗತ್ಯವಿರುವ ಸಾಂತ್ವನ ಹಾಗೂ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಒದಗಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಕಾರಣದಿಂದಿರಬಹುದು.

ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ, ಎಲಿಸ್ ಮತ್ತು ಜ಼ಾರ್ಬಟಾನಿ ಈ ಮಾದರಿಗೆ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಒಂದು ಅಪವಾದವೆಂದರೆ ಬಹಿರಂಗ ಆಕ್ರಮಣಶಿಲತೆಯ ಪ್ರಮಾಣ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದ್ದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡದ್ದಾಗಿತ್ತು. ಅಂದರೆ, ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಮಗುವೊಂದು ಮತ್ತೊಂದು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿಯಲ್ಲದ ಮಗುವಿನೊಂದಿಗೆ ಸ್ನೇಹ ಬೆಳೆಸಿದಾಗ ಆ ಸಂಬಂಧವು ಉಳಿಯುವ ಕಾಲದ ಸಂಭಾವ್ಯತೆ ಅಷ್ಟೇ ಕಾಲ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಮಗುವಿನೊಂದಿಗೆ ಸ್ನೇಹ ಬೆಳೆಸಿದಾಗ ಇರುತ್ತದೆ. ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೊಸ ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಕಷ್ಟವಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ದೀರ್ಘಕಾಲದವರೆಗೆ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಅವರು ಒಂದು ರೀತಿಯ ವಿಶಿಷ್ಟ ಅನನುಕೂಲತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು.

ಒಂದು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ವಿಧಾನ. ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ, ಸ್ನೇಹಿತರ ಗಳಿಸುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಪೋಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಣತರಾಗುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹ ಹಾಗೂ ಸ್ನೇಹಿತರ ಅನನ್ಯ ಅಗತ್ಯತೆಗಳು, ಉದ್ದೇಶಗಳು, ಹಾಗೂ ಗುರಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಕೀರ್ಣ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ರಾಬರ್ಟ್ ಸೆಲ್ಮನ್ (Robert Selman) ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಯಶಸ್ವಿ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಅಂಶವಾದ ಈ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣ ತಿಳುವಳಿಕೆಯು, ಕಾರ್ಯಾಕಾರಿ–ಪೂರ್ವ (pre-operational) ಆಲೋಚನಾ ವಿಧಾನದಿಂದ ಮೂರ್ತ ಕಾರ್ಯಾಕಾರಿ ಆಲೋಚನಾ ವಿಧಾನದತ್ತ (concrete-operational) ಸಾಗುವ ಬದಲಾವಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತಹ *ಅನ್ಯ–ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ (perspective-taking)'* ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟ ಮತ್ತು ಇಳಿಮುಖವಾಗುತ್ತಿರುವ *'ಸ್ವಪ್ರತಿಷ್ಠೆ'* ಗಳ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ (ಅಧ್ಯಾಯ 11, ಪುಟ. 401–402 ನೋಡಿ). ಸ್ನೇಹಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿರುವ ಮತ್ತು ಇಲ್ಲದಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ವ್ಯಾಪಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ಸೆಲ್ಮನ್ (1997) ಸ್ನೇಹವು ಅನ್ಯ–ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿಸಲ್ಪಟ್ಟಂತಹ ಮೂರು ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರಭಾವ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ ಎಂದು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದ್ದಾರೆ: ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಸ್ನೇಹ (ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿನ) ಕೌಶಲ್ಯಗಳು, ಹಾಗೂ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಗೌರವಿಸಿವುದು.

'ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು' ಎಂದರೆ ಸ್ನೇಹ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗ್ಗೆ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ಮಗುವಿನ ಜ್ಞಾನ. ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಗಳಿಸಬೇಕು, ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಹಾಗೂ ಸಂಘರ್ಷಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಯುವ ದಾರ್ಶನಿಕರು ಎಂದು ಸೆಲ್ಮನ್ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಒಂದು ಅಪಕ್ವ ಸ್ನೇಹ ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರವೆಂದರೆ "ಒಬ್ಬ ಸ್ನೇಹಿತನೆಂದರೆ ನನಗೆ ಆಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುವವನು". ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ವರ್ಷಗಳಿಗೆ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಬುದ್ಧ ಕಲ್ಪನೆಯೆಂದರೆ "ಒಬ್ಬ ಸ್ನೇಹಿತನೆಂದರೆ ಯಾವಾಗಲೂ ನಿನ್ನ ಇಚ್ಛೆಯಂತೆ ಮಾಡುವವನು". ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಅಂತರವ್ಯಕ್ತೀಯ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಹಾಗೂ ಇಳಿಮುಖವಾಗುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಪ್ರತಿಷ್ಠೆಗಳ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹಾಗೂ ಅನ್ಯೋನ್ಯತೆಗಳೆರಡನ್ನೂ ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸುವ ಸಾಧನವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಸಮತೋಲನ ಮಾಡುವ ಮತ್ತು ಪೋಷಿಸುವ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ. (ಈ ಅಂಶವನ್ನು ನಾವು ಅಧ್ಯಾಯ 15ರಲ್ಲಿ ಮತ್ತಷ್ಟು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇವೆ.)

ಸ್ನೇಹದ ಮೇಲಿನ ಎರಡನೆಯ ಪ್ರಭಾವವಾದ *'ಸ್ನೇಹ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು'* ಎಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ರಿಯಾ ತಂತ್ರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿವೆ. ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆಯೇ, ಸ್ನೇಹ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗುತ್ತವೆ. ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಮಕ್ಕಳು ಬಳಸುವ ಕ್ರಿಯಾ ತಂತ್ರಗಳು ಬಹಳಷ್ಟು ಬಾರಿ ಆವೇಗಯುಕ್ತ ಹಾಗೂ ತಕ್ಷಣದ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳುವತ್ತ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಆಟಿಕೆಯ

“

ಮೇಲಿನ ಸಂಘರ್ಷವೊಂದರಲ್ಲಿ ಕಿತ್ತುಕೊಳ್ಳುವುದು ಹಾಗೂ ಅಳುವುದು ನಡೆಯಬಹುದು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಕೆಲವೇ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಸರದಿಗಾಗಿ ಕಾಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೊಂದನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಂತರ, ಅವರು ರಾಜಿಯಂತಹ ಸಂಕೀರ್ಣ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಸಂಘರ್ಷಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುತ್ತಾರೆ; ಇಲ್ಲಿ ಎರಡೂ ಕಡೆಯವರು ಗುರಿಯೊಂದರ ಸಾಧನೆಗಾಗಿ ಏನನ್ನಾದರೂ ಬಿಟ್ಟುಕೊಡಲು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ.

ಅಂತಿಮ ಪ್ರಭಾವವಾದ *'ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಗೌರವಿಸುವುದು'* ಎಂದರೆ ಸಂಬಂಧವೊಂದಕ್ಕೆ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ನೀಡುವ ಹಾಗೂ ಅದರಲ್ಲಿ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೇರೇಪಣೆ ಹೊಂದಿರುವ ಮಗುವಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ. ಸೆಲ್ಮನ್ (1997) ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, "ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಅರಿಯಲು ಹಾಗೂ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಒಬ್ಬ ಉತ್ತಮ ಸ್ನೇಹಿತನಾಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು – ಯಾವ ಅಂಜಿಕೆಯೂ ಇಲ್ಲದೆ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ತಮ್ಮನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಸ್ನೇಹದ ಅನುಭವಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಿದ್ಧರಾಗಿರಬೇಕು (ಪುಟ. 44)". ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಗೌರವಿಸುವ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ನೋಡಲು, ಹೊಸ ಪರಿಚಯಸ್ಥೆಯೊಬ್ಬಳು ಸರ್ಕಸ್‌ಗೆ ಹೋಗಲು ಆಹ್ವಾನಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಆಪ್ತ ಸ್ನೇಹಿತೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಭವ ಆಟದ ದಿನ ನಿರ್ಣಯಿಸಿದ್ದನ್ನು ಮುರಿಯುವ ಹುಡುಗಿಯೊಬ್ಬಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ. ಹುಡುಗಿ ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿದ್ದರೆ, ಅವಳು ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ "ಹೌದು, ನನಗೆ ಸರ್ಕಸ್ ಅಂದರೆ ಬಲು ಪ್ರೀತಿ" ಎಂದೇನೋ ಹೇಳುತ್ತ ತನ್ನ ನಿರ್ಧಾರವನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಹಿರಿಯ ಮಗುವೊಂದು ಸಂಬಂಧ ಹಾಗೂ ತನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತೆಯ ಇಚ್ಛೆಗಳ ಬೆಳಕಿನಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ, "ನಾನು ಜೆನೀನ್ ಜೊತೆ ಸರ್ಕಸ್‌ಗೆ ಹೋದರೆ ಆಲೆಕ್ಸ್‌ನ ಭಾವನೆಗಳು ಘಾಸಿಗೊಳ್ಳಬಹುದು, ಹಾಗಾಗಿ ಈ ವಾರಾಂತ್ಯದಲ್ಲಿ ನಾನು ಅವಳನ್ನು ನನ್ನ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಯಲು ಆಹ್ವಾನಿಸುತ್ತೇನೆ" ಎಂದು ವಿವೇಚಿಸಬಹುದು. ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಗೌರವಿಸುವುದು ಸ್ನೇಹಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಕೊಡುಗೆಗಳಿಗೆ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಸಂಬಂಧದ ಮೇಲೆ ಬೀರುವ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಕ್ಕಳ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಭರವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೆಲ್ಮನ್ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ.

