ವಿಕಾಸ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ
ಒಂದು ಪರಿಚಯ

ಮೂರನೇ ಆವೃತ್ತಿ

ಸಂಪಾದಕರು
ಆಲೆನ್ ಸ್ಲೇಟರ್ ಮತ್ತು ಗ್ಯಾವಿನ್ ಬ್ರೆಮ್ನರ್

ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಸೈಕಲಾಜಿಕಲ್ ಸೊಸೈಟಿ ವೈಲಿ

ಸ್ವಯಂ ಮತ್ತು ಲಿಂಗದ ಬೆಳವಣಿಗೆ

ಮುನ್ನೋಟ

ನಾವೆಲ್ಲರೂ ನಮ್ಮ ನಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ಹಾಗೂ ಇತರ ಎಲ್ಲ ಮಾನವರಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಅನನ್ಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿರುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವಿನಿಂದ ಕೂಡಿರುತ್ತೇವೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ, ಭೌತಿಕ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಹಾಗೂ ಇತರ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಈ ಎರಡೂ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಶುವಿನಲ್ಲಿ ಮೂಡುವ ಕ್ರಮೇಣ ಅರಿವನ್ನು ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಕನಿಷ್ಠ 2 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದ, ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯಶಃ ಅದಕ್ಕೂ ಮುನ್ನ, ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ನಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಮನಸ್ಸಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಅವರ ಕಲ್ಪನೆಯು ತಾವು ಇತರರಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು ಎಂಬ ಅರಿವನ್ನು ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಂತೆ ಇರುವುದು ಹೇಗಿರಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ತನ್ನನ್ನು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸ್ವಾಭಿಮಾನ - ತನ್ನ ಯೋಗ್ಯತೆಯ ಒಟ್ಟಾರೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಅಥವಾ ನಿರ್ಣಯ - ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂನ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವಕ್ಕೆ - ವಿವಿಧ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತನಗಿರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳು - ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ದೇಹ ಮನಃಚಿತ್ರದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಕೂಡಾ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತದೆ ಆದರೆ ಇದು ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ತುಂಬಾ ಕಿರಿದಾದ ಸಂದಿಯಲ್ಲಿ ತೂರಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕದಾದ ಚಿಕಣಿ ಕುರ್ಚಿಯ ಮೇಲೆ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ!

ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಭಾಗ. ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ತಮ್ಮ ಲಿಂಗದ ಬಗ್ಗೆ ಬಹಳ ಬೇಗ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇದು ಹೆಚ್ಚಿನ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ, ಜೀವನದುದ್ದಕ್ಕೂ ಸ್ಥಿರ ಮತ್ತು ಬದಲಾಗದ ವಿಚಾರವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ತಮ್ಮ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಅರಿವು ಸಮಾಜವು ಗುರುತಿಸುವ ಲಿಂಗ-ಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆಯೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟವಾದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ - ನಾನು ಹುಡುಗ , ಆದ್ದರಿಂದ ನಾನು X ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ ಅಥವಾ ನಾನು ಹುಡುಗಿ ಮತ್ತು ನಾನು Y ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ ಹೀಗೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಪುರುಷ ಮತ್ತು ಸ್ತ್ರೀ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ತನೆಯ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗೊತ್ತುಮಾಡಲಾದ ಲಿಂಗ-ಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಪುರುಷ ಮತ್ತು ಸ್ತ್ರೀ ಲಿಂಗಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆಗಳು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಬಲವರ್ಧನೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹದ ಮೂಲಕ ಹೇಗೆ ಬಲಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ, ಅದೇ ಲಿಂಗ-ಅನುಚಿತ ವರ್ತನೆಗಳು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಬಲವರ್ಧನೆ ಮೂಲಕ ಹೇಗೆ ದುರ್ಬಲಗೊಳ್ಳಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಹ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, 'ಹೆಣ್ಣಿಗರು' ಮತ್ತು ವ್ಯತ್ಯಸ್ತ-ಲಿಂಗಿಗಳಂತಹ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿರದ ಉದಾಹರಣೆಗಳಿವೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಹುಡುಗಿಯಾಗಿ

ಬೆಳೆಸಲಾದ ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗನ ಪ್ರಕರಣವನ್ನು ಮತ್ತು ಈ ಲಿಂಗ ಬದಲಾವಣೆಯಿಂದ ಉಂಟಾದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ.

ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಈ ಹೇಳಿಕೆಯು ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಗೂ ಸಹ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ - ನಾನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್, ಸ್ಕಾಟಿಷ್, ಬ್ರಿಟಿಷ್, ಫ್ರೆಂಚ್, ಅಮೇರಿಕನ್, ಮುಂತಾಗಿ. ಈ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳು ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ಬರಬಹುದು. ಸಾಕರ್ ವಿಶ್ವಕಪ್ ಅಥವಾ ಒಲಿಂಪಿಕ್ ಕ್ರೀಡಾಕೂಟಗಳಂತಹ ಘಟನೆಗಳ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳು ಸೌಮ್ಯವಾಗಿ ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ಬರಬಹುದು. ಆದರೆ ದೇಶಗಳ ನಡುವೆ ನಾಗರಿಕ ಕಲಹಗಳು ಅಥವಾ ವಿವಾದಗಳು ಇದ್ದಾಗ ಅವು ಉಗ್ರವಾಗಬಹುದು.

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಅನನ್ಯ ಮತ್ತು ನಿರಂತರವೆಂದೇ ನೋಡಲಾಗಿದೆ. ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಯಂನ ಅದ್ಭುತ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಏಕಮಾನದ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಇಲ್ಲ ಮತ್ತು ಅದು ಎಂದಿಗೂ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಲೇಖಕರು ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಈ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳು ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಹಲವು ರೀತಿಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪೀಠಿಕೆ

'ಸ್ವಯಂ'ನ ಅಧ್ಯಯನವು ಮಗುವಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಅದ್ಭುತ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಮಗುವಿನ ಚಲನ ಸಂಬಂಧಿ, ಭಾವಾತ್ಮಕ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಭಾಗಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದಕ್ಕಿಂತ, ಭಾವನೆಗಳು, ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಒಬ್ಬ ಪೂರ್ಣ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಮಗುವಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ನೋಡುತ್ತದೆ. ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿನ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು, ಹೆಚ್ಚು ಪರ್ಯಾಲೋಚಕ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶನಶೀಲ ವಿಧಾನದೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸಲು ಇದು ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ 'ಸ್ವಯಂ' ನ ಬಗ್ಗೆ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ನಾನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಅಸ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳ ಸ್ವಯಂ

ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ನನ್ನ ಇರುವಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಹೊಂದಿದ್ದೇನೆ ಮತ್ತು ನನ್ನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ನನಗೆ ಅರಿವಿದೆ. ಜೇಮ್ಸ್ (James) (1890) ಇದನ್ನು **ಅಸ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳ ಸ್ವಯಂ** (existential Self) ಎಂದು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದರು. ನಾನು ಮಲಗುವ ವೇಳೆಯಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬಂಟಿಯಾಗಿದ್ದಾಗ ಬೆಳಕು ಕತ್ತಲೆಗೆ ಸರಿದಂತೆ ಪರದೆಗಳ ಬಣ್ಣವು ಮಸುಕಾದುದನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾ ಮಲಗಿದ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿನ ನನ್ನ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ತೀವ್ರ ಅರಿವಿನ ಕ್ಷಣಗಳು ನನಗೆ ನೆನಪಿವೆ. ಯಾರೂ ನನ್ನನ್ನು ನೋಡಲು ಅಥವಾ ನನ್ನನ್ನು ಮುಟ್ಟಲು ಅಥವಾ ನನ್ನೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ

> **ಅಸ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳ ಸ್ವಯಂ**
>
> ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಭೌತಿಕ ಪ್ರಪಂಚದೊಂದಿಗೆ ಮಗುವಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಬೆಳೆಯುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಅಸ್ತಿತ್ವದ, ವಿಶಿಷ್ಟತೆಯ ಹಾಗೂ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಪ್ರಜ್ಞೆ.

ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನಾನು ವಿಶ್ವದ ಬಗೆಗಿನ ನನ್ನ ಆಲೋಚನೆಗಳು, ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ನನ್ನ ಅನುಭವಗಳೊಂದಿಗೆ ಏಕಾಂಗಿಯಾಗಿ ಇರಲು ಸಂತೋಷವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ನಾನು ಗರಿಗರಿಯಾದ ಬಿಳಿಯ ಹಾಸು-ಹೊದಿಕೆಗಳ ನಡುವೆ ಮಲಗಿದಾಗ ನನ್ನ ಶರೀರದ ಅರಿವು ನನಗಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಅದು ನನ್ನದಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ನನ್ನ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳು ನನ್ನ ಶರೀರದೊಳಗೆ ಸಂಭವಿಸಿದವು ಮತ್ತು ಪ್ರಪಂಚದ ನನ್ನ ಅನುಭವವು ಅದರಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡದ್ದಾಗಿದ್ದವು. ಸ್ವಯಂ ನ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಭಾವ ಹೊಂದಬೇಕೆಂದರೆ ನಾನು ದೇಹವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು. ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಅನುಭವವು ನಾನು ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿರುವುದರ ಅನುಭವದ ಮೂಲವಾಗಿತ್ತು. ನನ್ನ ದೇಹ ಯಾವುದು ಎಂಬುದು ಮತ್ತು ಅದು ಅದರ ಸುತ್ತಲಿನ ಹಾಸು-ಹೊದಿಕೆಗಳ ಭಾಗವಲ್ಲ ಎಂಬುದು ನನಗೆ ತಿಳಿದಿತ್ತು.

ಆದರೆ ಹೇಗೆ ಮತ್ತು ಯಾವಾಗ ಅಸ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ಅದು ದೇಹದೊಳಗಿದೆ ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಪ್ರಾರಂಭವಾದವು? ಈ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗಳು ಸಾಧ್ಯವಾದ 'ಸ್ವಯಂ ನ ಬಗ್ಗೆ ಜ್ಞಾನೋದಯ' ವಾದ ಕ್ಷಣ ನನಗೆ ನೆನಪಿಲ್ಲ. ನಾನೊಬ್ಬ ಪ್ರೇಕ್ಷಕನೆಂಬ ನನ್ನ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಅರಿವು ನನ್ನ ದೇಹವನ್ನು ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವುದನ್ನು ಅಗತ್ಯವಾಗಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಬಹಳ ಮುಂಚೆಯೇ ಆರಂಭವಾಗಿರಬೇಕು. ನಾನು ಮುಂದೆ 'ಬಹಳ ದೊಡ್ಡ ಫರ್ ಮರಗಳು' ಎಂದು ಹೆಸರಿಸಬಹುದಾದುದನ್ನು ವಿಸ್ಮಯಪ್ರಜ್ಞೆಯಿಂದ ನೋಡಿದ್ದುದು ನನಗೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ನೆನಪಿದೆ. ಆದರೆ ನಾನು ಜನಿಸಿದ ಒಂದು ವರ್ಷದೊಳಗೆ ಭಾರೀ ಹಿಮಪಾತದಿಂದ ಹಾನಿಗೊಳಗಾದ ಆ ಮರಗಳನ್ನು ಕತ್ತರಿಸಲಾಯಿತು ಎಂದು ನನ್ನ ಪೋಷಕರು ನನಗೆ ಹೇಳಿದರು.

ಸ್ವಯಂ ಕರ್ತೃತ್ವ ದ ಬೆಳವಣಿಗೆ

ನಮ್ಮ ದೇಹವು ಸಂವೇದನೆಯ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ವಂಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟಾಗ ಭ್ರಮೆಗಳು, ಮತ್ತು ಅದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಒತ್ತಡಗಳು ಉಂಟಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಸಂವೇದನಾ ಅಭಾವ ಕುರಿತಂತೆ ನಡೆದಿರುವ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ (Daniel (ಡ್ಯಾನಿಯಲ್) & Mason (ಮೇಸನ್), 2015). ಇದು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಗಮನಾರ್ಹ ವಿಷಯವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ 'ಅಸ್ತಿತ್ವ' ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ನಮಗೆ ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಮೂಲಕ ಪ್ರಚೋದನೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಪ್ರಪಂಚದೊಳಗೆ ಇರುವ 'ಜೀವಿ' ನಾವು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಗರ್ಭದಲ್ಲಿರುವಾಗಲೇ ಭ್ರೂಣವು ಸುತ್ತಲಿನ ಭೌತಿಕ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಬಲ್ಲದು ಮತ್ತು ಪಿಯಾಗ್ಲೆ (Piaget) (1953) ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಮಗುವಿನ ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಮೂಲಕ ಆಗುವ ಈ ಪ್ರಚೋದನೆ ಮಗುವಿನ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಗತಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ: ಮಗುವು ತನ್ನ ದೇಹ ಮತ್ತು ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಪ್ರಪಂಚದ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗದ ಅಸಮರ್ಥತೆಯ ಸ್ಥಿತಿಯಿಂದ ತಾನೊಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಹಾಗೂ ಕರ್ತೃತ್ವಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಜೀವಿ ಎಂಬ ಭಾವವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಸ್ಥಿತಿಗೆ ಬರುವುದನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಮೂಲಕ ಪಡೆದ ಎಲ್ಲಾ ರೀತಿಯ ಪ್ರಚೋದನೆಗಳಿಗೆ ಮಗುವಿನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು 1897ರಲ್ಲಿ ವಿಲ್ಹೆಲ್ಮ್ ವುನ್ಟ್ (Wilhelm Wundt) ಅವರು ಗುರುತಿಸಿದರು. ಅವರು ಹೇಳಿರುವಂತೆ ಮಗು ಹುಟ್ಟಿದ ತಕ್ಷಣ ಎಲ್ಲಾ ರೀತಿಯ 'ಇಂದ್ರಿಯ-ಪ್ರಚೋದನೆಗಳಿಗೆ ಅದರಲ್ಲೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಸ್ಪರ್ಶ ಮತ್ತು ರುಚಿಗೆ, ಮತ್ತು ಶಬ್ದಕ್ಕೆ ಕನಿಷ್ಠ ಖಚಿತತೆಯಿಂದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತದೆ. 'ಆನುವಂಶಿಕ ಪ್ರತಿವರ್ತನ (inherited reflexes) ಗಳಿಂದಾಗಿ ಇವು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ-ಚಲನೆಗಳ, ವಿಶೇಷ ರೂಪಗಳಾಗಿವೆ' ಎಂದು ಅವರು ನಂಬಿದರು ಮತ್ತು ಈ ಸ್ಪಂದನೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಗು ಹುಳಿ ಅಥವಾ ಕಹಿ ಪದಾರ್ಥಗಳನ್ನು ರುಚಿ ನೋಡಿದಾಗ ಅಥವಾ ಶೀತದಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾದಾಗ ಅದು ಅಳುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸೇರಿಸಿದರು. ಸಂಭಾವ್ಯವಾಗಿ ವೀಕ್ಷಕರಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಮಗುವಾಗಲೀ 'ಹೊಸ' ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ವುನ್ಟ್ ಅನಿಚ್ಛಿತ ಚಲನೆ (reflexive movements) ಗಳು 'ಅಸ್ಪಷ್ಟ ಸಂವೇದನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳಿಂದ' ಕೂಡಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿದರು.

ಪಿಯಾಗ್ಲೆ ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಮಗುವಿನ ಸ್ಪಂದನೆಯ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದರೆ, ವುನ್ಟ್ ಮಗುವಿನ ಚಲನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಭಾವನೆಗಳ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದರು ಎಂಬುದು ಕುತೂಹಲಕಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ, ಸಂಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಆಗುಹ (ಉಂಟು ಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮ) ಎರಡೂ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ.

> **ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು**
>
> ಸರಿಸುಮಾರು 1 ರಿಂದ 4 ನೇ ತಿಂಗಳುವರೆಗಿನ ಪಿಯಾಗ್ಲೆ ಅವರ ಇಂದ್ರಿಯ ಚಲನೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿನ ಎರಡನೆಯ ಹಂತ. ಆರಂಭಿಕ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುವ ಪ್ರತಿವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಹಾಗೂ ಸುಸಂಘಟಿಸಲು ಶಿಶುವಿನ ದೇಹದ ಸುತ್ತ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿ ಆಧರಿತವಾಗಿರುವ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಕ್ರಿಯೆಗಳು.

ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು

ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ಮಗುವಿನ ಮೇಲಾಗುವ ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಮಗುವಿನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ನಾವು ಮೊದಲಿಗೆ ನೋಡೋಣ. ಪಿಯಾಗ್ಲೆ (Piaget) ಮತ್ತು ಇನ್ಹೆಲ್ಡರ್ (Inhelder) (1969, ಮತ್ತು ಪಿಯಾಗ್ಲೆ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪೂರ್ಣ ವಿವರಗಳಿಗಾಗಿ ಅಧ್ಯಾಯ 9 ಮತ್ತು 16ನ್ನು ನೋಡಿ) ಅನಿಚ್ಛಿತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೊದಲ ತಿಂಗಳ ನಂತರ, ಶಿಶುವಿನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣ ಕ್ರಿಯೆಗಳಾಗಿ ಸಂಯೋಜನೆಗೊಂಡರೂ ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಪುನರಾವರ್ತಿತವಾಗುತ್ತವೆ (**ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು** (primary circular reactions)) ಎಂದು ವರದಿ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. 4-8 ತಿಂಗಳ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಶಿಶುಗಳು ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವರ ವರ್ತನೆಯು ಸುತ್ತಲಿನ ವಸ್ತುಗಳ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಅರಿವು ಅವರಿಗೆ ಇರುವ ಹಾಗೆ ತೋರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪಿಯಾಗ್ಲೆ ಗಮನಿಸಿದರು. ಶಿಶುವು 2 ತಿಂಗಳ ಆರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ ತೂಗಿಬಿಟ್ಟಿರುವ ಮೊಬೀಲ್ ಆಟಿಕೆಯನ್ನು ಚಲಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಲು ತನ್ನ ಪಾದವನ್ನು ಅಲುಗಾಡಿಸುವುದು ಶಿಶುವಿನ ಅನ್ವೇಷಣೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ರೋಷಾ (Rochat) (1998) ಗಮನಿಸಿದರು. ಎಂಟು ತಿಂಗಳುಗಳ ಹೊತ್ತಿಗೆ **ದ್ವಿತೀಯ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು** (secondary circular reactions) ಸಮನ್ವಯಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.

ದ್ವಿತೀಯ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು

ಸರಿಸುಮಾರು 4 ರಿಂದ 10 ನೇ ತಿಂಗಳುವರೆಗಿನ ಪಿಯಾಜ್ಞೆ ಅವರ ಇಂದ್ರಿಯ ಚಲನೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿನ ಮೂರನೇ ಹಂತ. ತಮ್ಮ ಪರಿಸರಗಳ ಮೇಲೆ ಸ್ವಾರಸ್ಯಕರ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡಿರುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಶಿಶುಗಳು ಪುನರಾವರ್ತನೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ ಕುಶಲಬಳಕೆ ಹಾಗೂ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ.

ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಮಗು ತನ್ನ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಐಂದ್ರಿಯಕ ಪರಿಣಾಮಗಳಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ (ಚಿತ್ರ 8.1 ನೋಡಿ). ಶಿಶುವಿಗೆ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂದು ತಿಳಿದಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಯಂ ಕರ್ತೃತ್ವ ಭಾವದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೊಂದಿಗೆ ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮದ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುತ್ತದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಇದು ಶಿಶುವಿಗೆ ಅದರ ದೇಹ ವಿಭಿನ್ನ ಅಸ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳದ್ದು ಅಥವಾ ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾದದ್ದು ಎಂಬ ಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಮಗುವಿನ ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚ ಜನರನ್ನು ಮತ್ತು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಮಗುವು ತಾನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವಂತೆ ಇತರರನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸುತ್ತದೆ. ಮಗು ಕೆಳಗೆ ಹಾಕುವ ಗಿಲಿಕೆಯನ್ನು ಒಬ್ಬ ವಯಸ್ಕರು ಅದಕ್ಕೆ ಎತ್ತಿ ಕೊಡಬಹುದು. ಆದರೆ ಮಗು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಗಿಲಿಕೆಯನ್ನು ಅವರು ಎತ್ತಿ ಕೊಡಲೆಂದು ಕೆಳಗೆ ಹಾಕುವುದರಿಂದ ಕ್ರಿಯಾ ಸರಣಿಯು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಪುನರಾವರ್ತನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಮಗುವಿಗೆ ತನ್ನ ಸುತ್ತಲಿನ ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಇತರ ಜನರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆಯೂ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದು ತಿಳಿದಿರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ.

ಶಿಶುಗಳು ಸಹವಾಸಪ್ರಿಯರಾಗಿ ಜನಿಸುತ್ತವೆ

ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೂ ಶಿಶುವು ವಸ್ತುಗಳಿಗಿಂತ ಜನರಿಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತದೆ (Legerstee (ಲೆಜಸ್ಟೀ) & Markova (ಮಾರ್ಕೋವಾ, 2008) ಮತ್ತು ಮಗುವು ಸಹವಾಸಪ್ರಿಯರಾಗಿರಲು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಜ್ಜಾಗಿಯೇ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಕಾಲಿಡುತ್ತಾರೆ. ಷೇಫರ್ (Schaffer) (1971) ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಚೋದನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಶಿಶುವಿನ ಸಿದ್ಧತೆಯಲ್ಲಿನ ಆರಂಭಿಕ ಸಹವಾಸಪ್ರಿಯತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದರು. ಈ ಪ್ರಚೋದಕಗಳಲ್ಲಿ ಮಾನವ ಮುಖ (Fantz (ಫ್ಯಾನ್ಸ್), 1961), ಕಣ್ಣುಗಳು ಅಥವಾ ಕಣ್ಣಿನಂತಹ ಚುಕ್ಕೆಗಳು(Ahrens (ಎರೆನ್ಸ್), 1954), ಆಕರ್ಷಕ ಮುಖಗಳು (Slater *et al*. (ಸ್ಲೇಟರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1998), ಮಾನವನ ತರಹದ ಚಲನೆ (Simion *et al*. (ಸಿಮಿಯನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2008) ಮತ್ತು ತೊದಲುನುಡಿ (ಎತ್ತರ ಸ್ವರದ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಧ್ವನಿಗಳು: Fernald (ಫೆರ್ನಾಲ್ಡ್), 1985) ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಮಗುವಿನ ಸಹವಾಸಪ್ರಿಯತೆಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಇತರರು ಸನ್ನದ್ಧರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಮಗುವಿನ ಅಳುವಿನ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸುವುದು (Ainsworth (ಐನ್ಸ್ವರ್ತ್) & Bell (ಬೆಲ್), 1974), ಅವರ ಮುದ್ದುತನ

ಚಿತ್ರ 8.1
ಸಂಭಾವಾವಲಂಬಿ ಕಲಿಕೆ: ಮೊಬೀಲ್ ಆಟಿಕೆಯ ಚಲನೆಗೆ ತನ್ನ ಪಾದಗಳ ಒದೆತ ಕಾರಣ.

ಅಥವಾ ಮೋಹಕ ರೂಪರೇಷೆಗೆ ಆಕರ್ಷಿತವಾಗುವುದು (*Kindchenschema* (ಕಿನ್ಡ್ಚನ್ಸ್ಕೀಮಾ) (Lorenz (ಲೊರೆನ್ಝ್), 1981) ಮತ್ತು ಅವರು ತಮ್ಮ ಚೀಪುವುದಕ್ಕೆ ವಿರಾಮ ನೀಡಿದಾಗ ನೋಡುವುದು ಮತ್ತು ಲಘುವಾಗಿ ಕುಲುಕುವುದರ ಮೂಲಕ ಸ್ಪಂದಿಸುವುದು (Kaye (ಕೇ) & Brazelton(ಬ್ರೆಝಲ್ಟನ್), 1971). ಆರಂಭಿಕ ತಡವರಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸಹಭಾಗಿಗಳಿಬ್ಬರ ಚಲನೆ ಮತ್ತು ಸ್ಪಂದನೆಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಸಾಮರಸ್ಯದಿಂದ ಇರುವುದರೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ಸಮಕಾಲಿಕ ಪಾಲಕ-ಮಗುವಿನ ನೃತ್ಯವನ್ನಾಗಿ ರೂಪಿಸಲು ಅವುಗಳನ್ನು ಬೇಗನೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಸರಿಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (Trevarthen (ಟ್ರೆವಾರ್ಥನ್), 1977).

ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಶುವಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ, ಈ ನೃತ್ಯದಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಬೆರೆಯುವ ಸಹವಾಸಪ್ರಿಯ ಇತರರಿಂದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ. ಪಿಯಾಝೆ ಅವರ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ದ್ವಿತೀಯ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಹಂತದ ಬಗೆಗಿನ ವಿವರಣೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯು ಇತರರ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಅರಿವು ಇರುವಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಮಗುವಿನ ವರ್ತನೆಯು ಪಾಲಕರ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದು ನಿಂತಾಗ, ಸಂಕಟದ ಸೂಚನೆಗಳು ಗೋಚರವಾಗುತ್ತವೆ. ಮೆಸ್ಮನ್ (Mesman), ವಾನ್ ಇಝೆನ್ಡೋರ್ನ್ (van Ijzendoorn) ಮತ್ತು ಬಾಕರ್ಮಾನ್ಸ್ - ಕ್ರಾನೆನ್ಬರ್ಗ್ (Bakermans-Kranenburg) (2009) ಅವರು ಲಯಬದ್ಧ ಸಂಭಾಷಣೆಯಂತಹ ವಿನಿಮಯದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ *'ತಾಯಿಯ ಖಾಲಿ ಮುಖದ ಸ್ಥಿತಿ'* ಯಲ್ಲಿ (ಇದನ್ನು **ನಿಶ್ಚಲ ಮುಖದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ** (still-face procedure) ಎಂದೂ ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ) ಹೇಗೆ ಮಗುವು ತನ್ನ ತೋಳುಗಳನ್ನು ಹೊಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಮುಖ ಗಂಟಿಕ್ಕುವ ಮೂಲಕ ಅದರ ಸಂಕಟವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿತು ಎಂದು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷಮಾಡಿ ತೋರಿಸಿದ ಸಾಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಮರು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದರು.

ಪಿಯಾಝೆಯ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ, ಮಗುವಿನ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮದ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರಲು ಸಾಧ್ಯ. ಇದು ಶಿಶುವಿನ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಪರಿಣಾಮವು ವಸ್ತುಗಳ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಅದು ಜನರ ಮೇಲೆ ಆಗಿರುವಾಗಲೂ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ. ತಾಯಿ ಅಥವಾ ಇತರ ವಯಸ್ಕರರು ಶಿಶುಗಳನ್ನು ಅನುಕರಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಅವು ಮಾಡಿದುದನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತನೆ ಮಾಡುವುದು ಶಿಶುಗಳಿಗೆ ಸಿಗುವ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದ ರೂಪವಾಗಿದೆ.

ಭೌತಿಕ ಪ್ರಪಂಚದ ಮೇಲೆ ಆಗುವ ತಮ್ಮ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಮನಗಾಣುವುದು ತಾವು ಭೌತಿಕ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಎಂಬ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುವಂತೆಯೇ, ಇತರರ ಮೇಲೆ ಆಗುವ ತಮ್ಮ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಮನಗಾಣುವುದು ತಾವು ಇತರರಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಎಂಬ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದ ಶಿಶುಗಳಿಗೆ ತಾವು ಮಾತ್ರವೇ ಇರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಲ್ಲ(ತಮ್ಮಂತೆಯೇ ಇತರ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೂ ಇರುತ್ತಾರೆ) ಎಂಬ ಅರಿವು ಮೂಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಬಹುದು.

ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯ ಟಿಪ್ಪಣಿಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಚಿಕ್ಕ ಮಗುವು ಇತರರಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದರೂ, ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಮಗುವು ತನ್ನ ಸ್ವಯಂನ ಮತ್ತು ಇತರರು ಪ್ರತ್ಯೇಕ 'ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು' ಎಂಬ ಅರಿವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎಂದಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ನಾವು 'ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು' ಎಂದು ನೋಡುವುದು ಮಗುವಿಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕ 'ವಸ್ತುಗಳು' ಆಗಿರಬಹುದು, ಆದ್ದರಿಂದ ಮಗುವಿನ ಪ್ರತ್ಯೇಕ 'ವಸ್ತು'ವಿನ ಅರಿವು ಹೇಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕ 'ವ್ಯಕ್ತಿ'ಯ ಅರಿವು ಆಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯ.

ಇದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವಾಗ, ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳತ್ತ ನಾವು ಹಿಂತಿರುಗಿ ನೋಡೋಣ. ಎಳೆ ಶಿಶುಗಳ ಸಂವೇಗಗಳ ಅವಲೋಕನಗಳು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಸಂವೇಗಗಳ ನಡುವೆ ಮೂಲಾಂಕುರದ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಮೊದಲ ತಿಂಗಳ ಅಂತ್ಯದ ವೇಳೆಗೆ ಶಿಶುಗಳ ತೋಳುಗಳು ಮತ್ತು ಕಾಲುಗಳ ಉತ್ಸಾಹಭರಿತ ಲಯಬದ್ಧ ಚಲನೆಗಳು ಸಂತೋಷಕರದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು, ಮತ್ತು ಲಯಬದ್ಧವಲ್ಲದ ರಭಸದ ಚಲನೆಗಳು ಅಸಂತೋಷಕರದ ಭಾವನೆಗಳ ಲಕ್ಷಣಗಳೆಂದು ಹೇಳಲಾಗಿವೆ (Wundt (ವುನ್ಟ್), 1897). ಈ ಸಂವೇಗಗಳು ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಯಂ ಪ್ರಜ್ಞೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ 'ಸ್ವಯಂ' ನ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯವಾದುದು. ಮನೋಬಲವಿಜ್ಞಾನ (psychodynamic) ದ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಈ ಸವಾಲನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳಂತೆಯೇ, ಮೆಲನಿ ಕ್ಲೈನ್ (Melanie Klein) (1932) ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಶಿಶುಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಮತ್ತು ಅವರ ತಾಯಿಯ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಆ ಕಾರಣ ಅವರು ಅನುಭವಿಸುವ ಭಾವನೆಗಳು ತಾಯಿಯಿಂದ ಪಡೆದ ಸಂವೇದನೆಗಳಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿದ್ದವೆಯಾಗಿದ್ದರೂ, ಅವು ಅವರು ತಮಗಿಂತ ಭಿನ್ನ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾದ ತಾಯಿಯಿಂದ ಬಂದಿರುವಂತವು ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಂಬಿದ್ದರು. ಇತರರಿಗೆ ಮಗುವು ತೋರಿಸುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳು, ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ವಸ್ತುಗಳು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವುದರ ಬದಲು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿ(ಗಳು) ಎಂದು ಚಿತ್ರಿಸುವ ಮಗುವಿನ ರೂಪುರೇಷೆಗಳನ್ನು ಪರಿವರ್ತಿಸುವ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವೆಂದು ಸ್ಟರ್ನ್ Stern (1977) ಅವರ ಊಹನವಾಗಿತ್ತು. ಭಾವಾತ್ಮಕ (affective) ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಇಂದ್ರಿಯ ಚಲನೆಗಳ (sensorimotor) ಅನುಭವಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸುವುದು ಸಂಬಂಧಗಳ ಆಂತರಿಕ ಚಿತ್ರಣಗಳನ್ನು ಸಂಕೇತಿಕವಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸುವುದನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಸ್ವಯಂ ಮತ್ತು ಇತರರು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಂಕೇತಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಸ್ಟರ್ನ್ ಅವರು ಪಾಲಕ ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ನಡುವಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂವಾದದ ಶ್ರೀಮಂತಿಕೆಯನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದರಾದರೂ ಇದಕ್ಕೂ ಮತ್ತು ಸಹವಾಸಪ್ರಿಯ ಇತರರಿಗೆ ಮಗುವು ತೋರಿಸುವ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ನಡುವೆ ನೇರ ಸಂಬಂಧ ಇರುವುದನ್ನು

ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂ

ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಲಿಂಗ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯತೆ ಮುಂತಾದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟಗೊಳಿಸುವ ಸ್ವಯಂ ನ ಆ ಅಂಶಗಳು.

ದೇಹ ಹೊಂದಿರುವ ನಾನು

ವಿಲಿಯಮ್ ಜೇಮ್ಸ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಅನುಭವವನ್ನು ಹೊಂದುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನಾಗಿ ರೂಪಿಸುವ ಸ್ವಯಂ ನ ಮೂರು ಘಟಕಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು (*ಅಸ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳ ಸ್ವಯಂ*). ದೇಹ, ಉಡುಪು, ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧಿ, ಮನೆ ಮತ್ತು ಭೌತ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ವ-ಅರಿವು ಇರುವುದು.

ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ. ಸಂಭಾವ್ಯವಾಗಿ, ಮಗುವಿನ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯು ಈ ಶ್ರೀಮಂತ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕೊಡುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯೊಳಗೆ (ಮಗುವಿನ ಮತ್ತು ಮಗುವಿನೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆಯುವ ಪಾಲಕರಲ್ಲದೆ ಇತರರ ನಡುವಿನ ವಿನಿಮಯ) ಉದ್ಭವಿಸುತ್ತದೆ.

ಸ್ವಯಂ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ

ಈಗ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಇತರರಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ನೋಡಬಹುದಾಗಿದ್ದು, ತಮ್ಮನ್ನು ನಿರ್ಲಿಪ್ತವಾಗಿ ಮತ್ತು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿ ಬೇರೊಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಜೇಮ್ಸ್ (1890) ಇದನ್ನು 'ನಾನು' ಅಥವಾ 'ಜ್ಞಾತ ಸ್ವಯಂ' ಎಂದು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದು ಅದು ನಂತರ **ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂ** (categorical self) (Lewis (ಲೂವಿಸ್) & Brooks Gunn (ಬ್ರೂಕ್ಸ್-ಗನ್), 1979) ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಟ್ಟಿತು, ಮತ್ತು ಇದು ಹಿಂದೆ ವಿವರಿಸಲಾದ ಸ್ವಯಂ ನ ಅಂಶವಾದ 'ನಾನು', ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಸ್ವಯಂ, ಜ್ಞಾತೃನಾಗಿ ಸ್ವಯಂ ಅಥವಾ *ಅಸ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳ ಸ್ವಯಂ* ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿದೆ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಜೇಮ್ಸ್ 'ನಾನು' ವಿನ ಅಂತರಾಳದ ಭಾಗವನ್ನು **ದೇಹ ಹೊಂದಿರುವ ನಾನು** (material me) ಎಂಬುದಾಗಿ, ಸಾಕಾರ ಪ್ರಜ್ಞೆ (ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ದೇಹಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಜ್ಞೆ) ಯಾಗಿ ನೋಡಿದರು. ಮಗು ತನ್ನ ಸ್ವಂತ ದೇಹವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಜ್ಞಾತ ಸ್ವಯಂ ನ ಆರಂಭಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

> **ರೂಜ್ ಪರೀಕ್ಷೆ**
>
> ಮಗುವಿನ ಮೂಗಿಗೆ ಕೆಂಪು (ಅಥವಾ ಇನ್ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಬಣ್ಣ)ಬಣ್ಣ ಹಚ್ಚಿ ಕನ್ನಡಿಯ ಮುಂದೆ ಇರಿಸಿದಾಗ, ಮಗು ಪ್ರತಿಬಿಂಬದ ಬದಲು ತನ್ನ ಮೂಗನ್ನೇ ಮುಟ್ಟಿಕೊಂಡರೆ ಆಗ ಅದು ಸ್ವಯಂನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ ಎಂದರ್ಥ .

ಮೂಗಿನ ಮೇಲೆ ರೂಜ್ ಪರೀಕ್ಷೆ

ದೃಷ್ಟಿಗೋಚರ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ವಸ್ತು ಎಂದು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ಅರಿವು ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತವೆ. ಇದನ್ನು ಲೂವಿಸ್ ಮತ್ತು ಬ್ರೂಕ್ಸ್-ಗನ್ (1979) ಅವರು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಕಾರ್ಯಗಳು, ಅವಲೋಕನಗಳು ಮತ್ತು ಮಾಪನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಪರಿಶೋಧಿಸಿದರು. ಆದರೆ ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಸಿದ್ಧವಾದದ್ದು ಕನ್ನಡಿಯ ಮುಂದೆ ಆಡುವ ಮಗುವಿನ ವೀಕ್ಷಣೆಯಾಗಿದೆ. ಮಗುವು ಆಟವಾಡುವಾಗ ತನ್ನ ಮೂಗನ್ನು ಮುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ಆವರ್ತನವನ್ನು ಗಮನಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ನಂತರ ತಾಯಿಯು 'ಮಾಮೂಲಿಯಾಗಿ ಮಗುವಿನ ಮೂಗು ಒರೆಸುವಿಕೆ' ಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಮೂಗಿನ ಮೇಲೆ ರೂಜ್ (ಕೆಂಪು ಬಣ್ಣದ ಪೌಡರ್) ಅನ್ನು ಕೌಶಲದಿಂದ ಹಚ್ಚಿದರು (ಇದನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ **ರೂಜ್ ಪರೀಕ್ಷೆ** (rouge test) ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ; ಚಿತ್ರ 8.2 ನೋಡಿ).

ಚಿತ್ರ 8.2
ರೂಜ್ ಪರೀಕ್ಷೆ.

ತರುವಾಯ ಮಗು ಕನ್ನಡಿಯ ಮುಂದೆ ಆಟವಾಡುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿದಾಗ ಮೂಗು ಮುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಲಾಯಿತು. ಮಗುವಿಗೆ ತನ್ನ ಮುಖ ಲಕ್ಷಣ ಹೇಗಿದೆ

ಎಂಬುದು ತಿಳಿದಿದ್ದರೆ, ರೂಪದಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಅದು ಮೂಗು ಮುಟ್ಟುವ ಮೂಲಕ ಅನ್ವೇಷಿಸುತ್ತಿತ್ತು ಎಂದು ವಾದಿಸಲಾಯಿತು. 15–18 ತಿಂಗಳುಗಳಲ್ಲಿ ಮಗು ರೂಜ್ ಅನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಮೂಗು ಮುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿತು ಮತ್ತು ಇದನ್ನು ದೃಷ್ಟಿಗೋಚರ ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯ (visual self-recognition) ಸೂಚಕವೆಂದು ಅರ್ಥೈಸಬಹುದು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಮಗುವಿನ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಕನ್ನಡಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಬಿಂಬದ ನಡುವಿನ ನೇರ ಸಂಭಾವಾವಲಂಬಿಯ ಜ್ಞಾನವು ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಪರ್ಯಾಯ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಇತರ ರೀತಿಯ ಪುರಾವೆಗಳು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಗುವಿನ ಕನ್ನಡಿಯಲ್ಲಿನ ಸ್ವಂತ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸರ್ವನಾಮಗಳ ಬಳಕೆ, ವಸ್ತುಗಳ ಮೇಲಿನ ಒಡೆತನಕ್ಕೆ ಸೆಣಸಾಟಗಳು, ಮತ್ತು 'ಅದು ನನ್ನದು' ಅಂತಹ ಸ್ವಾಮ್ಯಸೂಚಕ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆಯು ಸರಿಸುಮಾರು 2 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಮಗು ಸಂಭವಾವಲಂಬಿಯಾಗಿಲ್ಲದೆ, ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಸ್ವಯಂ ಅನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಸ್ಪಂದಿಸಲು ಸಮರ್ಥವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಸ್ವಯಂ ಅರಿವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವಾಗಿನ ಅದೇ ಮೂಲಭೂತ ಸಮಸ್ಯೆಯು ವಿಕಾಸ ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮಗುವಿನ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಅರಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವಾಗ ಆವರಿಸುತ್ತವೆ (ಅಧ್ಯಾಯ 11 “ಮನಸ್ಸಿನ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಸಂಪಾದಿಸುವುದು” ಅನ್ನು ಸಹ ನೋಡಿ). ಕೆಲವು ವರ್ತನೆಗಳು 'ಸ್ವಯಂ'ನ ಸೂಚಕಗಳಾಗಿವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಲೂವಿಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಮೂಗನ್ನು ಸ್ಪರ್ಶಿಸುವುದು ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯ ದೃಷ್ಟಿಗೋಚರದ ಸಂಕೇತವೆಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಅದು ಸ್ವಯಂ-ಅರಿವಿನ ಸೂಚಕವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಅದು ಸ್ವಯಂನ ಅತ್ಯಂತ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವದ ಸ್ವರೂಪದ ನಿಜವಾದ ಸ್ವೀಕೃತ ಅಳತೆಯಾಗಿದೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಷ್ಟ. ಬ್ರೂಕ್ಸ್-ಗನ್ ಅವರ ಕನ್ನಡಿ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಗೆ ಬಹಳ ಹಿಂದೆಯೇ, ಸ್ವಯಂಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಈ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದರಲ್ಲಿನ ಅಪಾಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವುನ್ಟ್ ಎಚ್ಚರಿಸಿದ್ದರು:

> ಮಗುವು ತನ್ನ ದೇಹದ ಭಾಗಗಳನ್ನು ತನ್ನ ಪರಿಸರದ ವಸ್ತುಗಳಿಂದ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಕಾಣುವುದು, “ನಾನು” ಎಂಬ ಪದದ ಬಳಕೆ, ಕನ್ನಡಿಯಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಸ್ವಂತ ಪ್ರತಿಬಿಂಬವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಮೊದಲ ನೆನಪುಗಳು... ಮಗುವಿನ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ವೀಕ್ಷಣೆಯನ್ನು ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾನದಂಡದೊಂದಿಗೆ ಮೊದಲಿಗೆ ಒದಗಿಸದ ಕಾರಣ, ಸ್ವಯಂಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಯಾವಾಗ ನಿಖರವಾಗಿ ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಕ್ಷಣವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಅಸಾಧ್ಯ.
>
> (ವುನ್ಟ್, 1897, ಪು. 289).

ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದು

ನಾನು ನಾನೇ ಮತ್ತು ನೀನು ನೀನೇ, ಮತ್ತು ನಾನು ನೀನಲ್ಲ

ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಪಂಚದೊಂದಿಗಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ವಸ್ತುಗಳಿಂದ ತಮ್ಮ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಇತರರಿಂದ ತಮ್ಮ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ತಿಳಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಈ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯ ಅರಿವು ಇತರರೂ ಇದ್ದಾರೆ

ಚಿತ್ರ 8.3
ನಾನು ನಾನೇ, ನೀನು ನೀನೇ ಮತ್ತು ನಾನು ನೀನಲ್ಲ.

ಎಂಬ ಅರಿವನ್ನು ಪೂರ್ವಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಾವು ಯಾರೆಂದು ಗೊತ್ತಾದ್ದಂತೆ, ತಾವು ಯಾರಲ್ಲ ಎಂಬ ಅರಿವೂ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ.

ಸ್ನಾನದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನನ್ನ 2 ವರ್ಷದ ಮಗ ಇದನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದನು. ನಾನು ಅವನಿಗೆ 'ಸರಿಯಾಗಿ ಸ್ನಾನ ಮಾಡು' ಎಂದು ಹೇಳಿದೆ. ಅವನು ಕೋಪದಿಂದ 'ನಾನು ನಾನೇ ಮತ್ತು ನೀನು ನೀನೇ' (ಚಿತ್ರ 8.3). ಎಂದ. ಅವನ ದೃಢವಾದ ಪ್ರತ್ಯುತ್ತರ, ಅವನ ವ್ಯಕ್ತಿಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯಿಂದ ಮತ್ತು ನನ್ನಿಂದ ಅವನು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಎಂಬ ಅರಿವಿನೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡಿದ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ, ಅಂತಹ ಎಳೆ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ತನ್ನ 'ತನ'ವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು ಸರಾಗವಾಗಿ ಬಳಸಿದ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಅವನ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯ ಅರಿವನ್ನು ನಾನೂ ಸಹ ಹೊಂದಿರಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ನನಗೆ ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡಲು ಇದನ್ನು ಬಳಸಿದ ರೀತಿ, ಇವೆಲ್ಲವೂ ನನ್ನನ್ನು ದಂಗುಬಡಿಸಿತು. ಅವನು ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಯಾರು ಮತ್ತು ಯಾರು ಅಲ್ಲ ಎಂಬ ವಿಷಯನ್ನು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಭಾವಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಗೊತ್ತುಪಡಿಸುತ್ತಿದ್ದನು. ಅವನು 'ತಾನು ಯಾರು ' ಮತ್ತು ' ತಾನು ಯಾರಲ್ಲ' ಎಂದು ನಿರ್ಣಯಿಸುವ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದನು. ಅವನು 'ತಾನು ಯಾರು' ಮತ್ತು 'ತಾನು ಯಾರಲ್ಲ' ಎಂದು ಭಾವಿಸಲು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದನು.

ನಾನು ನಾನೇ ಮತ್ತು ನೀನು ನೀನೇ ಮತ್ತು ನಾನು ಕೆಲವು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿನ್ನಂತೆಯೇ ಇದ್ದೇನೆ ಮತ್ತು ಇತರ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿನ್ನಂತೆ ಅಲ್ಲ

ನನ್ನ ಮಗ ಮಾಡಿದ ತೀರ್ಮಾನ ಅವನ ಅಸ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳ ಸ್ವಯಂ ನ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿತ್ತು ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಅವನ ಅಸ್ತಿತ್ವವು ನನ್ನದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಎಂಬ ಅರಿವು ಅವನಿಗೆ ಇತ್ತು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಒಂದೇ ರೀತಿಯ/ವಿಭಿನ್ನ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಮಾಡಬಹುದಾದ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ಅದು ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಹೋಲಿಕೆಯಿಂದ ಮತ್ತು ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂನ ಬಗೆಗಿನ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಸಂಭಾವ್ಯ.

ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸುವುದು/ ನಿಶ್ಚಯವಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸುವುದು

ನಾನು ಅವನಿಗಿಂತ ಎತ್ತರ, ನಾನು ಅವಳಿಗಿಂತ ಹೊಂಬಣ್ಣದ ಕೂದಲು ಹೊಂದಿದ್ದೇನೆ ಎಂಬ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವರ್ಗೀಕರಿಸುವುದು. ಇದು *ನಿಶ್ಚಯವಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸುವುದಕ್ಕೆ* ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿದೆ ಉದಾ: ನಾನು 5 ಅಡಿ 5 ಅಂಗುಲ (1.7 ಮೀಟರ್) ಎತ್ತರ, ನನ್ನ ಕೂದಲು ಹೊಂಬಣ್ಣದ್ದಾಗಿದೆ.

ತನ್ನನ್ನು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು

ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಯಂ ವಿವರಣೆಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ - ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ನಾನು ...ಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಎತ್ತರದವನಾಗಿದ್ದೇನೆ', 'ನನಗೆ ಹೊಂಬಣ್ಣದ ಕೂದಲು ಮತ್ತು ಅವನಿಗೆ ಕಪ್ಪು ಕೂದಲು ಇದೆ' - ಮತ್ತು ಈ ಹೇಳಿಕೆಗಳಿಂದ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುವುದೇನೆಂದರೆ ಎತ್ತರ, ಕೂದಲಿನ ಬಣ್ಣ, ವಯಸ್ಸು, ಮತ್ತು ಇತ್ಯಾದಿಗಳಂತಹ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂನ ಬಗ್ಗೆ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಆಧಾರವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು. ಲಾರೆನ್ಸನ್ (Lawrenson) ಮತ್ತು ಬ್ರೈಂಟ್ (Bryant) (1972) ಶಾಲಾ ಪೂರ್ವ ಮಕ್ಕಳು

ನಿಶ್ಚಯವಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ (absolute coding) **ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸುವುದಕ್ಕೆ** (relative coding) ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದರು. ಆದ್ದರಿಂದ ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಹೋಲಿಕೆ ಮಾಡುವುದು ಅವರ ಹೆಚ್ಚು ಇಷ್ಟ ಪಡುವ ಆಲೋಚನಾ ವಿಧಾನವಾಗಿದೆ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಚಿಂತನೆಯ ಪ್ರಾಬಲ್ಯಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಬೆಂಬಲವು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ರಚನೆಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ಬರುತ್ತದೆ. 3–4 ತಿಂಗಳಿಂದಲೇ ಶಿಶುಗಳು ಅವರು ಆಗಾಗ್ಗೆ ಎದುರಿಸುವ ವಸ್ತುಗಳ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಬೆಕ್ಕುಗಳು, ನಾಯಿಗಳು, ಕುರ್ಚಿಗಳು (Behl-Chadha (ಬೆಹ್ಲ್-ಚಡಾ), 1996), ವರ್ಗೀಯ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಚುಕ್ಕಿ ವಿನ್ಯಾಸಗಳಂತಹ ಅಮೂರ್ತ ಸ್ವರೂಪಗಳ ವರ್ಗೀಯ ಚಿತ್ರಣವನ್ನೂ ಸಹ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ (Younger (ಯಂಗರ್) & Gottlieb(ಗಾಟ್ಲೀಬ್), 1988). ಪ್ರವರ್ಗಗಳ ರಚನೆಯು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ನಂತರ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿಯೊಂದಿಗೆ ಇತರ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಮಗುವಿನ ಸ್ವಂತ ಪ್ರಪಂಚದ ಅಂಶಗಳ ನಡುವೆ ಹೋಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಒಂದು ಮೂಲಭೂತ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಅಸಂದಿಗ್ಧವಾಗಿ ತಾನು ಇತರರಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಎಂಬ ಮಗುವಿನ ಅರಿವು ಆಯ್ದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಹೋಲಿಕೆಯಿಂದ ಸುಗಮವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅವರು ಯಾವ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ? ಶಿಶುಗಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರಪಂಚದ ಕೆಲವು ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳಿಗೆ ಆಕರ್ಷಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಮುಖದ ವಿನ್ಯಾಸಗಳು (Fantz (ಫ್ಯಾನ್ಸ್), 1961) ಮತ್ತು ಮುಖಲಕ್ಷಣಗಳು (Ahrens (ಎರೆನ್ಸ್), 1954). ಆದರೆ ಈ ಮುಖಲಕ್ಷಣಗಳು ಸ್ವಯಂ-ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವರ್ಗೀಕೃತ ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವಾಗಿವೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಂಶೋಧನೆಯು ಪರಿಶೀಲಿಸಿಲ್ಲ. ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ತೋರಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ (Quinn (ಕ್ವಿನ್), 2007; Quinn *et al.* (ಕ್ವಿನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2009) ಎಳೆ ಶಿಶುಗಳು ಪ್ರಾಣಿಗಳ (ಉದಾ. ಬೆಕ್ಕು ಅಥವಾ ನಾಯಿ?) ತಲೆಯ ಭಾಗದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ವರ್ಗೀಕೃತ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಬಳಸುತ್ತವೆ ಎಂದು. ಪ್ರಾಯಶಃ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸ್ವಯಂ ನ ಬಗ್ಗೆ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ತಲೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಒಂದು ಗುಣಲಕ್ಷಣವನ್ನಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಹಲವಾರು ಅವಕಾಶಗಳಿವೆ. ರೂಬಲ್ (Ruble) (1983) ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಉದ್ಭವಿಸುವ ಕೆಲವು ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಹೋಲಿಕೆಗೆ ಸಹಜ ಆಧಾರವಾಗಿವೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಾಲಾ ಪೂರ್ವ ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಇತರ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ 'ದೊಡ್ಡವರು/ಸಣ್ಣವರು,' ಅಥವಾ 'ಹಿರಿಯರು/ಕಿರಿಯರು' ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಟ್ಟ ಅಥವಾ ಕ್ರೀಡಾ ಕೌಶಲದಂತಹ ಇತರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಮುಖ್ಯವಾದ ಇತರರು ಮಾಡುವ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಪ್ರಮುಖವಾಗಬಹುದು. ಪೋಷಕರ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹದಿಂದ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಬಲಪಡೆಯಬಹುದು ಮತ್ತು ಇತರರ ಭಾಷೆಯು ಮಗುವಿನ ಅಂತರಾಳದ ಮಾತುಗಳಾಗಬಹುದು ಮತ್ತು ನಂತರ ಮಗುವಿನ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಕೂಡಾ ಆಗಬಹುದು (Vygotsky (ವೈಗಾಟ್ಸ್ಕಿ), 1978).

ಭಾಷೆಯ ಮೇಲಿನ ಗಮನವನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತಾ, ಮೀಡ್ (Mead) (1934) ಸ್ವಯಂನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅಡಗಿರುವ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ವಿವರಿಸಿದರು. ಸ್ವಯಂನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸ್ವಯಂ ಅನ್ನು(ತನ್ನನ್ನು) ವಸ್ತುವಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸುವ ಮಗುವಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಂವಾದವು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ, ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಕ್ರಿಯೆಯೇ ಅಲ್ಲ ಎಂದು ಅವರು ನಂಬಿದ್ದರು. ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕೆಳಗೆ ವಿಶದಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ.

ನಾನು ನಾನೇ ಮತ್ತು ನಾನು ನೀನಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ನಿನ್ನಂತೆ ಇರುವುದೆಂದರೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲೆ

ಶಾಲಾ ಪೂರ್ವ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಮಾನಸಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಇತರ ಜನರು ಸಹ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅರಿವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಮಗುವಿನ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವ ಮನಸ್ಸಿನ ಕಲ್ಪನೆಯು (ಉದಾ., Shatz (ಶಾಟ್ಜ್), 1994, ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಾಯ 11 ಅನ್ನು ನೋಡಿ) ಪೋಷಕರ ಮಾತುಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ; ಆದ್ದರಿಂದ ನಟನಾ ಆಟದಲ್ಲಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪಾತ್ರ ನಿರ್ವಹಣೆ ಆಟ (role play) ದಲ್ಲಿ, ಮಗು ಪೋಷಕರ (ಅನ್ಯರ ಪಾತ್ರ) ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅನುಕರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿರುವುದು ಅಲ್ಲದೆ ಮಗುವಿನಂತೆ (ಸ್ವಯಂ ನ ಪಾತ್ರ) ಪೋಷಕರ ಭಾಷೆಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನೂ ಸಹ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಪಾತ್ರದಿಂದ ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಯಿಸಲು ಮತ್ತು ಹಲವು ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಭಾಷೆ ಒಂದು ಸಾಧನವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆ ಬಳಸಿದ ಕೆಲವು ಪದಗಳು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದ್ದು ಅವು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಸ್ವಯಂನ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಲಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಲಕ್ಷಣಗಳಾಗಿ ಒದಗಬಹುದು.

ಈಗ ನಾನು ನಾನೇ ಆದರೆ ನಾನು ಯಾವಾಗಲೂ ನಾನಾಗಿಯೇ ಇರುವೇನೇ?

ಮೀಡ್ ನ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸ್ವಯಂನ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗ್ಗೆ ಕೆಲವು ಪರಸ್ಪರ ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತದೆ. ಒಂದೆಡೆ, ಮೀಡ್ ನಟನಾ ಆಟಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ವಹಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಒಂದು ನಿರ್ಣಾಯಕ ' ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಲಾದ ' ಸ್ವಯಂ ಗೆ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಕಾರ ಕೊಡುವಂತಹ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಗುವಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವುದಾದರೆ ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗಿ ಮೂಡುವ ಸ್ವಯಂ ನ ಕಲ್ಪನೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯು ಮುಂದುವರಿಯುವವರೆಗೂ ಸ್ವಯಂನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೂ ಸಹ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜೀವನದುದ್ದಕ್ಕೂ ಮುಂದುವರಿಯಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಅದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಕೆಲವು ಮನೋಬಲವಿಜ್ಞಾನ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು 'ಸ್ವಯಂ' ಎನ್ನುವುದು ಆತ್ಯಂತಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿ ಒಂದು ಅನನ್ಯವಾದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವಯಂ ಎಂಬ ಖಚಿತರೂಪ ತಳೆದಿರುವ ಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಬೇಕು ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ ನ ಈ ಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಅಪರಿವರ್ತನೀಯವಾಗಿರಬೇಕು ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಿದರು. ಎರಿಕ್ಸನ್ (Erikson) (1959) ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿನ ಸಂಘರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರೂರಿರುವ ಮತ್ತು ಅವು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಹದಿಹರೆಯದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಹುಡುಕಾಟ ಹಾಗೂ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಯ ಮೂಲಕ ಬಗೆಹರಿಯುವ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ರೂಪುಗೊಳುವಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವುದರೊಂದಿಗೆ ಬೆಂಬಲಿಸಿದರು. ಆನಾ ಫ್ರಾಯ್ಡ್ (Anna Freud) (1937) ಸ್ವಯಂನ ಪೂರ್ಣತೆಯನ್ನು

ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಮನೋವೈಜ್ಞಾನಿಕ ರಕ್ಷಣಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ (defence mechanism) ಗಳ ಬಳಕೆಯ ಮೂಲಕ ತನ್ನನ್ನು ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ವಂಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಟ್ಟಿಗೂ ಸ್ವಯಂ-ವಿಘಟನೆಯನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವ ಮಹತ್ವಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಇತರರ ಮೇಲೆ ಬಿಂಬಿಸುವ **ಮನೋಬಿಂಬ** (projection) ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲಾದ ರಕ್ಷಣಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಬಳಕೆ.

ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಗೀರ್ಟ್ಜ್ (Geertz) (1984) ಅವರು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅನನ್ಯತೆಯ ಕಲ್ಪನೆಯು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವೆಂದು ವಾದಿಸಿದರು, ಮತ್ತು ಇತರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು ಜನರ ನಡುವೆ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಒಂದೇ ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯರ ನಡುವೆ ಏಕರೂಪತೆಗೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡುವ ವಿಭಿನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರು: ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಚೀನಾದಲ್ಲಿ ಜನರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಕೆಲಸದ ಗುಂಪುಗಳಂತಹ ಜನಸಮೂಹಗಳ ಸದಸ್ಯರಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಕುಟುಂಬಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯರ ನಡುವಿನ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ **ವ್ಯಕ್ತಿಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಾದಿ** (individualist) (ವಿಶಿಷ್ಟತೆ ಮತ್ತು ವಿಭಿನ್ನತೆ) ಮತ್ತು **ಸಮಷ್ಟಿಸ್ವಾಮ್ಯವಾದಿ** (collectivist) (ಸೇರಿರುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಏಕರೂಪತೆ) ಅಸ್ಮಿತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ನಡುವೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಕರ್ಷಣವಿರುವುದನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುತ್ತದೆ (Heyman (ಹೀಮೆನ್) & Lee (ಲೀ), 2012).

ಮನೋಬಿಂಬ

ತಮ್ಮ ಗುಣಗಳನ್ನು ಇತರರಿಗೆ ಆರೋಪಿಸುವ ಮನೋವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಿಂದ ನಿಷ್ಪನ್ನವಾದ ಒಂದು ಮಾನಸಿಕ ರಕ್ಷಣಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ.

ವ್ಯಕ್ತಿಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಾದಿ ಸಮಾಜಗಳು

ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಅನನ್ಯತೆ ಹಾಗೂ ವ್ಯಕ್ತಿವಿಶಿಷ್ಟ್ಯತೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಸಮಾಜಗಳು.

ಸಮಷ್ಟಿಸ್ವಾಮ್ಯವಾದಿ ಸಮಾಜಗಳು

ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಏಕರೂಪತೆ ಹಾಗೂ ಸೇರಿರುವಿಕೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಸಮಾಜಗಳು.

ಸಂಭಾಷಣೆಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಮೂಲಕ, ಎಡ್ವರ್ಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (Edwards *et al.*) (2006) ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದರು. ಅಣ್ಣ-ತಂಗಿಯರಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿರಬೇಕೆಂಬ ಬಯಕೆ ಒಂದೆಡೆಯಾದರೆ, ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ ಅವರಂತೆಯೇ ಇರಬೇಕೆಂಬ ಬಯಕೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಅವರಂತೆಯೇ ಇರಬೇಕೆಂಬ ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಬಯಕೆ ಹಾಗೂ ಅವರಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿರಬೇಕೆಂಬ ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಬಯಕೆ ಇವೆರಡರ ನಡುವೆ ಸನ್ನಿವೇಶ-ಅವಲಂಬಿತ ತುಯ್ದಾಟವಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಸ್ವಯಂ ಅದು ಅನನ್ಯ, ಅಪರಿವರ್ತನೀಯ ಮತ್ತು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಕಾರವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತದ್ದು ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಎಡ್ವರ್ಡ್ಸ್ ಅವರ ಅವಲೋಕನಗಳು ಇತರ ಜನರ ಮೂಲಕ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರ ಮೂಲಕ ಹಲವು ಸ್ವಯಂಗಳ ಸರಣಿಯೇ ರೂಪಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಕುತೂಹಲಕರವೆಂದರೆ, ನಮ್ಮ ಹಿಂದಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ, ಈ ಲೇಖಕರು ಬಹು ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವಗಳ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಆಂತರಿಕ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಧ್ವನಿಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಭಾಷಣೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರಬಹುದು ಎಂದು ಮತ್ತು ಅವು ಅನಿಶ್ಚಿತ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿರೋಧಾತ್ಮಕ ಬೇಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡಬಹುದು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ.