> **ಸಾಮಾಜಿಕ (ಸಾಂಘಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು) ಸರಿಪಡಿಸುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು:** ಗಂಭೀರ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಅವರನ್ನು ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾಗಿ ದೂರ ಮಾಡಿದ್ದರೂ ಸಹ ಸ್ನೇಹಿತರು ಸ್ನೇಹಿತರಾಗಿ ಉಳಿಯಲು ಅನುಮತಿಸುವ ತಂತ್ರಗಳು.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ, ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯವು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ವಿವಿಧ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವ ಸಮಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಸ್ನೇಹಿತರು ವಾದ ಹಾಗೂ ಜಗಳ ಮಾಡಿದಾಗ ಇದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಕಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಂಘರ್ಷಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಒತ್ತಾಯ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವಂತೆ ಹಲವಾರು ಪರ್ಯಾಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಹೊಂದುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳ ಸಂಘರ್ಷ ಪರಿಹಾರಗಳ ಕುರಿತಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪ್ರಮುಖ ವಿಮರ್ಶೆಯಲ್ಲಿ, ಡಾನ್ಯೆಲ್ ಪಾಪ್ (Danielle Popp) ಮತ್ತು ಆಕೆಯ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (2008) ಕಂಡುಕೊಂಡ ಪ್ರಕಾರ, ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಗಂಭೀರ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಅವರನ್ನು ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾಗಿ ದೂರ ಮಾಡಿದ್ದರೂ ಸಹ ಸ್ನೇಹಿತರು ಸ್ನೇಹಿತರಾಗಿ ಉಳಿಯಲು ಅನುಮತಿಸುವ ತಂತ್ರಗಳಾದ **ಸಾಮಾಜಿಕ (ಸಾಂಘಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು) ಸರಿಪಡಿಸುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ (social repair mechanism)** ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅರಿವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಸಾಂಘಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಸಂಧಾನ, ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವೊಂದು ಜಗಳಕ್ಕೆ ತಿರುಗುವ ಮೊದಲು ಹಿಂದೆಗೆಯುವುದು, ಜಗಳದ ನಂತರ ಅಲ್ಲಿಯೇ ಇದ್ದು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ನಿರಾಳಗೊಳಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಸಂಘರ್ಷವೊಂದು ಬಗೆಹರಿದ ನಂತರ ಅದರ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಕ್ಷುಲ್ಲಕವಾಗಿಸುವುದು – ಇವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಸಂಘರ್ಷ ಬಗೆಹರಿದಾಗ ಈ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ತಂತ್ರಗಳು ಮಕ್ಕಳು ಇನ್ನೂ ಸ್ನೇಹಿತರಾಗಿಯೇ ಉಳಿಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳ ಬದಲಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಂದಾಗಿ

“

ಮಧ್ಯ ಬಾಲ್ಯದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಪೋಷಕ–ಮಕ್ಕಳ ಸಂಬಂಧಗಳು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಬದಲಾಗುತ್ತಿದ್ದರೂ, ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಮತ್ತು ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುವುದು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಸಾಂಘಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಪೋಷಕರು ಯಾರೊಬ್ಬರೂ ಇಲ್ಲದಿದ್ದಾಗ, ಮಕ್ಕಳು ತಾವೇ ಸಂಘರ್ಷಗಳನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ಅನ್ವಯಿಸಿ:: ಸಂಬಂಧ ಹೆಣೆಯಿರಿ:: ಚರ್ಚಿಸಿ

ಅಧ್ಯಾಯದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿರುವ ಕ್ಯಾಸ್ಸಿ ಮತ್ತು ಬೆಕ್ಕಾ ಅವರ ಕಥೆಯನ್ನು ಪರಾಮರ್ಶಿಸಿ. ಈ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಕ್ಯಾಸ್ಸಿಯ ಬಗೆಗಿನ ಬೆಕ್ಕಾ ಹಾಗೂ ಕೆಲ್ಲಿ ಅವರ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಯಾವುದು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಿರಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿವರಿಸಿ.

ಪೋಷಕರ ಪ್ರಭಾವ

ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಸಂಬಂಧಗಳು ಹಾಗೂ ಸ್ನೇಹಗಳ ಸ್ವರೂಪ ಹಾಗೂ ಪ್ರಭಾವಗಳಲ್ಲಿನ ಅಪಾರ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಜೊತೆಗೆ, ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯವು ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಅವರ ಪೋಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ಬದಲಾವಣೆಯ ಸಮಯವಾಗಿದೆ. ನೀವು ನೋಡುವಂತೆ, ಮಕ್ಕಳ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಕುಟುಂಬದಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಹೊಸ ಮಾದರಿಗಳ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯು ಇತರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನೂ ಸಹ ಪರಿಣಾಮಿಸುತ್ತದೆ.

ಬದಲಾಗುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು

ಮಕ್ಕಳು ದೊಡ್ಡವರಾದಂತೆ ಪೋಷಕ–ಮಕ್ಕಳ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯ ಸ್ವರೂಪವು ಹಲವಾರು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದೇನೆಂದರೆ, ಬಹಿರಂಗವಾಗಿ ಪ್ರೀತಿಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಒಟ್ಟಾರೆ ಕಡಮೆ ಆಗುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ (Collins et al., (ಕಾಲಿನ್ಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1997). ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಇನ್ನೂ ಸಹ ಮುದ್ದು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ಅವರು ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ಅವರು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅನೇಕವೇಳೆ ಮಕ್ಕಳು, ತಮ್ಮ ಪಾಲಕರು ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ತಮಗೆ ಎಲ್ಲರ ಮುಂದೆ ತಮ್ಮ ಪ್ರೀತಿಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದಾಗ ಮುಜುಗರಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ; ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು "ಮಗುವಿನಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡಲು" ಬಯಸುವುದಿಲ್ಲ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಮಕ್ಕಳು ಕುಯ್ಯುಗುಡುವುದು, ಕಿರುಚಾಡುವುದು, ಅಥವಾ ಹೊಡೆಯುವುದು ಮುಂತಾದ ಒತ್ತಾಯ ಮಾಡುವ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಕಡಮೆ; ಈಗ ಅವರು ತಮ್ಮ ಹೆತ್ತವರೊಂದಿಗೆ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಅಸಂಗತತೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಇದಲ್ಲದೆ, ಪೋಷಕರು ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾಗಿ ನಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಮಾಡುವ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಟೀಕಿಸುತ್ತಾರೆ (Maccoby (ಮೆಕ್ಬಿ), 1984). ಮಕ್ಕಳು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸಿದಾಗ ಪೋಷಕರ ಮಾನದಂಡಗಳು ಹಾಗೂ ವರ್ತನೆಗಳಲ್ಲಿನ ಈ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಎರಡು ಸಂಬಂಧಿತ ಅಂಶಗಳು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿ ಕಾರಣೀಭೂತವಾಗಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಈಗ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥ ಹಾಗೂ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂದು ಪ್ರಪಂಚದಾದ್ಯಂತದ ಪೋಷಕರು ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಶಕ್ತಿ ಹೆಚ್ಚಾದಂತೆ ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಉತ್ತಮ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಲು ಮತ್ತು ಅವರ ಕೆಟ್ಟ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ತಿದ್ದಲು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತಂತ್ರಗಳು ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ (Lamb (ಲ್ಯಾಂಬ್) & Lewis (ಲೂಯಿಸ್), 2005).

“

ಮಕ್ಕಳು ವಿವಿಧ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ತನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬೇಕು ಎಂದು ಪೋಷಕರು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವ ನಿಖರವಾದ ವಯಸ್ಸು ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಜ್ಯಾಕ್ಲಿನ್ ಗುಡ್ನೋ (Jacqueline Goodnow)ಮತ್ತು ಆಕೆಯ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಜಪಾನ್, ಅಮೇರಿಕ, ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯ, ಹಾಗೂ ಲೆಬನಾನ್ ಮೂಲದ ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯಾದ ತಾಯಂದಿರನ್ನು ಯಾವ ಸರಿಸುಮಾರಿನ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ – 4 ವರ್ಷಗಳ ಮೊದಲು, 4 ರಿಂದ 6 ವರ್ಷಗಳ ನಡುವೆ, ಅಥವಾ 6 ವರ್ಷಗಳ ನಂತರ – ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರತಿ 38 ರೀತಿಯ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ತೋರ್ಪಡಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕೆಂದು ಅವರು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕೇಳಿದರು (Goodnow et al., (ಗುಡ್ನೋ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1984). ಜಪಾನಿನ ತಾಯಂದಿರು ಇತರ ಮೂರು ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿನ ತಾಯಂದಿರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಮುಂಚಿನ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಪ್ರಬುದ್ಧತೆ, ಅನುಸರಣೆ, ಹಾಗೂ ಸಭ್ಯತೆಯ ವಿಧಿ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಅಮೇರಿಕ ಹಾಗೂ ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯಾದ ತಾಯಂದಿರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಮೌಖಿಕವಾಗಿ ತಮ್ಮನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಸಣ್ಣ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದರು. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಲೆಬನೀಸ್ ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯನ್ ತಾಯಂದಿರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮದೇ ಸಮಯವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಅಗತ್ಯವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡಲು ಸಮ್ಮತಿಸುವ ಮೂಲಕ ವಿಶಿಷ್ಟರೆನಿಸಿದ್ದರು, ಮತ್ತು ಅವರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇತರ ಗುಂಪುಗಳಿಗಿಂತ ತಡವಾದದ್ದಾಗಿತ್ತು. ಯಾವ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಬೇಕು ಎಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಿಂದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ವ್ಯತ್ಯಯವಾದರೂ ಸಹ, ಎಲ್ಲ ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿನ ಕಾಲಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಈ ಮೂಲಭೂತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದ್ದರು.

ಈ ಹುಡುಗಿಗೆ ತನ್ನ ಅಜ್ಜಿ ತನ್ನ ಥೈಲ್ಯಾಂಡ್‌ನ ಪಡಾಂಗ್ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಪ್ರಕಾರ ನೇಯ್ಗೆ ಮಾಡಲು ಕಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾಳೆ. ಪಡಾಂಗ್ ಕುಟುಂಬಗಳು ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯಗಳ ಆರ್ಥಿಕತೆಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯು ದತ್ತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಅವರ ಮಕ್ಕಳು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ತಲುಪಿದಾಗ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿನ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಪೋಷಕರು, ಅಜ್ಜಅಜ್ಜಂದಿರು ಮತ್ತು ಇತರ ವಯಸ್ಕರು ತಮ್ಮ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ.

ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಪೋಷಕರಿಗೆ ಅವರ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆಯು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಾಗಿದೆ. ಪಾಲಕರು ತಮ್ಮ ಮಗುವಿನ ಶಾಲಾ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ತಮ್ಮ ಮಗುವಿಗೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿದ್ದರೆ ಏನು ಮಾಡಬೇಕು, ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಮಗು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಬಹುದಾದ ಯಾವುದೇ ವರ್ತನಾ ಸಂಬಂಧಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಪರಿಹರಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರ ಇನ್ನಿತರ ಕಾಳಜಿಯ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನವನ್ನು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಮಾಡಬೇಕು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಮನೆಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬೇಕೆ ಮತ್ತು, ಹಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಅವರ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ನಿರೀಕ್ಷಣೆ ಏನಾಗಿರಬೇಕು ಹಾಗೂ ಅವರಿಗೆ ಸಂಬಳ ನೀಡಬೇಕೆ ಎಂಬುವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ (ಗುಡ್ನೋ, 1998). ಕುಟುಂಬದ ಉಳಿವು ಬಹಳಷ್ಟು ಬಾರಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಆದಷ್ಟು ಬೇಗನೆ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸೇರಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವಂತಹ ಹೆಚ್ಚು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ವಯಸ್ಕರ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಕಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಜಾನುವಾರುಗಳ ಆರೈಕೆ ಅಥವಾ ತೋಟವನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ಪ್ರಮುಖ ಆರ್ಥಿಕ

"

> **ಸಹನಿಯಂತ್ರಣ:** ಎನ್ನುವುದು ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರ ನೇರ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದಿದ್ದಾಗ, ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪು, ಯಾವುದು ಸುರಕ್ಷಿತ ಹಾಗೂ ಅಸುರಕ್ಷಿತ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಬಲವರ್ಧನೆ ಮಾಡಲು ಪೋಷಕ–ಮಗು ಸಹಕರಿಸುವ ಒಂದು ರೀತಿಯದ ಪರೋಕ್ಷ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ.

ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಲ್ಲಂತಹ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಪೋಷಕರು ಚಿಂತೆ ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚು ಇರಬಹುದು (Weisner et al., (ವೀನರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2005).

ಮಕ್ಕಳು ದೊಡ್ಡವರಾಗಿ ಬೆಳೆದಂತೆ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ಕೃತ್ಯಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯನ್ನು ಹೊತ್ತಿರುವಾಗ ಪೋಷಕರು ಅವರೊಂದಿಗೆ ವಿವೇಚಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ, ಅವರ ಹಾಸ್ಯಪ್ರಜ್ಞೆ ಅಥವಾ ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಮೊರೆಹೋಗುವ ("ನೀನು ಅಂತಹ ಅವಿವೇಕಿತನದ ಕೆಲಸವನ್ನೇನನ್ನೂ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ") ಮೂಲಕ, ಮತ್ತು ಅವರ ತಪ್ಪಿತಸ್ಥ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಕೆರಳಿಸುವ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅನೇಕ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ, ಶಾಲಾ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲಂಘಿಸಿದಾಗ, ಪೋಷಕರು ಅವರ ಪೃಷ್ಠದ ಮೇಲೆ ಪೆಟ್ಟು ಕೊಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಕಡಮೆಯಾಗಿದ್ದು ಸವಲತ್ತುಗಳನ್ನು ಕಸಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಥವಾ ಅವರು ಮನೆಯಿಂದ ಹೊರಗೆ ಹೋಗದಂತೆ ನಿರ್ಬಂಧಗಳನ್ನು ಹೇರುವುದು ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿರುತ್ತದೆ (Lamb et al., (ಲ್ಯಾಂಬ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1999).

ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ, ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದ ಮೇಲಿನ ತಮ್ಮ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೇ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (Collins (ಕಾಲಿನ್ಸ್) & van Dulmen (ವಾನ್ ಡುಲ್ಮೆನ್), 2006). ಮೆಕ್ಬಿ (1984) ಈ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಹಂಚಿಕೆಯನ್ನು **ಸಹನಿಯಂತ್ರಣ (coregulation)** ಎಂದು ಕರೆದರು. ಸಹನಿಯಂತ್ರಣವು ಪೋಷಕ–ಮಗು ಸಹಕಾರದ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಮಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ವಯಸ್ಕರು ಇಲ್ಲದಿದ್ದಾಗ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತವಾಗಿ ವರ್ತಿಸಲು ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸುವುದನ್ನು ಅದು ಬೇಡುತ್ತದೆ. ಸರಿ ಹಾಗೂ ತಪ್ಪು, ಯಾವುದು ಸುರಕ್ಷಿತ ಹಾಗೂ ಅಸುರಕ್ಷಿತ, ಮತ್ತು ಸಹಾಯಕ್ಕಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಯಾವಾಗ ದೊಡ್ಡವರ ಬಳಿಗೆ ಬರಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಪೋಷಕರು ಇದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಸಹನಿಯಂತ್ರಣ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲು ಮಕ್ಕಳು ಅವರು ಎಲ್ಲಿರುವುದೆಂಬುದನ್ನು, ಅವರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು, ಹಾಗೂ ಅವರ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಿದ್ಧರಿರಬೇಕು.

ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು

ಕುಟುಂಬ ಜೀವನ ಹಾಗೂ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಎರಡು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚಗಳಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆಯಾದರೂ, ಅವು ಹಲವಾರು ಪ್ರಮುಖ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ. ಮಕ್ಕಳ *'ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರ ನೆಲೆಯನ್ನು (ecological niches)'* ನಿರ್ಮಿಸುವಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರ ಪಾತ್ರದ ಕುರಿತ ನಮ್ಮ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ವಿವರಿಸಿದಂತೆ (ಅಧ್ಯಾಯ 2, ಪುಟ. 71–72 ನೋಡಿ), ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುವ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅವರು ವಾಸಿಸುವ ನೆರೆಹೊರೆ ಹಾಗೂ ಅವರ ಮಕ್ಕಳು ಯಾವ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ (ಮತ್ತು, ಆದ್ದರಿಂದ, ಅವರ ಮಕ್ಕಳು ಸಂಭಾವ್ಯ ಗೆಳೆಯರು ಹಾಗೂ ಸಹಪಾಠಿಗಳನ್ನಾಗಿ ಯಾರನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ) ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವರು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲಾ ನಂತರದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಇತರ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸಹ ಅವರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತಾರೆ (Parke (ಪಾರ್ಕ) & Ladd (ಲಾಡ್), 1992); ಆದರೂ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಈ ರೀತಿಯು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಕ್ಷೀಣಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತದೆ (Schneider (ಶ್ನೈಡರ್), 2000). ಮಕ್ಕಳ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೇಲೆ ಪೋಷಕರ ಪ್ರಭಾವವು ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಎಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ, ಯಾರೊಂದಿಗಿದ್ದಾರೆ, ಮತ್ತು ಏನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಮಾಡುವ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿಯೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ (Pettit et al., (ಪೆಟಿಟ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2007). ಯಾವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವರ ಪೋಷಕರು

"

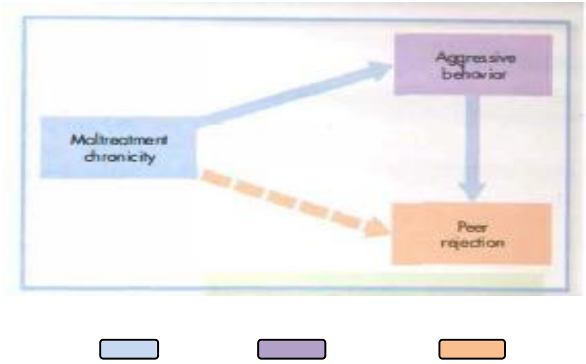
ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೋ ಅಂತಹ ಮಕ್ಕಳು ಸಮಾಜವಿರೋಧಿ ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ನಿರಾಕರಣೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ (ಈ ಸಾಕ್ಷ್ಯದ ವಿಮರ್ಶೆಗಾಗಿ ಲಾಡ್, 1999 ನೋಡಿ).

ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜೀವನವನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವ ಈ ನೇರ ಮಾರ್ಗಗಳ ಜೊತೆಗೆ, ಜನರು ಅಂತರಕ್ರಿಯೆ ನಡೆಸಬೇಕಾದ ವಿಧಾನಗಳ ಕಾರ್ಯಮಾದರಿಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಪೋಷಕರು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೇಲೆ ಪರೋಕ್ಷ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತಾರೆ. ಪೋಷಕರು ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಸ್ಥಾಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆ ನಡೆಸಬೇಕಾದ ಮಾದರಿಗಳು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಪುರಾವೆಗಳಿವೆ (Rubin et al., (ರೂಬಿನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2003). ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆಯು ಇದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ನಿದರ್ಶನವಾಗಿದೆ. ಅಧ್ಯಾಯ 9 ರಲ್ಲಿ ನೀವು ನೋಡಿದಂತೆ, ಪೋಷಕರು ತಾವೇ ಒತ್ತಾಯ, ಅಧಿಕಾರ–ಸ್ಥಾಪನೆಯ ಮಾದರಿಯ ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಾಗ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಅನುದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿಯಾಗಿ ವರ್ತಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿನ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆಗಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ತಿರಸ್ಕೃತರಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಿರುವುದರಿಂದ, ಹಲವಾರು ಸಂಶೋಧಕರು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನದ ಸಂಭವನೀಯ ಮೂಲವಾದ *'ಒತ್ತಾಯಪೂರ್ವಕ ಕುಟುಂಬದ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯ ಮಾದರಿಗಳ'* ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ್ದಾರೆ (Granic (ಗ್ರಾನಿಸ್), Hollenstein (ಹಾಲೆನ್‌ಸ್ಟೈನ್), Dishion (ಡಿಷನ್), & Patterson (ಪ್ಯಾಟರ್ಸನ್), 2003).

ಇಂತಹ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಥಾಮಸ್ ಡಿಷನ್ (Thomas Dishion) (1990) 9 ಹಾಗೂ 10 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ 200 ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಹುಡುಗರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಸಹಪಾಠಿಗಳನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಯ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದರು. ಪೋಷಕರು ಹಾಗೂ ಹುಡುಗರೊಂದಿಗಿನ ಸಂದರ್ಶನಗಳ ಮೂಲಕ, ಮತ್ತು ಗೃಹ ವೀಕ್ಷಣೆಗಳ ಮೂಲಕ ಕೂಡ, ಅವರು ಮಕ್ಕಳ ಕುಟುಂಬ ಸಾಮಾಜಿಕೀಕರಣದ ಮಾದರಿಗಳು ಹಾಗೂ ಕುಟುಂಬ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಅವರ ವರ್ತನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕೂಡ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆದರು. ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತಾಯಪೂರ್ವಕ ಕುಟುಂಬ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಒಡ್ಡಿಕೊಂಡ ಹುಡುಗರೇ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ತಿರಸ್ಕರಿಸಲ್ಪಡುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುವವರು ಎಂದು ಡಿಷನ್ ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಈ ಹುಡುಗರು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿಯಾಗಿ ಇದ್ದದ್ದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಟ್ಟದಾಗಿ ವರ್ತಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಕಡಮೆ–ಆದಾಯದ ಕುಟುಂಬಗಳ ಹುಡುಗರು ತಿರಸ್ಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪ್ರವರ್ಗಕ್ಕೆ ಸೇರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಸಾಮಾಜಿಕ–ಆರ್ಥಿಕ ವರ್ಗವು ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಅಥವಾ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆಗೆ ನೇರ ಕಾರಣವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಡಿಷನ್ ಅವರ ದತ್ತಾಂಶ ತೋರಿಸಿತು. ಬದಲಾಗಿ, ಅಧ್ಯಾಯ 10 ರಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳ ಪ್ರಕಾರ (ಪುಟ. 358–360), ಬಡತನವು ಕುಟುಂಬದಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಟ್ಟದ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಮೂಲಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನ ಹಾಗೂ ವರ್ತನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒತ್ತಾಯಪೂರ್ವಕವಲ್ಲದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಲುವಾಗಿ ಬಡತನದ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸಿದಾಗ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಲ್ಲಿ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಹೊಂದುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಕಡಮೆ ಇದ್ದವು. ಪೀಪಲ್ಸ್ ರಿಪಬ್ಲಿಕ್ ಆಫ್ ಚೀನಾ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವೊಂದರಲ್ಲಿ ಈ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿಸಲಾಯಿತು ಹಾಗೂ ಪೂರಕಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ (Chen (ಚೆನ್) & Rubin (ರೂಬಿನ್), 1994).

“

ಕಿರುಕುಳಕ್ಕೊಳಗಾದ ಮಕ್ಕಳು ಸಹ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ನಿರಾಕರಣೆಯ ಅಪಾಯದಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ (Bolger (ಬೋಲ್ಗರ್) & Patterson (ಪ್ಯಾಟರ್ಸನ್), 2001). ಏಕೆ ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಕೆರಿ ಬೋಲ್ಗರ್ (Kerry Bolger) ಮತ್ತು ಶಾರ್ಲೆಟ್ ಪ್ಯಾಟರ್ಸನ್ (Charlotte Patterson) (2001) ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಾಗೂ ಮಧ್ಯಮ ಶಾಲಾ ವರ್ಷಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಎರಡು ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಣೆ ಮಾಡಿದರು. ಒಂದು ಗುಂಪು 100 ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಿರುಕುಳಕ್ಕೊಳಗಾದ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತಿನಿಧಿತ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು; ಇನ್ನೊಂದು ಸಮಾನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಕಿರುಕುಳಕ್ಕೊಳಗಾಗದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಬೋಲ್ಗರ್ ಹಾಗೂ ಪ್ಯಾಟರ್ಸನ್ ಅವರ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ದೌರ್ಜನ್ಯ ಅಥವಾ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯದ ಮೂಲಕ ದೀರ್ಘಕಾಲ ಕಿರುಕುಳಕ್ಕೊಳಗಾದ ಮಕ್ಕಳು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿಯಾಗುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ; ಇದು, ನಾವು ನೋಡಿರುವಂತೆ, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ನಿರಾಕರಣೆಯ ಅಪಾಯಸಂಭವಕ್ಕೆ ಒಡ್ಡುತ್ತದೆ. ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಕಿರುಕುಳವು ವಸ್ತುತಃ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ನಿರಾಕರಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಚಿತ್ರ 13.5 ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ, ಮಕ್ಕಳ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯು ಕಿರುಕಳ ಹಾಗೂ ನಿರಾಕರಣೆ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವ ಸಾಧಕವಾಗುತ್ತದೆ.