ನಾನು ನಾನೇ ಆದರೆ ನಾನು ಯೋಗ್ಯತೆವುಳ್ಳವನೇ? ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಅಧ್ಯಯನ - ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ, ಮಾಪನ ಮತ್ತು ಉಗಮ

ಸ್ವಾಭಿಮಾನ

ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ತನ್ನ ಯೋಗ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಅಥವಾ ಮೂಲ್ಯ ನಿರ್ಣಯ.

ನಾವು ಸ್ವಯಂ ನ ಯಾವುದೇ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡರೂ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಬಳಸುವ ಭಾಷೆಯು ಮೌಲ್ಯಮಾಪಕ ಧ್ವನಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಸಂದೇಹವಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ರೋಸೆನ್ಬರ್ಗ್ (Rosenberg) (1979)ರ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಯಂ-ವಿವರಣೆಗಳು ಮೌಲ್ಯ ನಿರ್ಣಯಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ ನ ಯೋಗ್ಯತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತವೆ: 'ನಾನು ಕ್ರೀಡೆಯಲ್ಲಿ ಕಳಪೆ', 'ಚಿತ್ರಕಲೆಯಲ್ಲಿ ನಾನು ಉತ್ತಮ' ಹೀಗೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ನಮಗೆ ಪರಿಚಿತವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು **ಸ್ವಾಭಿಮಾನ** (self-esteem) ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಒಂದು ಅಂತಃಪ್ರಜ್ಞೆಯ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ನಾವು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆಯಾದರೂ ಆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವೆಂದು ಕೂಲಂಕಷದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಅದನ್ನು ಒಬ್ಬರು ತಮ್ಮ ಬಗೆಗಿನ ಆಲೋಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಲಾಗುವಂತೆ ತಮಗೆ ತಾವೇ ಕೊಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುವ ಮಹತ್ತ್ವ ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ. ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಒಂದು ಸರಕಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿರುವಂತಿದ್ದು ಅದನ್ನು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಹೆಚ್ಚು ಅಥವಾ ಕಡಮೆ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತೇವೆ. ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಬಗೆಗಿನ ಆತ್ಮಾವಲೋಕನಗಳ ಕೂಲಂಕಷದ ಪರಿಶೀಲನೆ ಇವೆರಡು ಸ್ವಯಂನ ವಿಭಿನ್ನ ಅಂಶಗಳ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿಯೇ ಇರಬಹುದು ಎಂದು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ.

ಸ್ವಯಂ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿಚಿತ್ರ

ಹಾರ್ಟರ್ (1983) ರೂಪಿಸಿದ ಇದು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಐದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಅಳೆದು ನೋಡುವ ಗುರಿ ಹೊಂದಿದೆ: ಗ್ರಹಿಸಿದ ಕ್ರೀಡಾಪಟುತ್ವದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ವರ್ತನೆಯ ನಡೆವಳಿಕೆ, ದೈಹಿಕ ರೂಪ, ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ವೀಕಾರತೆ ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆ ಸ್ವಯಂ ನ ಯೋಗ್ಯತೆ.

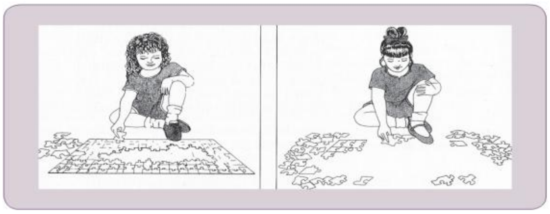
ಹಾರ್ಟರ್ (Harter) (1983, 1999) ಐದು ಸ್ವಯಂ-ವಿವರಣೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿದರು: ಕ್ರೀಡಾಪಟುತ್ವದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ವರ್ತನೆಯ ನಡೆವಳಿಕೆ, ದೈಹಿಕ ರೂಪ, ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ವೀಕಾರತೆ. ಮಕ್ಕಳು (ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು) ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ತೃಪ್ತಿಯ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು ಆದರೆ ಇನ್ನೊಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ತೃಪ್ತಿಯ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದದೆ ಇರಬಹುದು. ಹಾರ್ಟರ್ ಎಂಟು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ ಕಡಮೆ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಚಿತ್ರ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಬ್ದಿಕ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾದ ತನ್ನ **ಸ್ವಯಂ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿಚಿತ್ರ** (Self Perception Profile) ವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಈ ಐದು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಅವರು ಒಂದು ದಿಟ್ಟ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡಿದರು.

ಕಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಜೋಡಿ ಚಿತ್ರಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಯಿತು. ಪ್ರತಿ ಜೋಡಿಯಲ್ಲಿರುವ ಒಂದು ಚಿತ್ರವು 'ಸಮರ್ಥ' ಮಗುವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ, ಉದಾ. ಜಿಗ್ಸಾ ಪಜ್ಲ್ ಅನ್ನು ಬಹುತೇಕ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದ ಮಗು ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದು 'ಕಡಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳ' ಮಗು, ಉದಾ. ಜಿಗ್ಸಾದ ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಭಾಗವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದ ಮಗು.

ಚಿತ್ರ 8.4
ಕ್ರೀಡಾಪಟುತ್ವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ನಮ್ಮ ಸ್ವಯಂ-ವಿವರಣೆಯ ಭಾಗವಾಗಿರಬಹುದು.

ಪ್ರತಿ ಜೋಡಿಯೊಳಗಿನ ಅದು ಹೆಚ್ಚು ಅವರಂತೆಯೇ ಇದೆ ಎಂದು ಅವರು ಭಾವಿಸುವ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹಿರಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ಪ್ರಯೋಗದ ಶಾಬ್ದಿಕ ಸಮಾನ ರೂಪವು ಏನನ್ನಾದರೂ ಮಾಡಬಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಬಳಸುವ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ನಡುವೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಕ್ರೀಡೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ' ಮತ್ತು 'ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಕ್ರೀಡೆಯಲ್ಲಿ ತಾವು ಅಷ್ಟು ಉತ್ತಮರಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ ' (ಚಿತ್ರ 8.4 ಮತ್ತು 8.5 ನೋಡಿ).

ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಚಿತ್ರ ಅಥವಾ ಹೇಳಿಕೆಯ ಆಯ್ಕೆಯು 'ನನ್ನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ನಿಜವಾಗಿದೆಯೇ' ಅಥವಾ 'ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನನ್ನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ನಿಜವಾಗಿದೆಯೇ' ಎಂದು ನಿರ್ಣಯಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಹೀಗೆ ಪ್ರತಿ ಸ್ವಯಂ-ವಿವರಣೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ 1 (ಹೆಚ್ಚಿನ)ರಿಂದ 4 (ಕಡಮೆ) ಶ್ರೇಣಿಯಲ್ಲಿ ಅಂಕವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಸರಾಸರಿ ಅಂಕಗಳನ್ನು (ಪ್ರತಿ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ) ರೇಖಾಚಿತ್ರ ದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸ್ವಯಂ-ವಿವರಣೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ ಅಂಕಗಳ ಸಂಖ್ಯಾತ್ಮಕ ಸರಾಸರಿಯು ಒಂದು ಒಟ್ಟಾರೆಯ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಮಾನವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಇದು ಹಾಗಿಲ್ಲ. ಒಟ್ಟಾರೆ 'ಸ್ವಾಭಿಮಾನ' ದ ಅಳತೆಗಳು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ತೃಪ್ತಿ ಇದೆ' ಮತ್ತು 'ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ತೃಪ್ತಿ ಇಲ್ಲ' ಎಂಬಂತಹ ವಿಷಯ ಆಯ್ಕೆಯ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಅದೇ ರೀತಿಯ ರಚನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಸಿಗುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಅಳೆಯಲಾಗುವುದು) ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕ್ಷೇತ್ರ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂಕಗಳ ಸರಾಸರಿಯಿಂದ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಬೇರೆಯಾಗುವ ಅಂಕಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಹಾರ್ಟರ್‌ನ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮಗುವಿನ ವ್ಯಕ್ತಿಚಿತ್ರದ ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ: 3.8, ಕ್ರೀಡಾಪಟುತ್ವದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ: 0.6, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ವೀಕಾರತೆ: 2.8, ವರ್ತನೆಯ ನಡೆವಳಿಕೆ: 3.5, ದೈಹಿಕ ರೂಪ: 2.3,



ಚಿತ್ರ 8.5
ಚಿತ್ರಬಂಧವನ್ನು ಸುಮಾರಷ್ಟು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದ ಎಡ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಮಗು ಬಲ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಮಗುವಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳದ್ದಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುವುದು.

Source: Vasta, R., Haith, M. & Miller, S., *Child Psychology: The Modern Science* (New York: Wiley, 1992), p. 487. Reprinted with permission of John Wiley & Sons.

ಇವುಗಳ ಸರಾಸರಿ 2.5 ಇದ್ದು ಅದು ಒಟ್ಟಾರೆ ಸ್ವಾಭಿಮಾನ 3.6 ಅಂಕೆಗಿಂತ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಕಡಮೆಯಾಗಿತ್ತು.

ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದು

ಒಂದು ಜಟಿಲಗೊಳಿಸುವ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಅದು ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಕೊಡಲಾಗುವ ಮಹತ್ವವಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಗು ತಪ್ಪುತಪ್ಪಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ್ದರೆ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ತಲೆಕೆಡಿಸಿಕೊಳ್ಳದೆ ಇರಬಹುದಾದರೂ, ದೈಹಿಕ ಆಕರ್ಷಣೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದ್ದರೆ ಅದರ ಮೂಗಿನ ಮೇಲಿನ ಮೊಡವೆಯು ಅದನ್ನು ಚಿಂತನಾಕ್ರಾಂತನನ್ನಾಗಿಸಬಹುದು. ಅಧ್ಯಯನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಅವುಗಳ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಮಹತ್ವದ ಕುರಿತು ನಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹೇರುವ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಜಾಗರೂಕರಾಗಿರಬೇಕು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜಾಣ್ಮೆ ನಮಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಅದು ಒಟ್ಟಾರೆ ಸ್ವಾಭಿಮಾನಕ್ಕೆ ಪುಷ್ಟಿ ನೀಡಲು ಉತ್ತಮ ಅಂಶವೆಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಒಂದು ಮಗು ಕಳಪೆ ಮಟ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜಾಣ್ಮೆಯ ಸಂಕೇತವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಗುಂಪಿನ ಒಂದು ಸದಸ್ಯನಾಗಿರಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ, **ಸ್ವಯಂ-ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವ** (self-efficacy) (ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರ ನಂಬಿಕೆಗಳು) ಮತ್ತು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ: ಒಬ್ಬರು ಅತಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಆಸಕ್ತಿ ಇಲ್ಲದ ಕೆಲವು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಕಳಪೆಯಾಗಿರಬಹುದು (Bandura (ಬಾಂಡುರಾ) 1977; 2012).

> **ಸ್ವಯಂ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವ**
>
> ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಅಥವಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ತನಗಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸ್ವತಃ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ.

ವಶದಲ್ಲಿರುವ ಸರಕಿನಂತೆ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಪ್ರಮಾಣೀಕರಣ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಅನುಭವದ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಮಾಡುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಸ್ವತಃ ಈ ಪರಿಭಾಷೆಯೆ ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. 'ಸ್ವಾಭಿಮಾನ'ವನ್ನು ಒಬ್ಬರು ಹೊಂದಿರುವ ಅಥವಾ ಹೊಂದಿರದ ಸರಕಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ (Turner (ಟರ್ನರ್), 1980) ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚು ಅಥವಾ ಕಡಮೆ ಸ್ವಾಭಿಮಾನ ಎಂಬ ಎರಡು ಪ್ರವರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದನ್ನು ಒಂದು ಸರಕಿನ ಮೊತ್ತವಾಗಿ (Coopersmith (ಕೂಪರ್ಸ್ಮಿತ್), 1967) ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದಿಂದ ಕಡಮೆ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದವರೆಗೆ ಒಂದು ಅವಿಚ್ಛಿನ್ನ ಸರಣಿಯಲ್ಲಿರುವ ಸರಕು (Harter (ಹಾರ್ಟರ್), 1983) ಹೀಗೆ. ಭಾವಶೂನ್ಯ ಮತ್ತು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು ಕೆಲವು ಮನೋಬಲವಿಜ್ಞಾನದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ತಿರುಳಾಗಿರುವ ಯೋಗ್ಯತೆಯ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ತೀವ್ರವಾಗಿ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿವೆ.

ಆಲ್ಫ್ರೆಡ್ ಆಡ್ಲೆರ್ ಅವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ

ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಕೀಳರಿಮೆಯ ಭಾವನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಜೀವನವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ನಂಬಿದ ಆಲ್ಫ್ರೆಡ್ ಆಡ್ಲೆರ್ (Alfred Adler) (1927) ಅವರು ತೀರ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಆದರೆ ಬಹಳ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟರು. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ ನಕಾರಾತ್ಮಕ

ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಕೀಳರಿಮೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಮೀರುವ ಸಲುವಾಗಿ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವ ಪ್ರಯತ್ನದ ಮೂಲಕ ಮಗು ಈ **ಕೀಳರಿಮೆ** (inferiority complex) ಯನ್ನು ತೊಡೆಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬೇಕು. ಕೌಶಲ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆ ಸಾಧಿಸಿದ ಪರಿಶ್ರಮದ ಫಲವಾಗಿ ಹೊಂದಿದಂತಹ ಶ್ರೇಷ್ಠತೆಯು ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ಭಾವದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ಶ್ರೇಷ್ಠತೆಯ ಭಾವನೆಗಳು ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಕೀಳರಿಮೆಯ ಹೆಚ್ಚು ಭಾವನೆಗಳಾಗಿ ಬದಲಾಗುವಂತದ್ದಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಪ್ರಯತ್ನವು ಮತ್ತೆ ಆರಂಭವಾಗಬೇಕು. ಇದುವೇ ನಿರಂತರ ಪ್ರೇರಕ ಶಕ್ತಿ. 'ಶ್ರೇಷ್ಠತೆಯ ಭಾವ' ಮತ್ತು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಭಾವದ ನಡುವೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ ಏಕೆಂದರೆ ಅದು 'ಇನ್ಯಾವುದೋ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಉತ್ತಮ,' ಅಥವಾ 'ಇನ್ಯಾರೋ ಒಬ್ಬರಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮ' ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

> **ಕೀಳರಿಮೆ**
>
> ತಾನು ನಿಷ್ಪ್ರಯೋಜಕ, ಮತ್ತು ತಾನು ಇತರರಿಗಿಂತ ಕೆಲವು ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೀಳೆಂಬ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವುದು.

ನಾನು ಮಗುವಾಗಿದ್ದಾಗ ಆಸ್ತಮಾಗ್ರಸ್ತನಾಗಿದ್ದೆ ಮತ್ತು ಆ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಉಚ್ಛ್ವಾಸಕಗಳು (inhalers) ಲಭ್ಯವಿರಿಲ್ಲವಾದುದ್ದರಿಂದ ಇತರರು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ನೋಡುತ್ತಿದ್ದ ನನ್ನನ್ನು ಅವುಗಳನ್ನು ಮಾಡದಂತೆ ಈ ಕಾಯಿಲೆಯು ತಡೆಯಿತು. ನಾನು ಅತೀವವಾಗಿ ಉಸಿರಾಟದ ತೊಂದರೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿದ್ದೆ ಮತ್ತು ನಾನು ಇತರ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಚುರುಕಾಗಿ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಸುಂದರವಾಗಿರಲು ಬಯಸುತ್ತಿದ್ದೆ, ಆದರೆ ನಾನು ಹಾಗೆ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ. ನನ್ನ ಚಲನಶೀಲತೆ ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಸೀಮಿತವಾಗಿದ್ದವು ಆದರೆ ನಾನು ಆಡ್ಲೆರ್‌ನಷ್ಟು ಅಶಕ್ತನೆಂಬ ಭಾವನೆ ಹೊಂದಿರಲಿಲ್ಲವೆಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಅವನು ತೆಳ್ಳಗೆ, ದುರ್ಬಲನಾಗಿದ್ದು ಅನಾರೋಗ್ಯದಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಿದ್ದನು. ಮೆತು ಮೂಳೆ ರೋಗವಿದ್ದ ಅವನಿಗೆ ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದವರೆಗೂ ನಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ; ಅವನು ಐದು ವರ್ಷದವನಾಗಿದ್ದಾಗ ಕಾಕಲ (glottis)ದ ಸೆಳೆತದಿಂದ ಉಸಿರುಗಟ್ಟಿ ಇನ್ನೇನು ಸಾಯುವ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿದ್ದನು. ಅವನು ನಾಲ್ಕು ಅಥವಾ ಐದು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವನಾಗಿದ್ದಾಗ, ಅವನು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಗಾಯಗೊಳ್ಳದಿದ್ದರೂ , ಎರಡು ಬಾರಿ ಅವನಿಗೆ ಕಾರು ಡಿಕ್ಕಿ ಹೊಡೆದಿತ್ತು. ಅವನು ತನ್ನ ಒಬ್ಬ ಸಹೋದರನಿಂದ ಪೀಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮತ್ತು ತನ್ನ ತಾಯಿಯಿಂದ ತಿರಸ್ಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದನು. ಆದರೆ ಅವನ ಎಲ್ಲರೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆಯುವ ಸ್ವಭಾವ ಮತ್ತು ದೃಢ ಸಂಕಲ್ಪವು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಅವನ ಜನಪ್ರಿಯತೆಯನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸಿತು. ಆಡ್ಲೆರ್ ಜೀವನವನ್ನು ಒಂದು ಸವಾಲುಗಳ ಸರಣಿಯಾಗಿ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು 'ಒಂದು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಿಂದ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಕಡೆಗೆ ಸಾಗಿ' ಮೀರುವುದಾಗಿ ನೋಡಿದನು.

ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಗತ್ತನ್ನು ಹೇಗೆ ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾ, ಆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪಡೆದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚದೊಂದಿಗೆ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯಿಸುತ್ತಾ ಅನ್ವೇಷಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ನಿಮಗೆ ನೆನಪಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಸ್ವಯಂ-ಕರ್ತೃತ್ವ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ವಸ್ತುಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಎಂಬ ಭಾವ ಮತ್ತು ಇತರರಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಎಂಬ ಭಾವ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ನಾವು ಈಗ ಇದಕ್ಕೆ ಆರಂಭಿಕ ಪರಿಶೋಧನಾ ಅನುಭವಗಳು ಸ್ವಾಭಿಮಾನ ಅಥವಾ ಅದರ ಕೊರತೆಯ ಭಾವನೆಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸೇರಿಸಬಹುದು.

ಎರಿಕ್ಸನ್ ಅವರ ಮನುಷ್ಯನ ಎಂಟು ಹಂತಗಳು

ಮನುಷ್ಯನ ಎಂಟು ಹಂತಗಳು (Eight Stages of Man) ಎಂಬ ಅವರ ಜೀವಿತಾವಧಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ಎರಿಕ್ಸನ್ (Erikson) (1959) ಅವರು ಮಗುವು ವಿಶಾಲವಾದ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಾಗ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂನ ಮೌಲ್ಯದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಿದರು. ಜೀವನದ ಎಂಟು ಸಂಘರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾಗಿ (*'ಕಲಿಕೆಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ಮುಜುಗರ'* ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುವ), 2 ರಿಂದ 3 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಗು ಪ್ರಪಂಚದ ಪರಿಶೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ 'ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ'ಯ ಪ್ರಜ್ಞೆ, 'ಮುಜುಗರ' ದ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಅಥವಾ 'ಅನಿಶ್ಚಿತತೆ' ಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಮಗುವಿನ ಮೇಲಿನ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿದ್ದರೆ, ಪರಿಶೋಧನೆಯು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು 'ನಾನು ಅದನ್ನು ಮಾಡಬಲ್ಲೆ ಮತ್ತು ನಾನು ಯೋಗ್ಯನಿದ್ದೇನೆ'. ಎಂಬ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಮಗುವಿನ ಮೇಲಿನ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಸೀಮಿತವಾಗಿದ್ದರೆ ಮತ್ತು ಅನ್ವೇಷಣೆಗೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಿಸಿದರೆ, 'ಅನಿಶ್ಚಿತತೆ' ಯ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಬೆಳೆಯಬಹುದು. ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ತುಂಬಾ ದೊಡ್ಡದಾಗಿದ್ದರೆ ಮತ್ತು ಪರಿಶೋಧನೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಭಾರಿಯಾಗಿದ್ದರೆ, ಮಗು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು ಆದರೆ ವಿಫಲವಾಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ 'ಮುಜುಗರ'ದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಮುಜುಗರ ಮತ್ತು ಅನಿಶ್ಚಿತತೆ ಎರಡೂ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಗಳಾಗಿದ್ದು ಅವು ಅನರ್ಹತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ.

> **ಮನುಷ್ಯನ ಎಂಟು ಹಂತಗಳು**
>
> ಎರಿಕ್ಸನ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಜೀವಿತಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಎಂಟು ಹಂತಗಳಿದ್ದು ಪ್ರತಿಯೊಂದರಲ್ಲಿಯೂ ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸವಾಲು ಅಥವಾ ಸಂಘರ್ಷವಿರುತ್ತದೆ.

ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ವಿವರಗಳ ಯಾದಿ

ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಮೂಲವನ್ನು ಹುಡುಕುವಲ್ಲಿ, ವಿಕಾಸ ಮನಃಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಯೋಗ್ಯತೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಅನುಭವದ ಮೂಲದಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಅಧ್ಯಯನಗಳತ್ತ ತೆರಳಿದರು. ಕೂಪರ್ಸ್ಮಿತ್ (1967) ಅವರ ಒಂದು ಶ್ರೇಷ್ಠ ಅಧ್ಯಯನವು 10-11 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಹುಡುಗರಿಗೆ **ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ವಿವರಗಳ ಯಾದಿ** (Self-Esteem Inventory) ಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಇದು 'ನನಗೆ ನನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವಿದೆ', ' ನನಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಇಷ್ಟಪಡುವ ಅನೇಕ ಜನರಿದ್ದಾರೆ' ಗಳಂತಹ 58 ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಪರಿಶೀಲನಾ ಪಟ್ಟಿಯಾಗಿದ್ದು, ಪ್ರತಿಯೊಂದಕ್ಕೂ ಹುಡುಗರು ಅದು ಅವರಿಗೆ 'ಸರಿಹೊಂದುತ್ತದೆ' ಅಥವಾ 'ಸರಿಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ' ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಿದರು. ಅದು ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ಅವರ ಸಮಾನಸ್ಕರು, ಪೋಷಕರು, ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಾಪನವಾಗಿರುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಈ ಮಾಪನಗಳನ್ನು ನಂತರ ಹಲವಾರು ಬಾಲ್ಯದ ಸೂಚಕಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಹಸಂಬಂಧಿಸಿ ನೋಡಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸ್ವಾಭಿಮಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ ಕಾರಕಗಳಲ್ಲಿ ಅನಿರ್ಬಂಧದ ಪ್ರಜಾಸತ್ತೀಯ ರೀತಿಯದ ಮತ್ತು ಸಾಮರಸ್ಯದ ಪಾಲನೆ, ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕೆ ತಂದ

> **ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ವಿವರಗಳ ಯಾದಿ**
> ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು, ಪೋಷಕರು, ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಹೇಗೆ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ವಿವರಗಳ ಒಂದು ಪರಿಶೀಲನಾ ಪಟ್ಟಿ.

ಬೇಡಿಕೆಗಳು, ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗೊತ್ತುಮಾಡಿದ ಮಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಗೌರವ ಇವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದವು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಇವು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಾಭಿಮಾನಕ್ಕೆ ಪೂರ್ವಭಾವಿ ಅಂಶಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರಲಾಯಿತು. ನಿರೀಕ್ಷೆಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ' ಪೋಷಕರ ಪ್ರತಿಷ್ಠೆಯ ಸೂಚಕಗಳಾದ ಸಂಪತ್ತು, ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಮಾಣ, ಮತ್ತು ಉದ್ಯೋಗದ ಬಿರುದು ಮುಂತಾದವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಭಾವಿಸಿದಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಮೇಲೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಅಗಾಧವಾದ ಮತ್ತು ಗಮನಾರ್ಹವಾದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುವುದಿಲ್ಲ' ಎಂದು ಪರ್ವಿನ್ (Pervin) (1993, ಪು.189) ಅವರು ಬರೆದರು.

ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪೋಷಕತ್ವದ ಶೈಲಿಗಳಂತಹ ಕಾರಕಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಬಾಲ್ಯದ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಮಟ್ಟಗಳಿಗೆ ಕಾರಣ ಎಂದು ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿದ ಕೂಪಸ್ಮಿತ್ರ ಸಲಹೆಯು ದೋಷಪೂರಿತವಾಗಿದೆ. ಸಹಸಂಬಂಧದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ಕಾರಣತ್ವವನ್ನು(causality) ನಿರ್ಣಯಿಸುವ ಅನುಚಿತತೆಯ ಹೊರತಾಗಿ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಮತ್ತು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ಪೋಷಕತ್ವದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ಲಭ್ಯ ಪೋಷಕರ ಬಿಡುವಿನ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತಹ ಬೇರೊಂದು ಅಂಶ ಕಾರಣವಾಗಿರಬಹುದು), ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಹುಡುಗರ ಮೇಲೆ ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿ ಒತ್ತಡವಿರಬಹುದಾದ್ದರಿಂದ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ವಿವರಗಳ ಯಾದಿ ಹೆಚು ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹತೆ ಹೊಂದಿರದ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಹಲವಾರು ಇತರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ನಡೆದಿವೆ ಮತ್ತು ಮುಂದುವರಿದಿವೆ (ಉದಾ. Nadelman (ನೇಡಲ್ಮ್ಯಾನ್), 1982). ಆದರೆ ಈ ಅಸ್ಪಷ್ಟ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅಳೆಯುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಉಳಿದಿವೆ ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಕುರುಡರು ಮತ್ತು ಆನೆಯ ಕಥೆಯೊಂದಿಗೆ ಹಾಸ್ಯಮಯವಾಗಿ ಹೋಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಚೀನೀ ಅಥವಾ ಭಾರತೀಯ ದಂತಕಥೆಯಾಗಿರುವ ಇದರಲ್ಲಿ ಆರು ಮಂದಿ ಕುರುಡರು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಪ್ರಾಣಿಯ ವಿಭಿನ್ನ ಭಾಗವನ್ನು ಸ್ಪರ್ಶಿಸಿದ ನಂತರ ಆನೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು - ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ವಿಭಿನ್ನ ವಿವರವನ್ನು ನೀಡಿದರು, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ತಾನು ಮಾತ್ರ ಸರಿ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರು, ಆದರೆ ಅವರೆಲ್ಲರ ವಿವರಣೆಯು ತಪ್ಪಾಗಿದ್ದವು! ಈ ದಂತಕಥೆಯನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವಲ್ಲಿ ಬೊಸ್ಸಾನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (Bosson *et al.* (2000) ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಏಳು ವಿಭಿನ್ನ ಮಾಪನಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆ ಮಾಡಿದರು ಮತ್ತು ಈ ವಿಭಿನ್ನ ಮಾಪನಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಸಹಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿಲ್ಲವೆಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರಲ್ಲದೆ ಅವು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಸುವ್ಯಕ್ತ (ಸ್ವಯಂ-ವರದಿ) ಮಾಪನಗಳೊಂದಿಗೆ ದುರ್ಬಲವಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಸಹಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು!

ಕೂಪಸ್ಮಿತ್ನ ಅಧ್ಯಯನದ ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಆಧಾರ ಗೃಹೀತಗಳು ದೋಷಪೂರಿತವಾಗಿದ್ದವು. ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ಏಕೈಕ ಕಾರಣವಾಗುವ ಚರಾಂಶವನ್ನು (variable) ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲು ಅಥವಾ ಹಲವಾರು ಸಂಭವನೀಯ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲು ಸಹ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಚರಾಂಶಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಕೀರ್ಣ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸುತ್ತವೆ, ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಅವು ಮಗು ಮತ್ತು ಇತರರ ನಡುವೆ ನಡೆಯುವ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುತ್ತವೆ (Sameroff (ಸಮರೂಫ್), 1991).

ವರ್ತನೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾದ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಮಟ್ಟಗಳಿಗೆ ಕಾರಣ(ಗಳನ್ನು) ಹುಡುಕುವ ಬದಲು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಯೋಗ್ಯತೆಯ ಭಾವವನ್ನು

ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಈ ಅಂತರಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸ್ವರೂಪಕ್ಕೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಹಿಂದೆ ವಿವರಿಸಿದ ಕೆಲವು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನಾವು ಮರುಪರಿಶೀಲಿಸೋಣ. ಟ್ರೆವರ್ಥನ್ (Trevarthen) (1977) ಒಂದು ನಿರಂತರ ಕೊಡು ಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧದಲ್ಲಿ ಇತರರ ಸೂಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಮಗುವಿನ ಸೂಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹೇಗೆ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಸಾಮರಸ್ಯದಿಂದ ಇರುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆ ಮಾಡಿದರು. ಮಗು ಮತ್ತು ಪಾಲಕರ ನಡುವೆ ಸರಾಗವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಸಾಮರಸ್ಯದ ಕೊಡುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯು ಮಗು ಮತ್ತು ಆರೈಕೆದಾರರ ನಡುವಿನ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಸಂಬಂಧದ ರಚನೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ಸಂವೇದನಾಶೀಲ (ಪೋಷಿಸುವ, ಗಮನ ಕೊಡುವ ಮತ್ತು ನಿರ್ಬಂಧಿತವಲ್ಲದ) ಪೋಷಕರ ಆರೈಕೆ ಯೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವ ಸಕ್ರಿಯ ಸಹವಾಸಪ್ರಿಯ ಮಗುವಿನಿಂದ ರಚಿಸಲಾದ ಈ ಸಾಮರಸ್ಯದ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯು **ಅಪರಿಚಿತ ಸನ್ನಿವೇಶ** (strange situation) ದಲ್ಲಿನ ಸುಭದ್ರುವಾಗಿರುವ ಶಿಶುವಿನ (ವಿಧ B) ವರ್ತನೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ (Ainsworth *et al.* (ಏನ್ಸ್ವರ್ತ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1978, ನೋಡಿ ಅಧ್ಯಾಯ 6). ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಅಭದ್ರ-ಅಲಕ್ಷ್ಯದ (Insecure-avoidant) ಬಾಂಧವ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ (ವಿಧ A) ಮತ್ತು ಅಭದ್ರ-ವೈಪರೀತ್ಯದ (insecure-resistant) ಬಾಂಧವ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ (ವಿಧ C) ಮಗು ಬಹುಶಃ ಭಾವಶೂನ್ಯದ, ನಿರಾಕರಿಸುವ, ಅಥವಾ ಮಗುವಿನ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ತಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿಫಲರಾಗುವ ಸೂಕ್ಷ್ಮಗ್ರಾಹಿಗಳಾಗಿರದ ಪೋಷಕರನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಹೆಚ್ಚು ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಯಾವುದೇ ಅಥವಾ ಎಲ್ಲಾ ಕಾರಕಗಳಾಗಿರಬಹುದು ಎಂದು ಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ: ಪ್ರೀತಿಪೂರಿತತೆ, ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆ, ಸ್ವೀಕಾರತೆ, ಸಮರಸತೆ, ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸ್ಪಂದನಶೀಲತೆ. ಗೋಲ್ಡ್‌ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (Goldberg *et al.*) (1994) 'ಅಪರಿಚಿತ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ' ವರ್ತನೆಯ ವಿಡಿಯೊ ರೆಕಾರ್ಡಿಂಗ್‌ಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಮಾಡಿದ ಒಂದು ಸುದೀರ್ಘವಾದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಸುಭದ್ರುವಾದ B ವಿಧದ ಮಕ್ಕಳು ಪೂರ್ಣ ಶ್ರೇಣಿಯ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ, ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ತಟಸ್ಥ ಸಂವೇಗಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಿದುದನ್ನು ಮತ್ತು ತಾಯಂದಿರು ಈ ಎಲ್ಲದಕ್ಕೂ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರು. ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, A ವಿಧದ ಮಕ್ಕಳ ತಾಯಂದಿರು ತಮ್ಮ ಮಗುವಿನ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮಗುವಿನ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಅತ್ಯಂತ ಕಡಮೆ ಬಾರಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದ್ದರು.

ತಾಯಂದಿರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ಶೈಲಿ ಮತ್ತು ಅದರ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಪ್ರಮಾಣವು ಮಗುವು ತನ್ನನ್ನುತಾನು ಹೇಗೆ ನೋಡುತ್ತದೆ, ಇತರರನ್ನು ಹೇಗೆ ನೋಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ನೋಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಅದ್ಭುತವಾದ ಅಂಶವಾಗಿರಬಹುದು. ತಾಯಿ ಮಗುವಿನ ಕಣ್ಣುಗಳನ್ನು ದಿಟ್ಟಿಸುವ ರೀತಿ ಮತ್ತು ಆ ಕ್ರಿಯೆಯ ಸಮಾನಕಾಲೀನತೆ, ಮಗುವನ್ನು ಸ್ಪರ್ಶಿಸುವ, ಧ್ವನಿಯ ಏರಿಳಿತ ಮತ್ತು ಇತರ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸೂಚನೆಗಳು ಮಗುವಿಗೆ ಆರೈಕೆ ಮಾಡುವವರು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅವರು ಪ್ರೀತಿಸುತ್ತಾರೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಮಗುವಿಗೆ ತಿಳಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಇತರರ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಮಗುವು ಅಂತರ್ವೇಶನ (introjection) ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ, ಅಂದರೆ ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ತನ್ನದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇದು ಮನೋಬಲವಿಜ್ಞಾನದ ರೂಢಿಯ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ, ಮಗುವಿಗೆ ಇತರರು ತೋರಿಸುವ ಭಾವನೆಗಳು ಮಗುವಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಇರುವ ಭಾವನೆಗಳಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದರ್ಥ. ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರೀತಿಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವ ಮಗು ಪ್ರೀತಿಗೆ ಅರ್ಹನೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಪ್ರೀತಿಸಲ್ಪಡದ ಮಗು ಪ್ರೀತಿಗೆ

> **ಆಂತರಿಕ ಕಾರ್ಯ ಮಾದರಿ (ಐಡಬ್ಲ್ಯೂಎಮ್)**
>
> ಈ ಮಾದರಿಯು ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ ಅವರ ಪ್ರಥಮ ಪಾಲಕರೊಂದಿಗೆ ದಿನನಿತ್ಯ ನಡೆಯುವ ಪರಸ್ಪರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಅದು ಮಗು ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ, ಇತರರ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳ (ಇತರರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತಾನು) ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ಒಂದು ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು ಭಾವಾತ್ಮಕ (ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ) ಹಾಗೂ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ (ಮಾನಸಿಕ ಚಿತ್ರಣ) ಈ ಎರಡೂ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ .

ಅನರ್ಹ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿಯೂ ತಾನು ಅನರ್ಹ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಡೊರಥಿ ಲಾ ನೋಲ್ಟ್ (Dorothy Law Nolte) ಅವರು 'Children Learn What They Live (ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ಲರ್ನ್ ವಾಟ್ ದೇ ಲಿವ್)' ಎಂಬ ತಮ್ಮ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾವ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಅಧ್ಯಾಯ 1 ನೋಡಿ). ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಈ ಕೃತಿಯನ್ನು 'If a Child Lives with . . . (ಇಫ್ ಎ ಚೈಲ್ಡ್ ಲಿವ್ಸ್ ವಿಥ್...)' ಎಂದೂ ಕರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಬೊಲ್ಬಿ (Bowlby) (1969, 1973) ಮತ್ತು ಬ್ರೆದರ್ಟನ್ (Bretherton) (1993) ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಈ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳು ಮೂರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ **ಆಂತರಿಕ ಕಾರ್ಯ ಮಾದರಿ (ಐಡಬ್ಲ್ಯೂಎಮ್)** (internal working model) (IWM) ಯನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ: ಸ್ವಯಂ ನ ಮಾದರಿ, 'ಇತರರ' ಮಾದರಿ ಮತ್ತು ಅವೆರಡರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಮಾದರಿ. ಆಂತರಿಕ ಕಾರ್ಯ ಮಾದರಿ ಇತರ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಮೂಲಮಾದರಿ ಆಗಿರುತ್ತದೆ ಏಕೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮತ್ತು ನಂತರ ವಯಸ್ಕರಾಗಿ, ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ರೂಪಗೊಂಡ ಮಾದರಿಯು ಸ್ವಯಂನ, ಇತರರ ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಗಳ ಅವರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಅದು ಆಧಾರವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರ ಭಾಗವಾಗಿ ಮಗುವಿನ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರಜ್ಞೆಯು ನಂತರದ ಸಂಬಂಧಗಳ ಘಟಕಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಘಟಕವಾಗಿ ಇರುತ್ತದೆ.

ಭಾಷೆಯ ಶಕ್ತಿ

ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ 'ಮುಖ್ಯವಾದ' ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು, ಮಗುವು ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಾಗಬೇಕೆಂಬ ಸಲುವಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ದೇಹ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯಿಂದ ವರ್ಧಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ (Cooley (ಕೂಲಿ),1902; Mead (ಮೀಡ್), 1934). 'ನೀನು ಒಳ್ಳೆಯ ಹುಡುಗ', 'ಕೇವಲ ತುಂಟ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಅದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ', 'ನಿನಗೆ ಎಂತಹ ಸುಂದರವಾದ ನಸುಕಂದು ಮಚ್ಚೆಗಳಿವೆ' ಎಂಬಂತಹ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅನೇಕ ಬಾರಿ ಪುನರಾವರ್ತಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದು ಮಗುವಿನ ಅಂತರಾಳದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಮಾತುಗಳಾಗುತ್ತವೆ (Vygotsky (ವೈಗಾಟ್ಸ್ಕಿ), 1978). 'ನಾನು ಚಿಕ್ಕ ಹುಡುಗಿಯಾಗಿ ಹಲವಾರು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬಂಟಿಯಾಗಿ ಶೌಚಾಲಯದಲ್ಲಿ ಕುಳಿತುಕೊಂಡು, ಛಾವಣಿಯನ್ನು ದಿಟ್ಟಿಸುತ್ತಾ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯುಳ್ಳ ಕ್ಷಣವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿದ್ದು ನನಗೆ ನೆನಪಿದೆ. ಯಾರೂ ನನ್ನನ್ನು ನೋಡಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ನನ್ನನ್ನು ಮುಟ್ಟಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಕೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಾನು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೆ! ನಾನು ಏನು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆಂದು ಯಾರಿಗೂ ತಿಳಿದಿರಲಿಲ್ಲ, ಹಾಗಾಗಿ ಆ ಒಂದು ಕ್ಷಣ 'ನಾನು ನಾನಾಗಿ' ಇರಬಹುದಾಗಿತ್ತು. ಮರು ಕ್ಷಣವೇ, ದೇವರು ನನ್ನ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಓದ

ಚಿತ್ರ 8.6
ತುಂಟ ಹುಡುಗಿಯರು ಮಾತ್ರ ತಮ್ಮ ನಿಕ್ಕರ್ ಗಳನ್ನು ಕೆಳಗೆಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಬಲ್ಲವನಾದುದರಿಂದ ನಾನು ಒಬ್ಬಂಟಿಯಾಗಿಲ್ಲ ಎಂಬುದರ ಅರಿವು ನನ್ನ ಆಲೋಚನೆಯಾಗಿತ್ತು. (ನಾನು 1940ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಧಾರ್ಮಿಕತೆಯ ಪೋಷಕರ ಚಿಕ್ಕ ಹುಡುಗಿಯಾಗಿದ್ದೆ) ಮತ್ತು ಇದ್ದಕ್ಕಿದ್ದಂತೆ ನನ್ನ ನಿಕ್ಕರ್ ಗಳನ್ನು ಕೆಳಗೆಳದಿದ್ದೆ ಎಂದು ನಾನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ನನ್ನ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಕ್ಷಣವು, ನನ್ನ ನಿಕ್ಕರ್ ಅನ್ನು ಕೆಳಗೆಳದುಕೊಂಡಿರುವುದನ್ನು ದೇವರಿಗೆ ನೋಡಲು ಸಾಧ್ಯವೆಂದು ಮತ್ತು ಅದು ತುಂಟತನದ ವರ್ತನೆ ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆಗೆ ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿತು (ಚಿತ್ರ 8.6). ತುಂಟತನದ ಹುಡುಗಿಯರು ಮಾತ್ರ ನಿಕ್ಕರ್‌ಅನ್ನು ಕೆಳಗೆಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ; ಹಾಗಾಗಿ ನಾನೊಬ್ಬ ತುಂಟ ಹುಡುಗಿ. ಇತರರು ನನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಏನು ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ನನಗೆ ಆತಂಕ ಇತ್ತು.'