ದೀರ್ಘಕಾಲ ಕಿರುಕುಳ ಅಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ನಿರಾಕರಣೆ

ಚಿತ್ರ 13.5 ದೀರ್ಘಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಹಿಂಸೆಗೆ ಒಳಗಾದ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರಿಂದ ತಿರಸ್ಕರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸಂಶೋಧಕರು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ರೇಖಾಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲಲ್ಲಿ ಮುರಿದ ಕೇಸರಿ ಬಣ್ಣದ ಬಾಣವು ಸೂಚಿಸಿದಂತೆ ಹಿಂಸೆ ಮತ್ತು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ನಿರಾಕರಣೆಯ ನಡುವೆ ಯಾವುದೇ ನೇರ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಬೋಲ್ಗರ್ ಮತ್ತು ಪ್ಯಾಟರ್ಸನ್ ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಘನ ನೀಲಿ ಬಣ್ಣದ ಬಾಣಗಳು ಸೂಚಿಸಿದಂತೆ ಅವರು ಹಿಂಸೆ ಮತ್ತು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆ, ಹಾಗೂ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ನಿರಾಕರಣೆ ನಡುವೆ ಗಮನಾರ್ಹವಾದ ಸಂಬಂಧ ಇರುವುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು, ಮತ್ತು ಹೀಗೆ ಹಿಂಸೆ ನಿರಾಕರಣೆಗೆ ಪರೋಕ್ಷ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆಯ ಪ್ರಭಾವದ ಮೂಲಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಿದರು. (ಬೋಲ್ಗರ್ & ಪ್ಯಾಟರ್ಸನ್, 2001 ಇಂದ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.)

ಆಲನ್ ಸ್ರೌಫ್ (Alan Srouf) ಮತ್ತು ಆತನ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (Srouf et al., (ಸ್ರೌಫ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1999a, ಪುಟ. 258) ಪೋಷಕರು ಹಾಗೂ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಬಂಧಗಳು ಈ ಕೆಳಗಿನಂತೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ:

> . . . ಸರಣಿಕ್ರಮ (cascade effect – ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿನ ಹಂತಗಳು) ಪರಿಣಾಮದಲ್ಲಿ ಆರಂಭಿಕ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಜಗತ್ತಿನೊಡನೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ; ತತ್ಪರಿಣಾಮ ಇವು ಆಳವಾದ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಾಪಕ ಹಾಗೂ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಅಡಿಪಾಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹಂತವು ತದನಂತರದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಹಂತಗಳು ನಿಜವಾಗಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆಯೋ ಇಲ್ಲವೋ ಎಂಬುದು ಪರಿಸರಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳ ಸ್ಥಿರತೆ ಮತ್ತು ಪೋಷಕ–ಮಕ್ಕಳ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಅವು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅನುಮತಿಸುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ಅಡ್ಡಿಪಡಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಅಸ್ಥಿರತೆಗೆ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ ವಿಚ್ಛೇದನ.

“

ವಿಚ್ಛೇದನ

ಅಮೇರಿಕ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಎಲ್ಲ ವಿವಾಹಗಳಲ್ಲಿ 40 ರಿಂದ 50 ಪ್ರತಿಶತದಷ್ಟು ವಿಚ್ಛೇದನದಲ್ಲಿ ಕೊನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ, ಇದು ವಾರ್ಷಿಕವಾಗಿ 1 ದಶಲಕ್ಷಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ (U.S.Census Bureau (ಯುಎಸ್ ಸೆನ್ಸಸ್ ಬ್ಯೂರೋ), 2011; Centers for Disease Control and Prevention (ಸೆಂಟರ್ಸ್ ಫಾರ್ ಡಿಸೀಸ್ ಕಂಟ್ರೋಲ್ ಅಂಡ್ ಪ್ರಿವೆನ್ಷನ್), 2006b). ಅಮೇರಿಕ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿನ ವಿಚ್ಛೇದನ ಪ್ರಮಾಣವು ಈವರೆಗೆ ವಿಶ್ವದಲ್ಲೇ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚಾದರೂ ಸಹ, ಜಾಗತೀಕರಣದ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ತೀವ್ರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಪರಿವರ್ತನೆಗಳಿಗೆ ಒಳಪಡುತ್ತಿರುವ ಏಷ್ಯಾ, ಪೂರ್ವ ಯುರೋಪ್, ಹಾಗೂ ಇತರ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡು ವಿಶ್ವದಾದ್ಯಂತ ಅನೇಕ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ವಿಚ್ಛೇದನ ಪ್ರಮಾಣವು ವೇಗವಾಗಿ ಏರುತ್ತಿದೆ (Antonov (ಆಂಟನೋವ್) & Medkov (ಮೀಡ್ಕೋವ್),2007; Becker (ಬೆಕರ್), 2007).

ವಿಚ್ಛೇದನದೊಂದಿಗೆ ಹಲವಾರು ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ವಿಚ್ಛೇದನ ಪಡೆದ ಪೋಷಕರ ಮಕ್ಕಳು ಇನ್ನೂ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಇರುವ ಪೋಷಕರ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ದುಪ್ಪಟ್ಟು ಬಾರಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ಕೆಟ್ಟ ವರ್ತನೆ, ಖಿನ್ನತೆ ಹಾಗೂ ದುಃಖ, ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸ್ವಾಭಿಮಾನ, ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯುತತೆ ಹಾಗೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ (Amato (ಅಮಾಟೊ), 2010; Sun (ಸಾನ್) & Li (ಲೀ), 2002).

ವಿಚ್ಛೇದನ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದ ಅನುಭವಗಳಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ, ಅದು ಈ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ವಿಚ್ಛೇದನವು ಮಕ್ಕಳ ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತರುತ್ತದೆ. ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ವಿಚ್ಛೇದನ ಅಥವಾ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಏಕ–ಪೋಷಕ ಕುಟುಂಬಗಳ ಸರಾಸರಿ ಆದಾಯವು ವಿಘಟನೆಯ ವಿಚ್ಛೇದನದ 4 ತಿಂಗಳಲ್ಲಿ 37 ಪ್ರತಿಶತದಷ್ಟು ಕುಸಿಯುತ್ತದೆ (ಯುಎಸ್ ಸೆನ್ಸಸ್ ಬ್ಯೂರೋ, 2002). ಇದಲ್ಲದೆ, ಸುಮಾರು 25 ಪ್ರತಿಶತದಷ್ಟು ಮಗು/ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಮ್ಮ ರಕ್ಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುವ ಪೋಷಕರು (ಅವರಲ್ಲಿ 80 ಪ್ರತಿಶತಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ತಾಯಂದಿರು) ಮಗುವಿನ ಬೆಂಬಲದ ಹಕ್ಕಾಗಿ ಅವರ ಹಿಂದಿನ ಸಂಗಾತಿಗಳಿಂದ ಯಾವುದೇ ಹಣವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಿಲ್ಲ, ಮತ್ತು ಅಂದಾಜು 30 ಪ್ರತಿಶತದಷ್ಟು ಪೋಷಕರು ಅವರಿಗೆ ಬರಬೇಕಿರುವ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅಂಶವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ (Grail (ಗ್ರೇಲ್), 2009). ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, 2007 ರಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು 25 ಪ್ರತಿಶತದಷ್ಟು ಒಂಟಿ ಪೋಷಕರು ಬಡತನದ ಮಿತಿಯ ಮಾನದಂಡಕ್ಕಿಂತ ಕೆಳಗಿದ್ದಾರೆ – ಇದು ಒಟ್ಟಾರೆ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಿತಿಗಿಂತ ಎರಡು ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ. ಅನೇಕವೇಳೆ ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರ ವಿಚ್ಛೇದನದ ನಂತರ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತರು ಹಾಗೂ ನೆರೆಹೊರೆಯವರಿಂದ ದೂರಗೊಂಡು ಹೆಚ್ಚು ಬಡ ನೆರೆಹೊರೆಯ ಬೇರೆ ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಕಡಮೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಶಿಶುಆರೈಕೆ ಕೇಂದ್ರಗಳಿಗೆ ಹೋಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುವುದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಷ್ಟಕರ.

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಒಂಟಿ ಪೋಷಕರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇಬ್ಬರು ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಕಷ್ಟಕರವಾದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ತಾವೊಬ್ಬರೇ ಸಾಧಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಏಕೈಕ ಪಾಲಕರಾದ ತಂದೆ ಹಾಗೂ ತಾಯಂದಿರಿಬ್ಬರೂ ತಂತ್ರಪೂರ್ಣವಾದ ಮಕ್ಕಳ ಆರೈಕೆ ಮತ್ತು ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಾಗೂ ಹಣಕಾಸಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಜಾಣ್ಮೆಯಿಂದ ತಾವೊಬ್ಬರೇ ಹೊರಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಅತ್ಯಂತ ತ್ರಾಸದಾಯಕ ಎಂದು ದೂರುತ್ತಾರೆ (Amato(ಅಮಾಟೊ), 2006). ವಿಚ್ಛೇದನವು ಬಹಳಷ್ಟು ಪೋಷಕರನ್ನು ಅವರು ಹಾಗೂ ಅವರ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಸ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಸಂರಚನೆಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿಯೇ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಸೇರುವ ಅನಿವಾರ್ಯತೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಅಂದಾಜು 80 ಪ್ರತಿಶತ ಒಂಟಿ ಪೋಷಕರು ಕಾರ್ಮಿಕತಂಡದಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ; ಅವರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಪೂರ್ಣಕಾಲಿಕ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ (ಗ್ರೇಲ್, 2009). ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರ ಸಮಯದ ಮೇಲೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಒತ್ತಡವಿರುವ ಕಾರಣ, ವಿಚ್ಚೇದಿತರ ಮಕ್ಕಳು ಅಲ್ಪ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಹಾಗೂ ಸಹಾಯವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ

"

ಪ್ರಮುಖ ರೀತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಬೌದ್ಧಿಕ ಪ್ರಚೋದನೆಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿರುತ್ತವೆ (Hetherington (ಹೆಥರಿಂಗ್ಟನ್), Collins (ಕಾಲಿನ್ಸ್), & Laursen(ಲೋರ್ಸೆನ್), 1999).

ವಿಚ್ಚೇದನದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಕೆಲವು ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು ವಿಚ್ಛೇದನವು ಸಮಯ–ಸೀಮಿತ ಅಡಚಣೆಯಾಗಿದ್ದು ಪೋಷಕರು ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳು ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ *'ಬಿಕ್ಕಟ್ಟು ಮಾದರಿ (crisis model)'* ಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇತ್ತೀಚೆಗೆ, ವಿಕಾಸತಜ್ಞರು *'ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಒತ್ತಡದ ಮಾದರಿ (chronic strain model)'* ಯನ್ನು ರಚಿಸಿದ್ದಾರೆ; ಇದು ಆರ್ಥಿಕ ಅಭದ್ರತೆ ಹಾಗೂ ಪೋಷಕರ ನಡುವಿನ ನಿರಂತರ ಸಂಘರ್ಷಗಳನ್ನೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಸಂಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಕಷ್ಟಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನ ಹಾಗೂ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಮುಂದಿನ ಹಲವು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಬಹುದು ಎಂದು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ. ಪಾಲ್ ಅಮಾಟೊ (Paul Amato)(2006) ವಿಚ್ಛೇದನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತಹ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಆಘಾತ ಹಾಗೂ ಅದರ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಪರಿಣಾಮಗಳೆರಡನ್ನೂ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವಂತಹ ಎರಡೂ ಮಾದರಿಗಳ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು *'ವಿಚ್ಛೇದನ–ಒತ್ತಡ–ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ (divorce-stress-adjustment perspective)' ದ* ಮೂಲಕ ಸೆರೆಹಿಡಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಹೆಚ್ಚು ಒಳಗೂಡಿಸಿಕೊಂಡ ಮಾದರಿಯು ವೈವಾಹಿಕ ವಿಚ್ಚೇದನೆಯನ್ನು ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಘಟನೆಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸದೆ ಕುಟುಂಬದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಪ್ರತಿ ಸದಸ್ಯರ ಅಲ್ಪಾವಧಿ ಹಾಗೂ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಒತ್ತಡಗಳು ಹಾಗೂ ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿ ಬದಲಾಗುವ ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತದೆ.

ವಿಚ್ಛೇದಿತರ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವ ವಿವಿಧ ವರ್ತನಾ ಸಂಬಂಧಿ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಕುಟುಂಬವೊಂದರ ವಿಘಟನೆ ಕಾರಣವೆನ್ನುವುದು ನಿಜವೆನಿಸಬಹುದಾದರೂ ಸಹ, ಪೋಷಕರು ವಿಚ್ಛೇದನ ಪಡೆಯುವ ಮೊದಲು ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಈ ವಿಚಾರದ ಮೇಲೆ ಅನುಮಾನವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿವೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ವಿಚ್ಛೇದನದೊಂದಿಗೇ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುವ ವಿಚ್ಛೇದನ–ಒತ್ತಡ–ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವೆಂದರೆ *'ಆಯ್ಕೆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ (selection perspective)'.* ಈ ಮಾದರಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ಕುಟುಂಬದಲ್ಲಿ ಉಂಟಾಗುವ ಒಡಕಿನ ಹೆಚ್ಚಿನ ನಕರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ವಿಚ್ಛೇದನಕ್ಕೆ ಮುಂಚಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಕಾರಣವೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು (ಸಾನ್ & ಲೀ, 2008). ಹಲವಾರು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ಲಂಬಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ದೀರ್ಘಕಾಲದ ಸಾಮರಸ್ಯವಿಲ್ಲದ ಕುಟುಂಬ ಮಾದರಿಗಳು ಹಾಗೂ ಸಮಾಜವಿರೋಧಿ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಲಕ್ಷಣಗಳಂತಹ ಪೋಷಕರ ಅಂತರ್ಗತ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅನಾರೋಗ್ಯಕರ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ, ಇದರಿಂದಾಗಿ ಅವರ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ (Hetherington (ಹೆಥರಿಂಗ್ಟನ್), 2006; Sun (ಸಾನ್) & Li (ಲೀ), 2008).

ಆಸಕ್ತಿಕರ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಅವಳಿ ಜೋಡಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಚ್ಛೇದನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿನ ಸಾಮ್ಯತೆಯು ದ್ವಿಯುಗ್ಮ ಅವಳಿಗಳಿಗಿಂತ ಏಕಯುಗ್ಮ ಅವಳಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿದೆ, ಇದು ಆನುವಂಶಿಕ ಅಂಶವೊಂದರ ಕೈವಾಡವಿರಬಹುದು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ (D'Onofrio et al., (ಡೊನಾಫ್ರಿಯೊ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2007). ಅಂದರೆ, ವಿಚ್ಛೇದಿತ ಕುಟುಂಬಗಳ ಮಕ್ಕಳು ಏಕೀಕೃತ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬಹುದು, ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮ ಪೀಡಿತ ಪೋಷಕರಿಂದ ಮನೋವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಆನುವಂಶಿಕವಾಗಿ ಪಡೆದಿರುತ್ತಾರೆ; ಇದರಿಂದಾಗಿ ಅವರು ವಿಚ್ಛೆದನವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಹಲವಾರು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವ ಅಪಾಯವನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ (Vangelisti (ವಾಂಗ್ಯಲೆಸ್ಟಿ) Reis (ರೀಸ್), Fitzpatrick (ಫಿಟ್ಸ್‌ಪ್ಯಾಟ್ರಿಕ್), 2002). ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಸ್ವತಃ ವಿಚ್ಛೇದನವು ಮಕ್ಕಳ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳ ಮೇಲೆ ನಗಣ್ಯ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ.

“

ಖಚಿತವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ವಿಚ್ಛೇದನಕ್ಕೆ ಹೇಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯಮಯವಾದ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಇವೆ. ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಸಮಗ್ರ ವಿಮರ್ಶೆಯಲ್ಲಿ, ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯನ್ನು ಪರಿಣಾಮಿಸುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅಮಾಟೊ ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ (Amato(ಅಮಾಟೊ), 2010; Amato (ಅಮಾಟೊ) & Hohmann-Marriott (ಹೋಮೆನ್–ಮೇರಿಯಾಟ್), 2007). ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯನ್ನು ಸುಗಮವಾಗಿಸುವ ಅಂಶಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೆಂಬಲ, ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಬೆಂಬಲ, ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಆಧಾರಿತ ಬೆಂಬಲ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಚಿಕಿತ್ಸಕ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕೋರುವಂತಹ ಸಕ್ರಿಯ ನಿಭಾಯಿಸುವ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗುವ ಅಂಶಗಳು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳಿಂದ ದೂರವಿರುವುದು (avoidant {passive} coping mechanism - ನಿಷ್ಕ್ರಿಯ {ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸದಂತೆ} ನಿಭಾಯಿಸುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ), ಸ್ವಯಂ–ದೂಷಣೆಯತ್ತಲಿನ ಒಂದು ಒಲವು, ಹಾಗೂ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಕೊರತೆಯ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ.