ರೋಸೆನ್ಬರ್ಗ್ (Rosenberg) (1979) ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವರು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಪೋಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಗೆಳೆಯರು ಸೇರಿದಂತೆ ಇತರರು ಏನು ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ಅವರು ಎಷ್ಟು ಆತಂಕ ಪಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕೇಳಿದರು. ಚಿಕ್ಕ ಮಗುವಿಗೆ ಪೋಷಕರು ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾದವರು ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದವರಿಗೆ ಸಮವಯಸ್ಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾದವು ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಜೂಡಿತ್ ರಿಚ್ ಹ್ಯಾರಿಸ್ (Judith Rich Harris) (2009) ಅವರು ವಿಶದೀಕರಿಸಿದರು. ಭಾಷೆಯ ಪ್ರಭಾವಶೀಲ ಶಕ್ತಿಯು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಹೋಲಿಕೆಗಳನ್ನು (ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸುವುದು) ಮಾಡುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. 'ಅವಳು ನನಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಅಂಕಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾಳೆ' ಎಂಬಂತಹ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಯಂ ವಿವರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಇತರರು ಸಹ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ: 'ನೀನು ನೀಡಲಾದ ಎಲ್ಲ ಆಹಾರವನ್ನು ತಿನ್ನುತ್ತೀಯ, ಆದರೆ ನಿನ್ನ ಸಹೋದರನು ತಿನ್ನುವುದಿಲ್ಲ.' 'ಇತರ ಮಕ್ಕಳು ಇಲ್ಲಿಗೆ ಬಂದಾಗ ಸಭ್ಯರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ನೀನು ಹಾಗೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ,' 'ನಿನ್ನ ತಂದೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಲೆಕ್ಕದಲ್ಲಿ ಚುರುಕಾಗಿದ್ದರು ಆದರೆ ...' ಹೀಗೆ.

ಹೀಗೆ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುವ ಇತರರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಮಗುವಿನ ಯೋಗ್ಯತೆಯ ಭಾವನೆಗಳಾಗುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಒಂದು ಕ್ಷಣ ಯೋಚಿಸಿ: ... ಯೋಗ್ಯಶೀಲತೆಯ ಭಾವನೆಗಳು ಕೇವಲ ಇತರರ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳು ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಮಗುವಿನ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿತವಾಗುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರವೇ? ಪ್ರೇರಕ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳು ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ನಿಲುಕದಂತೆ ಇರುತ್ತವೆ. 1940 ಮತ್ತು 1950 ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಐಂದ್ರಿಯಕ ಸೂಕ್ಷ್ಮಗ್ರಾಹಿಯತೆ ಮತ್ತು **ಐಂದ್ರಿಯಕ ರಕ್ಷಣಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ** (perceptual defence) ಯ ಕುರಿತು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ನಡೆದವು. ಅತ್ಯಂತ ಸರಳವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ನೀವು ನೋಡಲು ಬಯಸದೆ ಇರುವುದನ್ನು ನೀವು ನೋಡುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ನೀವು ನೋಡಲು ಬಯಸಿದ್ದನ್ನು ನೀವು ನೋಡುತ್ತೀರಿ ಎಂಬುದು ಈ ಕಲ್ಪನೆಯ ಅರ್ಥ. ಆ ಕಾಲದಲ್ಲಿ **ಟ್ಯಕಿಸ್ಟಸ್ಕೋಪ್** (tachistoscope) ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಒಂದು ತೂಕವಾದ ಉಪಕರಣವನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿದ್ದು ಅದು ಒಂದು ಪ್ರೇರಕವನ್ನು ಪರದೆಯ ಮೇಲೆ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಆದರೆ ನಿಯಂತ್ರಿಸಬಹುದಾದ ಸಮಯದವರೆಗೆ ಕ್ಷಣಕಾಲ ತೋರಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವಂತದ್ದಾಗಿತ್ತು (ಅಂತಹ ಪ್ರಯೋಗಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತವೆ, ಆದರೆ ಪ್ರಸ್ತುತಿಯ ಸಮಯವನ್ನು ಈಗ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್‌ನ ಮೂಲಕ ನಿಯಂತ್ರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ). ಇದು ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮೇಲಿನ ಪ್ರೇರಕ ಅಂಶಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪೋಸ್ಟ್ಮನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (Postman *et al.*) (1948) ಜನರು ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿರುವ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದ ಪದಗಳನ್ನು ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಬ್ರೂನರ್ (Bruner) ಮತ್ತು ಗುಡ್ಮನ್ (Goodman) (1947) ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಂದು ಬೆಳಕಿನ ವೃತ್ತವನ್ನು ಒಂದು ನಾಣ್ಯದ ಗಾತ್ರಕ್ಕೆ ಅಥವಾ ವೃತ್ತಾಕಾರದ ರಟ್ಟಿನ ಗಾತ್ರಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಸಲು ಕೇಳಿಕೊಂಡರು. ನಾಣ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಸುವಾಗ ಸರಿಹೊಂದಿಸಲಾದ ಬೆಳಕಿನ ವೃತ್ತಗಳು ರಟ್ಟಿನ ವಲಯಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗುವುದಕ್ಕಿಂತ ದೊಡ್ಡದಾಗಿದ್ದವು ಮತ್ತು ಬಡ ಕುಟುಂಬಗಳಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ಪರಿಣಾಮವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿತ್ತು. ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಬರ್ಕಿಟ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (Burkitt *et al.*) (2003) 4-11-ವರ್ಷ-ವಯಸ್ಸಿನವರು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ದೊಡ್ಡದಾಗಿ ಮತ್ತು ನಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ತಟಸ್ಥ ವಿಷಯಕ್ಕಿಂತ ಚಿಕ್ಕದಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದರು. ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಬೆರೆಟ್ (Barrett) ನ (2005) **ಉತ್ಕಟ ಸಂಜ್ಞಾನ** (hot cognition)ದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಈ ಪರಿಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂವೇಗ ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅಡಕವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸಲು ಅವರು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ನಂತರ ಮರುಪರಿಶೀಲಿಸೋಣ.

ಐಂದ್ರಿಯಕ ರಕ್ಷಣಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ
ತನ್ನಲ್ಲಿ ಭಯ ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಪ್ರಚೋದಕ ಅಥವಾ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಕಾಣದ ಅಥವಾ ಕೇಳದ ಮನಸ್ಸಿನ ರಕ್ಷಣಾ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ.

ಟ್ಯಕಿಸ್ಟಸ್ಕೋಪ್
ಅಲ್ಪಾವಧಿಯ ಮತ್ತು ನಿಖರವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಿತ ಸಮಯಕ್ಕೆ ದೃಶ್ಯ ಪ್ರೇರಕಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಒಂದು ಸಾಧನ.

ಉತ್ಕಟ ಸಂಜ್ಞಾನ
ಸಂವೇಗ (ಬಹುಶಃ ತೀವ್ರ ಸಂವೇಗ) ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನದ ನಡುವಿನ ಬಿಡಿಸಲಾಗದ ಸಂಬಂಧ. ಭಾವನೆಗಳು ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನೂ, ಚಿಂತನೆಗಳು ಭಾವನೆಗಳನ್ನೂ ಪ್ರಭಾವಿಸುವುದು.

ಗುಣ ಆರೋಪಣೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ

ಗುಣ ಆರೋಪಣೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ

ಸಾಮಾಜಿಕ ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿರುವ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಸಂಕುಲವಾಗಿದ್ದು ಇದು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ತಮ್ಮ ಮತ್ತು ಇತರರ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದಂತೆ ತೋರುವುದನ್ನು ಅಡಕವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ.

ಸ್ವಯಂನ ಅಧ್ಯಯನವು ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿನ ಈ ಪ್ರಮುಖ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ-ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸೂಕ್ತ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ. **ಗುಣ ಆರೋಪಣೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ** (Attribution theory)ವು (Weiner (ವೈನರ್), 1986) ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ -ಭಾವಾತ್ಮಕ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಒಂದೆಡೆ ತರಲು ಅನುಕೂಲ ವಾದ ನೆಲೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿ ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಲಾಗಿರುವ ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವು, ಸ್ವಾಭಿಮಾನ ಕಡಮೆ ಇರುವ ಮಗು (ಅಥವಾ ವಯಸ್ಕ) ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಘಟನೆಗಳನ್ನು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಮನೆಪಾಠ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಪಡೆದ ಉತ್ತಮ ಅಂಕ, ಬಾಹ್ಯ ಕಾರಣಗಳಿಗೆ (ಮನೆಪಾಠ ಕೆಲಸ ಸುಲಭವಾಗಿತ್ತು) ಆರೋಪಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಾಂತಗಳನ್ನು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಮನೆಪಾಠ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಪಡೆದ ಕಳಪೆ ಅಂಕವನ್ನು ಆಂತರಿಕ ಕಾರಣಗಳಿಗೆ (ನಾನು ಸಾಕಷ್ಟು ಬುದ್ಧಿವಂತನಲ್ಲ) ಆರೋಪಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಮಗುವಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಈ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಂದ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತವೆ. ಹೆಚ್ಚು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಮಗುವಿಗೆ ಅದೇ ಆರೋಪಣೆಯ

ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಆದರೆ ಹಿಮ್ಮುಖವಾಗಿ (ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಯಶಸ್ಸಿನ ಗುಣ ಆರೋಪಣೆ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯವಾಗಿ ವೈಫಲ್ಯದ ಗುಣ ಆರೋಪಣೆ) ಅವರ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತವಾಗಿ ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಲಾಗಿದೆಯಾದರೂ, ಈ ವಿವರಣೆಯು ಸುಲಭವಾಗಿ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಕಾರಕಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಅವುಗಳೆಂದರೆ ಸ್ವಾಭಿಮಾನ ಕಡಮೆ ಇರುವ ಮಗು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಸಂಜ್ಞಾನಗಳನ್ನು ತಡೆಯುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸ್ವಾಭಿಮಾನವಿರುವ ಮಗು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಸಂಜ್ಞಾನಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತದೆ.

ಇದು ನನ್ನ ದೇಹ: ದೇಹದ ಮನಃಚಿತ್ರದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ

ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ತನ್ನ ದೇಹ ಮೂರ್ತಸ್ವರೂಪದ್ದು ಅಥವಾ 'ದೇಹ ಹೊಂದಿರುವ ನಾನು' (James (ಜೇಮ್ಸ್), 1890) ಎಂಬ ಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಮಗುವು ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಇತರರಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂ ಅಥವಾ 'ಜ್ಞಾತ ಸ್ವಯಂ'ನ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವಿಕೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ತನ್ನ ಸ್ವಂತ ದೇಹದ ಬಗೆಗಿನ ಆರಂಭಿಕ ಅರಿವಿನಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಮಗುವು ಇನ್ನು ಗಾಢವಾಗಿ ಸ್ವಕೇಂದ್ರಿತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ (ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆ) ಮತ್ತು ಅದು ತನ್ನನ್ನು ತನ್ನ ಸುತ್ತಲಿನ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ವ್ಯಕ್ತೀಕರಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತದೆ (individuated) (ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆ). ಮಗು ತನ್ನನ್ನು ಒಂದು ವಸ್ತುವಾಗಿ, ದೇಹವನ್ನು ಅಂಗಗಳೊಂದಿಗೆ ಪೂರ್ಣವಾಗಿ, ದೇಹದ ಗಾತ್ರವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಾಗಿ ಅರಿಯಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದು ತನ್ನ ದೇಹವನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತದೆ.

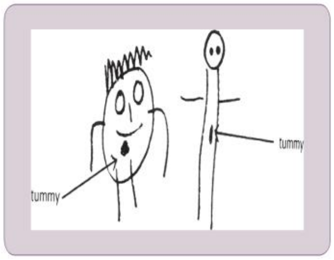
ದೇಹದ ಭಾಗಗಳು ಮತ್ತು ಪೂರ್ಣ ದೇಹ

ನಮ್ಮ ದೇಹವು ಒಂದು ಆಕಾರ, ಗಾತ್ರ, ಅನೇಕ ಕಾರ್ಯಾತ್ಮಕ ಭಾಗಗಳು ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಭಾಗಗಳ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಮಗುವಿನ ದೇಹದ ಮನಃಚಿತ್ರಣವು ದೇಹದ ಆಕಾರ, ದೇಹದ ಗಾತ್ರ, ಕಾರ್ಯಾತ್ಮಕ ಭಾಗಗಳು ಮತ್ತು ದೇಹದ ಸಂರಚನೆ, ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳ ಮನಃ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ.

ಶಿಶುಗಳು ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ದೈಹಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಅರಿತಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಾನವನ ಮುಖದ ಸಂರಚನೆ (Fantz (ಫ್ಯಾನ್ಸ್), 1961), ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಇದು ದೇಹದ ಮನಃಚಿತ್ರದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಸುಲಭಗೊಳಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ದೇಹದ ಭಾಗಗಳ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣ ದೇಹದ ಸಂರಚನೆಯ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆಯು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಲಾಗಿದೆ(Christie (ಕ್ರಿಸ್ಟೀ) & Slaughter (ಸ್ಲಾಟರ್), 2007). ಲಿಸ್ (Lis) ಮತ್ತು ವಿನುತಿ (Venuti) (1990) 18-36 ತಿಂಗಳ ವಯಸ್ಸಿನ 36 ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದರು. ಎರಡು-ಹಂತದ ಪ್ರಯೋಗದಲ್ಲಿ ಮೊದಲನೆಯದು ದೇಹದ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯದು ಮನುಷ್ಯಾಕೃತಿ ಬೊಂಬೆಯ ಚಿತ್ರಬಂಧವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ತಾರ್ಕಿಕ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ನೀಡಿದಾಗ ಮನುಷ್ಯನ ಆಕಾರವನ್ನು ರಚಿಸಲು ಮತ್ತು ನಂತರ ಒಂದೇ ಬಾರಿಗೆ ನೀಡಿದ ತುಣುಕುಗಳೊಂದಿಗೆ

> **ಗೊದಮೊಟ್ಟೆ ಹಂತ**
>
> ಇದು ಮಕ್ಕಳು ಮನುಷ್ಯನ ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವುದರ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತ. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ತಲೆ ಮತ್ತು ಶರೀರದ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಮತ್ತು ತೋಳು ಕಾಲಿನಂತಹ ಅಂಗಗಳು ನೇರವಾಗಿ ತಲೆಯಿಂದಲೇ ಬೆಳೆಯುತ್ತಿರುವಂತೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಮನುಷ್ಯನ ಆಕಾರವನ್ನು ರಚಿಸಲು ಅವರನ್ನು ಕೇಳಲಾಯಿತು. 27 ತಿಂಗಳ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳು ಮನುಷ್ಯನ ಆಕಾರವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದರೂ, ಅವರು ಹೊಟ್ಟೆಯ ಭಾಗವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಒದ್ದಾಡುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತೋಳುಗಳು ಮತ್ತು ಕಾಲುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗೊಂದಲಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತಿದ್ದರು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಅವರೆಲ್ಲರೂ ಮುಖಗಳನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕಣ್ಣುಗಳು ಮತ್ತು ಬಾಯಿಗಳನ್ನು ಇರಿಸುವಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮರಾಗಿದ್ದರು. ಕುತೂಹಲಕಾರಿಯಾಗಿ, ದೇಹದ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಚಿತ್ರಬಂಧವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ನಡುವೆ ಯಾವುದೇ ಸಂಬಂಧವಿರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇದು ದೇಹದ ಭಾಗಗಳ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ದೇಹದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಂರಚನೆಯ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆಯ ಅರಿವು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.



ಚಿತ್ರ 8.7
ಮಕ್ಕಳ ಚಿತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಗೊದಮೊಟ್ಟೆ ಹಂತ.

Source: Cox (1992). Reproduced with permission of Penguin.

ಮಕ್ಕಳ ರೇಖಾಚಿತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಗೊದಮೊಟ್ಟೆ ಹಂತ

ಇಂತಹ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ, ಸಂಶೋಧಕರು ತಮ್ಮ ದೇಹಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಅಳೆಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂಬುದು. ಅವರು ದೇಹದ ಬಗೆಗಿನ ಅರಿವನ್ನು ಮತ್ತು ಗುರುತಿಸುವಿಕೆಯ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಅಳೆಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಇದು ಅವರ ನೇರ ಅಳತೆಗಿಂತ ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಂದಿರುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿರಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳ ಮಾನವ ದೇಹದ ರೇಖಾಚಿತ್ರವು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಚಿತ್ರವನ್ನೇ ಬರೆಯಲು ಕೇಳಿದಾಗ, ಅವರ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗಿರುವ ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಾದ ಮಾಪನವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಕಾಕ್ಸ್ (Cox) (1992) ಅವರು ದೇಹದ ಇತರ ಭಾಗಗಳಿಗಿಂತ ಮೊದಲು ಅವರು ಮುಖಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸಬಲ್ಲರು ಎಂದು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಯಂ ಭಾವಚಿತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಮಕ್ಕಳ ಮಾನವ ಆಕೃತಿಯ ರೇಖಾಚಿತ್ರಗಳು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ತಲೆ ಮತ್ತು ದೇಹದ ನಡುವೆ ಯಾವುದೇ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿರದ **ಗೊದಮೊಟ್ಟೆ ಹಂತ** (tadpole stage) ವನ್ನು ದಾಟಿ ಹೋಗುತ್ತವೆ (3-4 ವರ್ಷಗಳು). ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವು ತಲೆಗೆ ಅಥವಾ ತಲೆ ಮತ್ತು ದೇಹವನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿಸಲು ವೃತ್ತಾಕಾರ ಬಳಸುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಕಾಕ್ಸ ತಮ್ಮ ರೇಖಾಚಿತ್ರಕ್ಕೆ ಹೊಕ್ಕುಳವನ್ನು ಸೇರಿಸಲು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳಿದರು ಮತ್ತು ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಹೊಕ್ಕುಳವನ್ನು ಮುಖಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಅರ್ಧದಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಕಾಲುಗಳ ನಡುವೆ ಇರಿಸಿದರು (ಚಿತ್ರ 8.7 ನೋಡಿ).

ಈ ಚಿತ್ರಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಬಗೆಗಿನ ತಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಬಹುದು ಆದರೆ ರೇಖಾಚಿತ್ರ ಕೌಶಲ್ಯವು ಚಿತ್ರನಿರ್ಮಾಣಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಸಂಭಾವ್ಯ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ರೇಖಾಚಿತ್ರಗಳು ಅವರ ದೇಹದ ಆಂತರಿಕ ಚಿತ್ರಣಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸದೆ

ಇರಬಹುದು. ಇತರ ಸಂಶೋಧಕರು ಮಕ್ಕಳು ರಚಿಸುವ ಗೊದಮೊಟ್ಟೆ ರೇಖಾಚಿತ್ರಗಳ ಬಹುಸಂಖ್ಯೆಗೆ ಪರ್ಯಾಯ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಗೊದಮೊಟ್ಟೆಗಳು ಕೇವಲ ಮಕ್ಕಳ ಹಿಂದಿನ ಗೀಚುವಿಕೆಗಳ ವಿಸ್ತರಣೆಗಳು ಎಂಬ ಕೆಲ್ಲಾಗ್ (Kellogg) ಅವರ (1970) ವಿವರಣೆ. ಫ್ರೀಮೆನ್ (Freeman) (1980) ಗೊದಮೊಟ್ಟೆ ರೇಖಾಚಿತ್ರಗಳು ಸಮಾಜದ ಚಿತ್ರ ಬರೆಯುವ ರೂಢಿಗಳಿಗೆ ಪರಿಚಿತತೆ ಹೊಂದಿರಬೇಕು, ದೇಹದ ಭಾಗಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಗೆ ತಂದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಪುಟಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವಂತಹ ಯೋಜನಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದ ಹುಟ್ಟುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿದರು. ಆದ್ದರಿಂದ ನಾವು ತಮ್ಮ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಆಂತರಿಕ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆಯ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ.

ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನೇ ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ?

ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯೂ ಇದೆ. ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ರೇಖಾಚಿತ್ರವು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ ಸ್ವಯಂ ಚಿತ್ರಣವೇ ಅಥವಾ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ದೇಹದ ಚಿತ್ರಣವೇ? ವಿಧಾನಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಪಿಯಾಝ್ಝು ಮಕ್ಕಳ ರೇಖಾಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ತನ್ನ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಮಗುವಿಗಿರುವ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತೋರಿಸುವ ಒಂದು ರೀತಿಯಾಗಿ ಬಳಸಿದರು ಮತ್ತು ಅವರು ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ಈ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದರು: ತನ್ನ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಮಗುವಿನ ಚಿತ್ರಣವು ವಿವಿಧ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಹಂತಗಳನ್ನು ದಾಟುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ ಎಂದು. ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ 'ಉತ್ತಮಿತೆ'ಗಳೊಂದಿಗೆ ಮಗುವು ತನ್ನ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ವಿವರವಾದ ಮತ್ತು ನಿಖರವಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿ, ರೇಖಾಚಿತ್ರಗಳು ಹೆಚ್ಚು ವಿವರವಾಗುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವಿಕವಾಗುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಇದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ತನ್ನ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಮಗುವಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಹೆಚ್ಚು ನಿಖರವಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಒಂದು ಸರಳವಾದ ವಿಧಾನ ಎಂದರೆ ಮಗುವಿಗೆ ಅದರ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಕೇಳುವುದು. ಬ್ಯಾನಿಸ್ಟರ್ (Bannister) ಮತ್ತು ಆಗ್ನ್ಯೂ (Agnew) (1977) 5 ರಿಂದ 9 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ತಮ್ಮ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಡಿದ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅದೇ ರೀತಿ ರೋಸೆನ್ಬರ್ಗ್ (Rosenberg) (1979) 10 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಯಂ-ವಿವರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ವಾಡಿಕೆಯಂತೆ ದೈಹಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಸೇರಿರುವುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು.

ದೇಹದ ಸಂಪೂರ್ಣವಾದ/ಭಾಗಶಃ ಚಿತ್ರಣದ ಮೂಲದ ಬಗ್ಗೆ ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುವಾಗ, ಕೇವಲ ವಿಕಾಸದ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬಳಸದೆ ಇತರ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಅವಶ್ಯಕ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅಂಗಚ್ಛೇದನದ ನಂತರ, ಅಂಗಭ್ರಮೆ (phantom limb - ಕತ್ತರಿಸಿ ತೆಗೆದು ಹಾಕಿದ ಅಂಗವು ಇನ್ನೂ ಇದೆಯೆಂಬ ಸಂವೇದನೆ, ಅನುಭವ, ಭಾವನೆ) ವರದಿ ಮಾಡಿರುವ ಜನರು ಮತ್ತು ಕೈಕಾಲುಗಳು ಇಲ್ಲದೆ ಜನಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳು, ಅವರು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಅಂಗಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ವರದಿ ಮಾಡಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಅನೇಕ ಉಲ್ಲೇಖಿತ ಉದಾಹರಣೆಗಳಿವೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯತೆಯು ಒಂದು ಗೊಂದಲದ ಕಾರಕವಾಗಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ದೇಹದ ಭಾಗಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದನ್ನು

ಕೇಳುತ್ತಿದ್ದಾಗ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಇಲ್ಲದ ದೇಹದ ಭಾಗವು ಅವರ ದೇಹ ಚಿತ್ರಣದ ಭಾಗವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದು ವಿಚಿತ್ರವಾಗಿ ಮನವರಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಲ್ಲಣತೆಗಳಿಗೆ ವಿವರಣೆಯು ಮಗುವಿನ ದೇಹದ ಸಂರಚನಾ ಚಿತ್ರಣದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು. ರಾಮಚಂದ್ರನ್ (Ramachandran) ಮತ್ತು ಬ್ಲೇಕ್ಸ್ಲೀ (Blakeslee) (1998) ಅವರು ಮೆದುಳಿನಲ್ಲಿ ದೇಹದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಮೇಲ್ಮೈಯನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುವ ಒಂದು ಕಾರ್ಟಿಕಲ್ (cortical – ಅಂಗದ ಹೊದಿಕೆ) ನಕ್ಷೆ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆ ಮತ್ತು ಇದುವೇ ಮಗುವಿಗೆ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಕೆಲವು ಅಂಗಗಳು ಇಲ್ಲದಿರುವ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಸಂಪೂರ್ಣ ದೇಹದ ಅಥವಾ ದೇಹದ ಸಂರಚನೆಯ ಭಾವವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರು.

ಎಲ್ಲಾ ನರಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಈ ನಿಯತವಾದ (determinist) ನಿಲುವನ್ನು ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕಿನ್ಸ್ಬೋರ್ನ್ (Kinsbourne) (1995) ಶಿಶುವು ಪರಿಸರದೊಂದಿಗಿನ ಪರಸ್ಪರ ಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದಿಂದ ದೇಹವು ಪಡೆಯುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಮೆದುಳಿನಲ್ಲಿ ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಚಿತ್ರಣಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಂಬಿದ್ದರು. ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಐಂದ್ರಿಯಕ ಪ್ರೇರಕಗಳು ಮೆದುಳಿನಲ್ಲಿನ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರಿತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಇದು ದೇಹ ಮನಃಚಿತ್ರದ ನಿರೂಪಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಮಗುವು ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ದೇಹದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಸಕ್ರಿಯ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ಕೊಡುವ ಪಿಯಾಜೆಯ ರಾಚನಿಕವಾದ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಜೈವಿಕ ಸತ್ತ್ವವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.

ದೇಹ ಗಾತ್ರದ ಚಿತ್ರ

ನನ್ನ ಸ್ವಂತ ಅವಲೋಕನದ ಪ್ರಕಾರ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರು ತಮ್ಮ ಒಟ್ಟಾರೆ ಸಂರಚನೆಗಿಂತ ತಮ್ಮ ದೇಹದ ಗಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುವುದರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ಕಳೆಯುತ್ತಾರೆ. ದೇಹದ ಸಂರಚನೆಯನ್ನು ನಾವು ಹೆಚ್ಚಿನವರು ಸಹಜವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆಯಾದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೂ ಇತರರಿಗೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಎತ್ತರದ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಎತ್ತರವನ್ನು ವಯಸ್ಸಿನ ಸೂಚಕವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು, ಕುತೂಹಲಕಾರಿಯಾಗಿ, ಆರ್ಗೈಲ್ (Argyle) (1967) ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಇತರರಿಗೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಿದ ಗಾತ್ರವು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಅಚಲವಾಗಿ ಉಳಿಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಭಾವಿಸಲಾಗಿರುವಂತೆ, ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಂಡು ತಾವು ಚಿಕ್ಕವರೆಂದು ಭಾವಿಸುವ ಮಕ್ಕಳು ಕ್ಷಿಪ್ರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ನಂತರವೂ ಚಿಕ್ಕವರೆಂದೇ ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಬ್ರೌನೆಲ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (Brownell *et al.*) (2007) ಆಕರ್ಷಕವಾದ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯ 'So Big (ಸೊ ಬಿಗ್)' ಎಂಬ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ 17-30 ತಿಂಗಳ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ದೇಹ ಗಾತ್ರದ ಸ್ವಯಂ ಅರಿವಿನ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಶೋಧನೆ ಮಾಡಿರುತ್ತಾರೆ. *'ದೇಹ ಗಾತ್ರದ ಸ್ವಯಂ ಅರಿವಿನ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ'* ಮಕ್ಕಳ ಕಾರ್ಯ ಸಾಧನೆಯ ನಡುವೆ ಹೋಲಿಕೆ ಮಾಡಲಾಗಿದ್ದು ಅದು ಹೊರಗಿನ ಪ್ರಪಂಚಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ದೇಹದ ಗಾತ್ರದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ದೇಹ ಗಾತ್ರದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರದ, ಗಾತ್ರ

ಸಂಬಂಧಿ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ *'ಗಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ವಿವೇಚಿಸುವ ಕಾರ್ಯ'* ಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಕಾರ್ಯ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಯಿತು.

ಅವರ ಸ್ವಂತ ದೇಹದ ಗಾತ್ರವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿದ ಕಾರ್ಯಗಳು ಇವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದವು:

1. *ಗೊಂಬೆಯ ಬಟ್ಟೆಗಳ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ* ಅವರಿಗೆ ಧರಿಸಲು ಸಣ್ಣ ಗೊಂಬೆಯ ಬಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು, ಮತ್ತು ಅವು ದೊಡ್ಡ ಅಳತೆದವು ಎಂಬಂತೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಾಡಿದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ತಪ್ಪೆಂದು ಗುರುತುಮಾಡಲಾಯಿತು.
2. .*ಬಾಗಿಲಿನ ಆಯ್ಕೆಯ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ* ಕಣ್ಣಾ ಮುಚ್ಚಾಲೆ (peek-a-boo) ಯ ಆಟದಲ್ಲಿ ತಾಯಿಯು ಮಗುವನ್ನು ಬಣ್ಣ ತೆರೆಯ ಎರಡು ಬಾಗಿಲುಗಳ ಒಂದರ ಮೂಲಕ ಹೋಗಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾಳೆ. ಒಂದು ಬಾಗಿಲು ಮಗುವಿನ ತಲೆ ಹೋಗಲು ಸಹ ತುಂಬಾ ಕಿರಿದಾಗಿತ್ತು. ಮತ್ತು ತುಂಬಾ ಕಿರಿದಾಗಿದ್ದ ಬಾಗಿಲಿನಲ್ಲಿ ಅವರ ದೇಹವನ್ನು ತೂರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ತಪ್ಪೆಂದು ಗುರುತುಮಾಡಲಾಯಿತು (ಚಿತ್ರ 8.8).
3. *ಪ್ರತಿಕೃತಿ ಆಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ* ಜಾರುಬಂಡೆಯಂತಹ ವಸ್ತುಗಳೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭಿಕ ಆಟದ ಅವಧಿಯ ನಂತರ ಆ ವಸ್ತುಗಳ ಕುಗ್ಗಿಸಿದ ಆವೃತ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಟವನ್ನು ಪುನರಾರಂಭಿಸಲು ಅವರನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಕೃತಿ ಆಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪೂರ್ಣ-ಗಾತ್ರದ ಆವೃತ್ತಿಗಳಂತೆ ಬಳಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ತಪ್ಪೆಂದು ಗುರುತುಮಾಡಲಾಯಿತು.

ಚಿತ್ರ 8.8
ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸಣ್ಣ ಮಕ್ಕಳು ತೀರಾ-ಕಿರುದಾದ ಸಂದಿನೊಳಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ಇರುಕಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ.

Source: Brownell, C.A. et al. (2007) 'So big': The development of body self-awareness in toddlers. *Child Development 78*, 1426–1440. Reproduced with permission of John Wiley & Sons.

ಗಾತ್ರ ಹೋಲಿಕೆಯ ವಿವೇಚನೆ ಮಾಡುವ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ, *ಪಾಲಕರ ಗೊಂಬೆಯ ಬಟ್ಟೆಗಳ ಕಾರ್ಯವೊಂದನ್ನು* ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು ಇದರಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರಿಗೆ ಬಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ಹಾಕಲು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರಿಗೆ ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕದಾದ ಬಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ಹಾಕುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ತಪ್ಪೆಂದು ಗುರುತುಮಾಡಲಾಯಿತು.

ಗಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ವಿವೇಚನೆ ಮಾಡುವ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗಿಂತ ದೇಹ ಗಾತ್ರದ ಸ್ವಯಂ-ಅರಿವನ್ನು ಬೇಡುವ ಕಾರ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ತಪ್ಪುಗಳಿದ್ದವು. ವಯಸ್ಸಿನೊಂದಿಗೆ ತಪ್ಪುಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಕಡಮೆಯಾದರೂ ಎಲ್ಲಾ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲೂ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಕನಿಷ್ಠ ಒಂದು ದೇಹ ಚಿತ್ರಣದ ತಪ್ಪನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದರು. ಹೀಗೆ, ಎರಡೂವರೆ ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲೂ ದೇಹ ಗಾತ್ರದ ಒಂದು ನೈಜ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ನಿರಂತರ ಸಮಸ್ಯೆ ಇದೆ. ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿಗೆ ಅವರ ದೇಹದ ಗಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸಬೇಕಾದ ಸಂದರ್ಭಗಳು ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಕಡಮೆ ಇರುವುದು ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಎಂದು ಲೇಖಕರು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ವಿವರಣೆಗೆ ಯಾವುದೇ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಸೂಚಿಸದಿದ್ದರೂ, ಒಂದು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಲೇಖಕರ ಕಾರಣವಾದದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಿರ್ಣಯಿಸಬಹುದು. ಪಿಯಾಝೆ ಅವರ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ (ಪಿಯಾಝೆ ಅನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸದಿದ್ದರೂ), ಬ್ರೌನೆಲ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (2007) ಪರಿಶೋಧನೆಯು ತಮ್ಮ ದೇಹವು ಒಂದು ವಸ್ತು ಎಂಬ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಮಗು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಪರಿಶೋಧನೆಯು ದೇಹದ ಗಾತ್ರದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸಹ ಒದಗಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಅವರು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಮಾನಗಳ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹತೆಯನ್ನು ಯಾವಾಗಲೂ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಬ್ರೌನೆಲ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ಆಯೋಜಿಸಿದ ಕಾರ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಏನೋ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ 'ಅರ್ಥ' (Donaldson (ಡೊನಲ್ಡ್ಸನ್), 1978) ವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡಿರಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಗೊಂಬೆಯ ಬಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ಸ್ವತಃ ತಮ್ಮನ್ನು ಧರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೇಳಿದಾಗ ಅವರು ಇದು ತೀರ ದಡ್ಡತನ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಸಂಶೋಧಕರು ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ನಡುವಿನ ಪ್ರಭಾವಶೀಲ ಶಕ್ತಿಯ ಅಸಮತೋಲನದಿಂದಾಗಿ ವಿನಂತಿಸಿದಂತೆ ಮಾಡಲು ಒತ್ತಾಯಕ್ಕೆ ಒಳಪಟ್ಟಿರಬಹುದು. ಬಾಗಿಲಿನ ಒಂದರ ಮೂಲಕ ಹಾದು ಹೋಗಲು ಕೇಳಿದಾಗ (ಅವರೆಡರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅವರಿಗೆ ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕದಾಗಿತ್ತು) ಅವರು ತಮ್ಮ ಪ್ರಸ್ತುತ ಗಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸಿರುವರು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಎಷ್ಟು ಚಿಕ್ಕದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂದು ಸಹ ಯೋಚಿಸಿರಬಹುದು.

ಇದು ಸದ್ಯಕ್ಕೆ ನಾನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದೆ. ಮೇಲ್ಛಾವಣಿಯ ಸೋರಿಕೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲನೆ ಮಾಡುವ ಸಲುವಾಗಿ ನನ್ನ ಮೇಲ್ಛಾವಣಿಗೆ ಹೋಗಲು ನಾನು ತುಂಬಾ ಚಿಕ್ಕದಾದ ಮೇಲ್ಛಾವಣಿಯಲ್ಲಿರುವ ತೆರವಿನ ಮೂಲಕ ಏರಿಹೋಗಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ನಾನು ತೆರವಿನ ಅಳತೆಗೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನನ್ನ ಗಾತ್ರವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅಳೆಯುತ್ತಿಲ್ಲವಲ್ಲದೆ ನನ್ನ ಉಸಿರೆಳೆದುಕೊಂಡು ಸ್ನಾಯುಗಳನ್ನು ಬಿಗಿಗೊಳಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ನಾನು ನನ್ನನ್ನು ಚಿಕ್ಕದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೇ ಎಂದು ಸಹ ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ (ಚಿತ್ರ 8.9).

ಚಿತ್ರ 8.9
ಗಾತ್ರದ ಪರೀಕ್ಷೆ:
ಸ್ವಲ್ಪವಷ್ಟೇ
ಜಾಗದೊಳಗೆ
ಹಿಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು
ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದು.

ಬ್ರೌನೆಲ್ ಮತ್ತು ಇತರರ (2007) ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಅದೇ ರೀತಿಯ ಸಂಕೀರ್ಣ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ದೃಶ್ಯ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸೂಕ್ತ ಕ್ರಿಯೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿರಬಹುದು. 18-30 ತಿಂಗಳ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಚಿಕಣಿ ವಸ್ತುಗಳ ಮೇಲೆ ಅಸಾಧ್ಯವಾದ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲು ಗಂಭೀರವಾದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದು ವಸ್ತುವಿನ ಗಾತ್ರದ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಸುತ್ತ ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವುದು ಸರಿಯಾಗಿ ಸಂಯೋಜನೆಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡ ಒಂದು ಸಾದೃಶ್ಯದ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಡೊಲೋಶ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (DeLoache *et al.*) (2004; 2013) ವರದಿ ಮಾಡಿದರು.

ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾವು ದೇಹದ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಒಂದು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿ ನೋಡಿದ್ದೇವೆಯಾದರೂ ನಮ್ಮ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಉತ್ಕಟ ಭಾವನೆಗಳಿವೆ ಮತ್ತು ಇವು ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮುಖ್ಯರಾದ ಇತರರಿಂದ, ಪಡೆದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಸಂದೇಹವಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಣ್ಣ ಗಾತ್ರವನ್ನು ವಯಸ್ಕರರ ದೊಡ್ಡ ಗಾತ್ರದೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸುವ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿವೆ (ಚಿತ್ರ 8.10). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜಾನಥನ್ ಸ್ವಿಫ್ಟ್ ದೈತ್ಯರ ಭೂಮಿ ಬ್ರೋಬ್ಡಿಂಗ್ನ್ಯಾಗ್ ಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡಿದಾಗ ಗಲಿವರ್ ಅನುಭವಿಸಿದ ಭಯ ಮತ್ತು ಹೇವರಿಕೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾನೆ. ಅವನು ಆ ದೈತ್ಯರ ಕಾಲಿಗೆ ಸಿಲುಕಿ ತುಳಿಯಲ್ಪಡಬಹುದು ಎಂದು ಹೆದರಿದ್ದನು, ಚರ್ಮದ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ರಂಧ್ರಗಳ ಗಾತ್ರ ಮತ್ತು ಮಹಿಳೆಯ ಮೊಲೆತೊಟ್ಟುಗಳ ಗಾತ್ರವನ್ನು ನೋಡಿ ಆಶ್ಚರ್ಯಚಕಿತನಾದನು, ದೈತ್ಯರ ಮೂತ್ರ ವಿಸರ್ಜನೆಯ ಪ್ರಮಾಣದಿಂದ ಮತ್ತು ಅವರಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತಿದ್ದ ' ಪ್ರಬಲ' ವಾಸನೆಯಿಂದ ಅಸಹ್ಯಗೊಂಡನು.

ಮನೋಬಲವಿಜ್ಞಾನದ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಮಗುವಿನ ಭಾವನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಆತಂಕದ ಸುಪ್ತ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಮಗುವಿನ ಸಣ್ಣ ಗಾತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ವಯಸ್ಕರರ ಇಡೀ ದೇಹದ ಗಾತ್ರವು ಅವರಲ್ಲಿ ಭಯವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಸ್ವಿಫ್ಟ್ ಅವರ ಸಾಹಿತ್ಯಿಕ ವಿಚಾರಗಳು ಸರಿಯಾಗಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಮಗು ವಯಸ್ಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ದೇಹದ ಭಾಗಗಳ ನಡುವಿನ ಹೋಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಭಾವಿಸಿದ್ದರು. ಹುಡುಗನೊಬ್ಬನ ಶಿಶ್ನದ ಗಾತ್ರ ಮತ್ತು ಅವನ ತಂದೆಯ ಶಿಶ್ನದ ಗಾತ್ರದ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಮಗು ಮಾಡಿತೆನ್ನಲಾದ ಹೋಲಿಕೆಯು ಅತ್ಯಂತ ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿದೆ. ಭಾರಿ ಗಾತ್ರಕ್ಕೆ ಆಶ್ಚರ್ಯಚಕಿತನಾದ ಹುಡುಗನು ತನ್ನ ಶಿಶ್ನ ಚಿಕ್ಕದಾಗಿರುವ ಕಾರಣ ಕೀಳರಿಮೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಅದರ ಸಣ್ಣತನವನ್ನು ಇತರ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸರಿದೂಗಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು. ಗಾತ್ರವನ್ನು ಅವಾಸ್ತವಿಕವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವ ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ದೇಹದ ಗಾತ್ರದ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ವಿರೂಪಗೊಳಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಆ ಸಂಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅಡಗಿದೆ.