ವಿಚ್ಛೇದನದ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಕುರಿತಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಒಂದು ರೀತಿಯ ವಿವಾದಾಸ್ಪದ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಇತರರಂತೆ ಅಮಾಟೊ ಸಹ ಅರಿತುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಕೆಲವರು ವಿಚ್ಛೇದನವನ್ನು ಹಲವಾರು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪಿಡುಗುಗಳು ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಕಾರಣವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇತರರು ಇದನ್ನು ಪೋಷಕರಿಗೆ ಹೊಸ ಸಂಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಸಂತೋಷವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಮತ್ತು ಸಾಮರಸ್ಯವಿಲ್ಲದ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕಿಕೊಂಡಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಮೋಚನೆಯೊಂದನ್ನು ನೀಡುವಂತಹ ಒಂದು ಹಿತಕರ ಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಹಲವಾರು ದಶಕಗಳ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ಅಮಾಟೊ “ವಿಚ್ಛೇದನವು ಕೆಲವು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗಿದೆ, ಕೆಲವರನ್ನು ತಾತ್ಕಾಲಿಕವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಯೋಗಕ್ಷೇಮದಲ್ಲಿ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿದರೂ ಸಹ ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಸುಧಾರಣೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಇತರರನ್ನು ಎಂದಿಗೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಚೇತರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗದಂತಹ ಅದೇ ಹದಗೆಡುತ್ತಿರುವ ಕೆಟ್ಟ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಸಿಕ್ಕಿಹಾಕಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ” (ಅಮಾಟೊ, 2000, ಪುಟ. 1285). ದತ್ತ ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿ ಅತಿಹೆಚ್ಚಿನ ವಿಚ್ಛೇದನ ಪ್ರಮಾಣ ಮತ್ತು ಇತರ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅದು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ವಿಚ್ಛೇದನದ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಿರಂತರ ಸಂಶೋಧನೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆದ್ಯತೆಯಾಗಿ ಉಳಿದಿದೆ.

ವಿಚ್ಛೇದನದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣಗಳ ಒಂದು ಪರಿಣಾಮವೆಂದರೆ ಮರುಮದುವೆಯ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣಗಳಾಗಿದ್ದು “ಸಂಮಿಶ್ರಿತ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗೆ” ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಈ ಛಾಯಾಚಿತ್ರವು ಅವರ ಹೆತ್ತವರ ಹಿಂದಿನ ವಿವಾಹಗಳಿಂದ ಜನಿಸಿದ ಹೊಸ ಕುಟುಂಬದಲ್ಲಿ ಬೆರತ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಅನ್ವಯಿಸಿ:: ಸಂಬಂಧ ಹೆಣೆಯಿರಿ:: ಚರ್ಚಿಸಿ

ಪೋಷಕರ ಒತ್ತಾಯ ಮಾಡುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ವರ್ತನೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹಾಗೂ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ನಿರಾಕರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಈ ವಿಭಾಗವು ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದೆ. ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಸಂಬಂಧಗಳ ಕುರಿತು ಹಿಂದಿನ ವಿಭಾಗವನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಸ್ನೇಹವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರು ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆ ನಡೆಸಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸಿ.

“

ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಮರುಪರಿಶೀಲನೆ

ಸಿಗ್ಮಂಡ್ ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ವರ್ಷಗಳನ್ನು ಒಂದು ‘ಸುಪ್ತ’ ಅವಧಿಯೆಂದು, ಈ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಲೈಂಗಿಕ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಮಗುವು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಸ್ಥಿರತೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಬಣ್ಣಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚೇನೂ ಸಂಭವಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಫ್ರಾಯ್ಡ್‌ನ ಕಲ್ಪನೆಯು ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿಯೂ ಈ ಅವಧಿಗೆ ಅವರು ನೀಡಿದ ಗಮನದ ಕೊರತೆಯು ಸಮರ್ಥಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿನ ಎರಡು ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗಿರುವಂತೆ, 6 ಮತ್ತು 12 ವರ್ಷಗಳ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಗಮನಾರ್ಹ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಂಭವಿಸುತ್ತವೆ. ಪ್ರಪಂಚದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಸಮೀಕ್ಷೆಗಳು ವಯಸ್ಕರು ಎಲ್ಲೆಡೆಯೂ 6 ಮತ್ತು 7 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೊಸ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ, ಹಾಗೂ ಸ್ವಯಂ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದ ತುಂಬಿದ ಒಂದು ಹೊಸ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರವರ್ಗಕ್ಕೆ ನಿಯೋಜಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಮಾಡುತ್ತವೆ.

ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಹಿನ್ನಲೆಯಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಗುಂಪು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಮತ್ತೊಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣವಾಗಿದೆ. ಮೊಟ್ಟಮೊದಲ ಬಾರಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪವಿಲ್ಲದೆ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಸಮಾನವಾದ ಒಂದು ಗುಂಪಿನೊಳಗೆ ತಮ್ಮ ಸ್ಥಾನಮಾನವನ್ನು ಗೊತ್ತುಮಾಡಬೇಕು. ಅನೇಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗಿನ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಸುಸಂಘಟಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ, ಇಲ್ಲಿ ನಿಯಮಾಧಾರಿತ ಆಟಗಳು ವಯಸ್ಕ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮನ್ನು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅನುಭವವು ಅವರ ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳು ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ನಿಯಮಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗಿನ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಬಗೆಗಿನ ಒಂದು ಹೊಸ, ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣ, ಹಾಗೂ ಜಾಗತಿಕ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಂದು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಹಿನ್ನಲೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಯಂ–ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೂ ಸಹ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತವೆ.

ಈ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುವ ಹೊಸ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳಷ್ಟು ಎದ್ದುಕಾಣುವಂತೆ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಕೂಡ ಅದರ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಧ್ಯಾಯ 11 ಮತ್ತು 12 ರಲ್ಲಿ ನೀವು ನೋಡಿದಂತೆ, ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿನ ಚಿಂತನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ತಾರ್ಕಿಕ, ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ, ಹಾಗೂ ಸಮಂಜಸವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಪರಿಗಣಿಸಿ ಆಲೋಚನೆ ಮಾಡುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದುತ್ತಾರೆ; ಸ್ಪಷ್ಟ ಪ್ರತಿಫಲಗಳ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಸುಸ್ಪಷ್ಟ ಅರಿವಿನೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಮರ್ಥರಾಗುತ್ತಾರೆ; ಹೆಚ್ಚು ವಿಶಾಲ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಹಿನ್ನಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಇತರ ಜನರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ; ಮತ್ತು ಅವರು ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರು ಹಾಗೂ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರೊಂದಿಗೆ ಸರಾಗ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವ ಸಲುವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮಿತಗೊಳಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಹಲವಾರು ಬಾರಿ ಒತ್ತಿಹೇಳಿದಂತೆ, ಈ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಕಾರಣ ಹಾಗೂ ಪರಿಣಾಮ ಎರಡೂ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು.

ಮಕ್ಕಳ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಹೊಸ ಮಾನಸಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವಾಗಿರುವ ಜೈವಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಗೋಚರಿಸುವುದು ಕನಿಷ್ಠವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ದೈತ್ಯ, ಬಲಶಾಲಿ, ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮ ಸಮನ್ವಯ ಹೊಂದಿದವರು ಎನ್ನುವ ವಾಸ್ತವಾಂಶ ಸಾಕಷ್ಟು ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಆಧುನಿಕ ಅಂಗರಚನಾ ಶಾಸ್ತ್ರ ಹಾಗೂ ನರಶಾರೀರಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಮೆದುಳಿನ ನರವ್ಯೂಹಗಳ ಸಂಖ್ಯಾಭಿವೃದ್ಧಿ, ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಮೆದುಳಿನ–ತರಂಗಗಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ನಡುವಿನ ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಹಾಗೂ ಮೆದುಳಿನ ಮುಂಭಾಗದ ಪಾಲಿಗಳ ಬಹಳವಾಗಿ ವಿಸ್ತೃತಗೊಂಡ ಪ್ರಭಾವದಂತಹ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದೆ. ಇಂತಹ ಜೈವಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ನಾವು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

"

ಅಂತೆಯೇ, ಮಕ್ಕಳು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ಅನುಭವದಿಂದ ವಂಚಿತರಾದಾಗ ಇಂತಹ ಜೈವಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಆಗದಂತೆ ಅಡ್ಡಿಪಡಿಸುತ್ತವೆ.

6 ರಿಂದ 12 ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನವು ಸಂಘಟಿತವಾಗಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹವಾದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿವೆ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವಾಂಶವು ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಾದರಿಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಇರುವುದನ್ನು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿರೋಧಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಸಂಸ್ಕೃತಿಯೊಂದರ ನಂಬಿಕೆ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಪೋಷಣೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದಲ್ಲದೆ ಅವುಗಳ ಮೂಲಕ ದಾಟಿಸುತ್ತವೆ; ಅಂತೆಯೇ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆ, ಕರ್ತವ್ಯ, ಹಾಗೂ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳೂ ಕೂಡ. ಅಂತರವ್ಯಕ್ತೀಯ (ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ) ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಥಿಕ (ಶಾಲೆಗಳು) ರೀತಿರಿವಾಜುಗಳೆರಡೂ ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ *'ಆಧಾರ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕೆ (niche construction)'* ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವರ ಮುಂದಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಹಂತವಾದ ಹದಿಹರೆಯಕ್ಕೆ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ.

ಸಾರಾಂಶ

ಸ್ವ ದ ಹೊಸ ಪ್ರಜ್ಞೆ

- ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ, ಸೀಮಿತ, ಮೂರ್ತ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಂದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಹೆಚ್ಚು ಅಮೂರ್ತ, ಸ್ಥಿರವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಬದಲಾವಣೆ ಇದೆ.
- ಎರಿಕ್ಸನ್‌ಗೆ, ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿನ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟು ಯೋಗ್ಯತೆಯ ವಿರುದ್ಧ ಕೀಳರಿಮೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದೆ. ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವು ತಾನು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಉಳ್ಳವನು/ಳು ಎಂಬ ಭಾವನೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ.
- ಹಾರ್ಟರ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ, ಸ್ವತಃ ತಮ್ಮ ಯೋಗ್ಯತೆಯ ನಿರ್ಣಯಗಳು ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯತ್ಯಾಸವುಳ್ಳದವುಗಳಾಗುತ್ತವೆ, ಒಟ್ಟಾರೆ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇತರರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಇರುತ್ತವೆ. ಮಕ್ಕಳು "ಆದರ್ಶಮಯ ವ್ಯಕ್ತಿತವದೊಂದಿಗೆ" ತಮ್ಮನ್ನು ಅಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.
- ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವು ಪೋಷಕರ ಅಧಿಕಾರಯುತ ಶೈಲಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರಬಹುದು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ವಿಭಿನ್ನ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಸ್ವಾಭಿಮಾನ ಮತ್ತು ಪಾಲನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಪಾತ್ರ ಎರಡೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದುವು ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ನೈತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ

- ಪಿಯಾಜೆ ಪ್ರಕಾರ, ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ವರ್ತನೆಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಜನರ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸರಿ ಮತ್ತು ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸಲಾಗುವ ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ನೈತಿಕತೆಗೆ ಬದಲಾವಣೆ ಆಗುತ್ತದೆ. ನಿಯಮ-ಆಧಾರಿತ ಆಟಗಳೊಂದಿಗಿನ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಗುಂಪುಗಳ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವಿಕೆಯು ಈ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ.
- ಕೊಹ್ಲ್‌ಬರ್ಗ್ ಆರು ಹಂತಗಳ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದರು. ಅದರ ಪ್ರಕಾರ ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಬಾಹ್ಯನಿಯಮಾಧೀನದ ನೈತಿಕತೆಯಿಂದ ತನ್ನ ಮತ್ತು ಇತರರ ಸ್ವ-ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಾನ ವಿನಿಮಯದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸಾಧನಭೂತ ನೈತಿಕತೆಗೆ, ಮತ್ತು ನಂತರ ಇತರರು ಮತ್ತು ಅವರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ತೋರಿಸುವ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಒಳ್ಳೆಯ-ಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ಹಂತಗಳಿಗೆ ದಾಟುತ್ತಾರೆ.

“

- ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಅನುಭೂತಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿಯಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಗಣನೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಅವರ ಸಮಾಜಮುಖಿ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ಸಹ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗುತ್ತದೆ.
- ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ಮೊದಲು ಹಾನಿ ಮತ್ತು ಕಲ್ಯಾಣದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನೈತಿಕ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಕಾಲಾನಂತರದಲ್ಲಿ ಅದು ಬದಲಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾದ ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ಹಕ್ಕುಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದು, ಅವರು ಸಹ ನೈತಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಷಯಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.
- ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಂದ ಆಂತರಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗುವ ಮಕ್ಕಳ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯನ್ನು ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ಅವರ ಮನಸ್ಸಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಿಂದ, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅವರ ಮನಸ್ಥಿತಿಗಳ ಹಿನ್ನಲೆಯಲ್ಲಿ ಇತರ ಜನರ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸುವ ಅವರ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಬಹುದು.

ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳು

- ಒಂದು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಗುಂಪು ರೂಪುಗೊಂಡಾಗಲೆಲ್ಲಾ ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಯು ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ.ಈ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಎರಡರಲ್ಲಿ ಒಂದು ರೀತಿಯಾಗಿ ವಿವರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ:
  - ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಶ್ರೇಣಿಗಳ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ, ಇದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಗೂಂಡಾಗಿರಿಯಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ.
  - ಸಾಪೇಕ್ಷ ಜನಪ್ರಿಯತೆಯ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನಾಲ್ಕು ಜನಪ್ರಿಯತೆಯ ಸ್ಥಾನಮಾನಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಕ್ಕೆ ಸೇರುತ್ತಾರೆ–ಜನಪ್ರಿಯ, ತಿರಸ್ಕೃತ, ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತ ಅಥವಾ ವಿವಾದಾತ್ಮಕ.
- ಸಂದರ್ಭಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಹಕಾರ ಅಥವಾ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಬಹುದು. ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿ, ಸ್ವರೂಪ, ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಗಳು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಬಹುದು.
- ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ, ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರ ನಡುವಿನ ಗಡಿರೇಖೆಗಳು ಅಪ್ರವೇಶ್ಯವೇನೂ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಆಟದ ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿನ ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ.
- ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಸ್ನೇಹವು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ನಿಕಟ ಸ್ನೇಹವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಾದರಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಸ್ವಾಭಿಮಾನಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ.
- ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನು ಹೋಲುವಂತ ಮತ್ತು ಯಾರೊಂದಿಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಂತರಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾರೋ ಅಂತಹ ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಒಲವು ತೋರುತ್ತಾರೆ.
- ವರ್ತನೆಯ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಹೋಲಿಕೆಯು ಸ್ನೇಹದ ಸ್ಥಿರತೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ. ಅತಿಯಾದ ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಮಕ್ಕಳು ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ.
- ಇಳಿಮುಖವಾಗುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಪ್ರತಿಷ್ಠೆ ಮತ್ತು ಅನ್ಯ–ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಹೆಚ್ಚಿದ ಮನೋಭಾವವು ಸ್ನೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಸ್ನೇಹವನ್ನು ಪೋಷಿಸುವ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ನೇಹಕ್ಕೆ ತೋರುವ ಬದ್ಧತೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಲು ಕಾರಣವಾಗುವುದರಿಂದ ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದ ಸ್ನೇಹದಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ.

“

ಪೋಷಕರ ಪ್ರಭಾವ

- ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ, ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ವರ್ತನೆಯ ಹೊಸ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಲು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದ ಮೇಲಿನ ತಮ್ಮ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದರೊಂದಿಗೆ ಪೋಷಕ–ಮಕ್ಕಳ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ.
- ಪಾಲಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ನೇರವಾಗಿ – ನೆರೆಹೊರೆಗಳು, ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಅವರ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ – ಮತ್ತು ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ, ಅಂತರಕ್ರಿಯೆ ನಡೆಸಬೇಕಾದ ವಿಧಾನಗಳ ಕಾರ್ಯಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಮೂಲಕ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತಾರೆ.
- ವಿಚ್ಛೇದನ ಪಡೆಯುವ ಪೋಷಕರ ಮಕ್ಕಳು ಇತರ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿಚ್ಛೇದನ–ಒತ್ತಡ–ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ, ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ವಿಚ್ಛೇದನದ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಆಘಾತ ಮತ್ತು ಅದರ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಪರಿಣಾಮಗಳೆರಡರಿಂದಲೂ ಉದ್ಭವಿಸುತ್ತವೆ. ಆಯ್ಕೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ವಿಚ್ಛೇದನಕ್ಕಲ್ಲದೆ ದೀರ್ಘಕಾಲದ ಕುಟುಂಬದ ಮಾದರಿಗಳು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಆನುವಂಶಿಕವಾಗಿ ಪಡೆದ ಪೋಷಕರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಆರೋಪಿಸುತ್ತದೆ.

ಮಧ್ಯಮ ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ಮರುಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು

- ಪ್ರಪಂಚದಾದ್ಯಂತ, ಗಣನೀಯವಾದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, 6 ಮತ್ತು 7 ನೇ ವರ್ಷಗಳು ಹೊಸ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳು ಮತ್ತು ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಆರಂಭವೆಂದು ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ. ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಹೊಸ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಹಿನ್ನಲೆಯಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಗುಂಪು ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ.

ಅನುವಾದ: ಸುದರ್ಶನ್ ಸ್ಫೂರ್ತಿ

ಪರಿಶೀಲನೆ: ಕೆ.ಎಲ್. ವಸುಧಾ

ಪ್ರಮುಖ ಪರಿಭಾಷೆಗಳು

ಯೋಗ್ಯತೆ ವಿರುದ್ಧ ಕೀಳರಿಮೆ
ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆ
ಸ್ವಾಭಿಮಾನ
ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಿತ ನೈತಿಕತೆ
ಸಮಾಜಮುಖಿ ನೈತಿಕ ತಾರ್ಕಿಕತೆ
ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ
ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ
ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆಗಳು
ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ಮಕ್ಕಳು
ಸಾಮಾಜಿಕ (ಸಾಂಘಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು) ಸರಿಪಡಿಸುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು
ಸಹನಿಯಂತ್ರಣ