ಇತರ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಅವರ ಎತ್ತರದ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ಮಕ್ಕಳು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ತಮ್ಮ ದೇಹ ರಚನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಇಪ್ಪತ್ತನಾಲ್ಕು ಜನ 5-8 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಮೊದಲ ಬಾರಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಮತ್ತು ನಂತರ ಲಂಡನ್ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪುನರಾವರ್ತಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ (ಬಿಬಿಸಿ ಫ್ಯಾಟ್ ಎಂಬ ಟಿ.ವಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ), ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ತೂಕವಿರುವ ಮಗುವಿನ ಫೋಟೋವನ್ನು ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತನಾಗಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಕನಿಷ್ಠ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅಧಿಕ ತೂಕದ ದೇಹದ ಆಕಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಧೋರಣೆಗಳು ಬಹಳ ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಬೆಳೆಯುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ (Dohnt (ಡೋನ್ಟ್) & Tiggemann (ಟಿಗೆಮನ್), 2006). ಇವು ಮತ್ತು ಇತರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೂ ಒಟ್ಟಾರೆಯ ಗಾತ್ರವು ಮುಖ್ಯ ಮತ್ತು ಅಧಿಕ ತೂಕವಾಗಿರುವುದು ಅನಪೇಕ್ಷಿತ ಎಂಬ ಜನಪ್ರಿಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ದೃಢಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಇತರ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಾಗಿವೆ,

ಚಿತ್ರ 8.10
ಅದೆಷ್ಟು ಸಣ್ಣ ...
ವಯಸ್ಕರಿಗೆ
ಹೋಲಿಸಿದರೆ.

Source:
Olga Sapegina/
Shutterstock.

ಆದ್ದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ದೇಹದ ಆಕರ್ಷಣೀಯತೆಗೆ ಎಷ್ಟು ಮಹತ್ತ್ವ ಕೊಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಏನು ಗೊತ್ತು?

ದೇಹದ ಆಕರ್ಷಣೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆ

ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಕಾಣುವುದು ಕಷ್ಟವೇನಲ್ಲ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಥಾಂಪ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (Thompson *et al.*'s) (1997) 9 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಸಮೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಬಿಳಿ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಕಪ್ಪು ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚು ಭಾರವಾದ ದೇಹವನ್ನು ಆದರ್ಶ ಗಾತ್ರ ಎಂದು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದರೊಂದಿಗೆ, ಗಂಡು ಮತ್ತು ಕಪ್ಪು ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಹೆಣ್ಣು ಮತ್ತು ಬಿಳಿಯ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅತೃಪ್ತಿ ಇರುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸಿತು. ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲರೂ ತಮ್ಮ ಪ್ರಸ್ತುತ ಗಾತ್ರಕ್ಕಿಂತ ತೆಳ್ಳಗಿರಲು ಬಯಸಿದರು. ಹುಮೆನಿಕೊವಾ (Humenikova) ಮತ್ತು ಗೇಟ್ಸ್ (Gates) (2008) ಅವರು ಚೆಚೆಸ್ಲೊವಾಕಿಯನ್ ಮತ್ತು ಅಮೇರಿಕನ್ ಆದ 10-11 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರ ಗ್ರಹಿಸಿದ ಮತ್ತು ಆದರ್ಶ ದೇಹದ ಗಾತ್ರವನ್ನು ಮಾಪನ ಮಾಡಿದರು ಮತ್ತು ಅಮೆರಿಕಾದ ಮಕ್ಕಳು ಚೆಕ್ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ತೆಳ್ಳಗಿನ ಆದರ್ಶ ದೇಹದ ಮನಃಚಿತ್ರವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆಂದು ಮತ್ತು ಅವರ ದೇಹದ ಗಾತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಅತೃಪ್ತರಾಗಿದ್ದರು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಮಕ್ಕಳು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಸ್ನೇಹಮಯಿ, ಕ್ರೀಡಾಸಕ್ತಾ, ಅಚ್ಚುಕಟ್ಟು, ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ, ಹಾಸ್ಯಮಯಿ, ಸಂತುಷ್ಟಾ, ದಯಾಮಯಿ) ಸ್ವಲ್ಪ ಕಡಮೆ ತೂಕದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಮುಟ್ಠಾಳ, ಸಣ್ಣತನ, ಒರಟು, ಸೋಮಾರಿ, ಕೋಪಿಷ್ಠ) ಸ್ವಲ್ಪ ಅಧಿಕ ತೂಕದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಆರೋಪಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಸಂದೇಹವಿಲ್ಲ (ಉದಾ. Tiggemann (ಟಿಗೆಮನ್) & Anesbury (ಎನ್ಸ್‌ಬರಿ), 2000).

ಪೆಲಿಕನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು (Pelican *et al.*) (2005) ವಿಶೇಷವಾಗಿ ದೇಹದ ಆಕಾರ ಮತ್ತು ಆಕರ್ಷಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ದೇಹದ ಮನಃಚಿತ್ರದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ, ಮಗುವಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವ ಇತರರು (ಹತ್ತಿರದ ಮಂದಿ) ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ, ಮಗುವಿನ ದೇಹದ ಬಗೆಗಿನ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಮಗುವಿನ ಜೀವನದ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ಬರ್ಜೆನೌ (Birgeneau) (2004) ತೋರಿಸಿದರು. ಅವರು ಕಾಕೇಶನ್ (ಬಿಳಿಯ ಶ್ವೇತವರ್ಣದ) ಮತ್ತು ಆಫ್ರಿಕನ್-ಅಮೇರಿಕನ್ ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರಲ್ಲದ 229 ಪುರುಷರು ಮತ್ತು ಮಹಿಳೆಯರಿಗೆ (ಸರಾಸರಿ ವಯಸ್ಸು 29 ವರ್ಷಗಳು) ಲಿಂಗ-ತಟಸ್ಥ ಸರಾಸರಿ ಗಾತ್ರದ ಮತ್ತು ಅಧಿಕ ತೂಕದ ಶಿಶುಗಳ ಛಾಯಾಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರು. ಅವರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಪಕ್ಷಪಾತವನ್ನು ತೋರಿಸಿದವು: ಶೈಶವಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ 'ಬೊಜ್ಜು ಕೆಟ್ಟದ್ದು,' ಎಂಬುದು.

ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ದೇಹದ ಆಕಾರವನ್ನು, ಗಾತ್ರವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡುವ ಆಹಾರ ಮತ್ತು ಅವರ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ದೈಹಿಕ ವ್ಯಾಯಾಮ/ಆಟದ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಮೂಲಕ ನೇರವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅನೇಕ ಸಹಸಂಬಂಧದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಪೋಷಕರ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಮಗುವಿಗೆ ತನ್ನ ದೇಹದ ಆಕರ್ಷಣೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸ್ಮೋಲೆಕ್ (Smolak) (2004) ಅವರು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ದೇಹಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಡುವ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು

ತಂದೆತಾಯಿಗಳು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ದೇಹಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಡುವ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ನಡುವೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಸಹಸಂಬಂಧ ಇರುವುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಕೀರಿ ಮತ್ತು ಇತರರು (Keery *et al.*) (2005) ಅವರ ದೇಹದ ಆಕಾರ ಮತ್ತು ಆಕರ್ಷಣೀಯತೆ ಬಗೆಗಿನ ಮಕ್ಕಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ಅವರ ತಂದೆಯರು ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರು ಅವರನ್ನು ಎಷ್ಟು ಚುಡಾಯಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರೊಂದಿಗೆ ಸಹಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ತಮ್ಮ ಹೆತ್ತವರಿಂದ ಚುಡಾಯಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಒಡಹುಟ್ಟಿದವರಿಂದ ಚುಡಾಯಿಸಲ್ಪಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚು. ಕೆಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇತರರು (Kelly *et al.*) (2005) ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಅವರ ದೇಹಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ತೂಕ ಅಥವಾ ತೂಕ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ದೈಹಿಕ ಆರೋಗ್ಯದ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಿದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಆಕಾರ ಮತ್ತು ಆಕರ್ಷಣೀಯತೆ ಬಗ್ಗೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಜೊತೆಗೆ, ರೋಸೆನ್ಬ್ಲುಮ್ (Rosenblum) ಮತ್ತು ಲೂವಿಸ್ (Lewis) (1999) ಹದಿಹರೆಯದವರ (13-18 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರು) ದೇಹದ ಮನಃಚಿತ್ರವು ಇತರರ ಗ್ರಹಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರದಿದ್ದರೂ, ಒಮ್ಮೆ ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡ ನಂತರ ಹದಿಹರೆಯದಾದ್ಯಂತ ಸ್ಥಿರವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದರು.

ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ನಡೆದಿರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಸಹಸಂಬಂಧದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ನಮಗೆ ಕಾರ್ಯಕಾರಣದ ಬಗ್ಗೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ತಿಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕೆಲವು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಪರಿಶೀಲಿಸೋಣ. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ನಾವು ಹೆಚ್ಚು ಶ್ರಮ ವ್ಯಯಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಇಲ್ಲಿಯೂ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತವೆ.

ಆರಂಭಿಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು

ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಆರಂಭಿಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸ್ವರೂಪವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಸ್ಪರ್ಶಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮಗುವು ತನ್ನ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಪರಸ್ಪರ ದೇಹದ (ದೇಹದ ಭಾವಸೂಚಕ) ಭಾಷೆಗೆ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯು ಪೂರಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಇತರರ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ 'ಮುಖ್ಯವಾದ' ಇತರರ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಮಗು ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದುವ ಮೌಲ್ಯಮಾಪಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗುತ್ತದೆ (Cooley (ಕೂಲಿ), 1902; Mead (ಮೀಡ್), 1934). ಮೌಲ್ಯಮಾಪಕ ಮೌಖಿಕ ಸಂದೇಶಗಳು ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತವೆ: 'ನೀನು ಒಡ್ಡೊಡ್ಡಾಗಿದೀಯ', 'ನೀನು ತುಂಬಾ ಮುದ್ದಾಗಿದ್ದೀಯ', 'ಪತರಗುಟ್ಟೋದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸು ಮತ್ತು ನಿನ್ನ ಉದ್ದನೆಯ ಕಾಲನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಮೇಜಿನ ಕೆಳಗೆ ಇಡು' ಹೀಗೆ ಮುಂತಾಗಿ. ರೋಸೆನ್ಬರ್ಗ್ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದ (1979) ಹೆಚ್ಚಿನ ಉಲ್ಲೇಖವು ಮಕ್ಕಳು ಇತರರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಗೆ ಆತಂಕ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ- ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರು, ನಂತರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಗೆಳೆಯರು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹದಿಹರೆಯದಲ್ಲಿ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು. ಇತರರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಮಗುವಿಗೆ ತನ್ನ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ತಾನು ಭಾವಿಸುವ ಯೋಗ್ಯತೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚುವರಿಯಾಗಿ, ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ಕಾರಕಗಳು ಮಗು ತನ್ನ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ

ಹೊಂದಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವುದ್ದರಿಂದ ಸದ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಕೀಳಾದ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಭಾವನೆಗಳು ಯುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಕಾಣದಿರುವಂತೆ ತಡೆಯುತ್ತದೆ. ಇದರ ಒಂದು ತೀವ್ರವಾದ ಉದಾಹರಣೆಯು ಆಹಾರ ಮಾಂದ್ಯತೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ತನ್ನ ದೇಹದ ನಿಜವಾದ ಗಾತ್ರಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ತನ್ನ ದೇಹವನ್ನು ಅಧಿಕ ತೂಕದುದೆಂದು ಗ್ರಹಿಸುವ ಆಹಾರ ಮಾಂದ್ಯತೆ (anorexia) ಯ ಬೇನೆಯಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಮಾದರೀಕರಣ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆ

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಮಾದರೀಕರಣ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಯು ಮಕ್ಕಳು ದೇಹ ಮನಃಚಿತ್ರದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಹೊಂದುವ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು. ಡ್ಯಾನ್ಜಿಂಗರ್ (Danzinger) (1971) ಎರಡು ರೀತಿಯ ಮಾದರೀಕರಣವನ್ನು ವಿವರಿಸಿದರು: ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಿಕ ಮಾದರೀಕರಣ. ಮಗುವು ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಂದಿಗೆ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಹಚ್ಚಿಕೊಂಡಾಗ ಮತ್ತು ಅವರಂತೆಯೇ ಇರಲು ಬಯಸಿದಾಗ **ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮಾದರೀಕರಣ** (Personal modelling)ವು ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಮನೋವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಬಳಸುವ **ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ** (identification)ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೋಲುತ್ತದೆ. ಮಗುವು ತನ್ನ ಮತ್ತು ತನಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಪರಿಚಯವಿಲ್ಲದೆ ಇರಬಹುದಾದ ಅನುಕರಣೀಯ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ನಡುವೆ ಸಾಮ್ಯತೆಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ **ಸ್ಥಾನಿಕ ಮಾದರೀಕರಣ** (Positional modelling) ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಮಗು ಆ ಮಾದರಿಯನ್ನು ತಾನು ಅನುಕರಿಸಬೇಕೇ ಅಥವಾ ಬೇಡವೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಸಹ ಬೇಡುತ್ತದೆ. ದೇಹ ಮನಃಚಿತ್ರದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅನುಕರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಇದ್ದ ಪುರಾವೆಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹಸಿವು ಬೇನೆ (bulimia) ಯ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ತಾಯಂದಿರು ಸ್ವತಃ ಆಹಾರ ಸೇವನೆಯ ಅದೇ ಅಸ್ವಸ್ಥತೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆಂದು, ಮತ್ತು ತಿನ್ನುವ ಅಸ್ವಸ್ಥತೆಗಳಿಲ್ಲದ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳಿಗಿಂತ, ಕುಟುಂಬದ ಅತಿ ಆಹಾರ ಸೇವನೆಯು ಸೇರಿದಂತೆ, ಆಹಾರ ಸೇವನೆ ಅಸ್ವಸ್ಥತೆಯುಳ್ಳ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಪಾಯ ಸಂಭವ ಕಾರಕಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಿರುವುದಾಗಿ ವರದಿ ಮಾಡಿದರು ಎಂದು ಪೈಕ್ (Pike) ಮತ್ತು ರೋಡಿನ್ (Rodin) (1991) ಅವರು ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಂಡರು (Hibert *et al*. (ಹೆಬರ್ಟ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2014). ಅತಿಯಾಗಿ ಆಹಾರ ಸೇವಿಸುವ ಅಸ್ವಸ್ಥತೆಗಳಿರುವ ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳು/ಹದಿಹರೆಯದವರಲ್ಲಿ ಇದೇ ರೀತಿಯ ಸಂಶೋಧನಾ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಕಂಡುಬಂದಿವೆ (Field *et al*. (ಫೀಲ್ಡ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2001). ಸ್ಮೊಲೆಕ್ (Smolak) (2002) ಅವರು ಬಾರ್ಬಿ ಗೊಂಬೆಗಳಂತಹ ಆಟಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಡುವ ಮಕ್ಕಳು, ಆಡದವರಿಗಿಂತ ತಮ್ಮ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಲ್ಲದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು.

ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮಾದರೀಕರಣ
ಮಗುವು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಹಚ್ಚಿಕೊಂಡು ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯಂತೆಯೇ ಇರಬೇಕೆಂಬ ಬಯಕೆ ಹುಟ್ಟುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ.

ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ
ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿ ತನ್ನನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮನ್ನು ಆ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯಂತೆ (ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮೆಚ್ಚಿಕೊಂಡಿರುವ ಅಥವಾ ಮಿತಿಮೀರಿ ಗೌರವಿಸುವ) ಪರಿವರ್ತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಮಾನಸಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ.

ಸ್ಥಾನಿಕ ಮಾದರೀಕರಣ
ಒಂದು ಮಗುವು ತನ್ನ ಮತ್ತು ತನಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಪರಿಚಯವಿಲ್ಲದೆ ಇರಬಹುದಾದ ಅನುಕರಣೀಯ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ನಡುವೆ ಸಾಮ್ಯತೆಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಸಾಕ್ಷ್ಯವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಹಸಂಬಂಧವುಳ್ಳದ್ದಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮದ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ.

ಕ್ಲಾರ್ಕ್ (Clark) ಮತ್ತು ಟಿಗೆಮನ್ (Tiggemann) (2007) ಅವರು ತಮ್ಮ ದೇಹದ ಆಕಾರ ಮತ್ತು ಆಕರ್ಷಣೆಯನ್ನು ತಮ್ಮ ಗೆಳೆಯರೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಚರ್ಚಿಸುವ ಹದಿಹರೆಯದವರು ತಮ್ಮ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡದವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಲ್ಲದ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವರ ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರು ಮಾದರೀಕರಣ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಅವರ ದೇಹ ಮನಃಚಿತ್ರವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವುದರ ಬದಲಾಗಿ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರದ ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಅತಿಯಾಗಿ ದೇಹದ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಈ ಹದಿಹರೆಯದವರು ತಮ್ಮ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸಹ ವಾದಿಸಬಹುದು.

ಬೆರೆಟ್ (Barrett) (2005) ಅವರ *'ಉತ್ಕಟ ಸಂಜ್ಞಾನ'* ದಂತಹ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಉದ್ರೇಕಗೊಂಡ ಸಂಜ್ಞಾನಗಳು ನಾವು ನಮ್ಮ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹೇಗೆ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ನಮಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು.

ದೇಹ ಮತ್ತು ದೇಹದ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಪುನರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು

ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ದೇಹದ ಬಗ್ಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳದೆ, ದೇಹದ ರೂಪವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ. ವಯಸ್ಸಾಗುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹದಿಹರೆಯದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ ಸಾಧ್ಯ. ಚಿಕ್ಕ ಮಗುವಿನ ಉಡುಪಿನ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮುಖ್ಯರಾದ ವಯಸ್ಕರು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಮಗುವಿಗೆ ಉಡುಪು ಆಯ್ಕೆಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ನೀಡುವ ವಯಸ್ಸು ಪೋಷಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ. ನನಗೆ ನೆನಪಿದೆ: ನಾನು 11 ವರ್ಷದವನಿದ್ದಾಗ ನನ್ನ ತಾಯಿ ನನ್ನ ಇಚ್ಛೆಗೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ ನನ್ನ ಕೂದಲನ್ನು ಕೃತಕವಾಗಿ ಕಾಯಂ ಗುಂಗುರಾಗಿಸಿದಳು. ಅದು ತುಂಬಾ ಗುಂಗುರುಗುಂಗುರಾಯಿತು ಮತ್ತು ನನ್ನ ಸಹೋದರಿ ನನ್ನನ್ನು 'ಗುಂಗುರುಗುಂಗುರು ಕೂದಲಿನ ಕಪ್ಪು ತುಪ್ಪಳದ ಕರಡಿ' ಎಂದು ಕರೆದು ನನಗೆ ತುಂಬಾ ಬೇಸರ ಮಾಡಿದಳು. ಅಂದಿನಿಂದ ನಾನು ಎಂದಿಗೂ ನನ್ನ ಕೂದಲನ್ನು ಗುಂಗುರು ಮಾಡಿಕೊಂಡಿಲ್ಲ!

ಒಮ್ಮೆ ಆಯ್ಕೆಯು ಸಾಧ್ಯವಾದರೆ ಯುವಕರು ತಮ್ಮ ಆದರ್ಶ ದೇಹ ಮನಃಚಿತ್ರವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಹಾತೊರೆಯುವ ಸಂಭಾವ್ಯತೆ ಇದೆ. ಬಟ್ಟೆಯ ಆಯ್ಕೆ, ತೆಳ್ಳಗೆ ಆಗಿ ಕಾಣಲು ಆಹಾರಕ್ರಮ, ಸ್ನಾಯುಗಳನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವ್ಯಾಯಾಮ, ದೇಹದ ಹಚ್ಚೆ ಗುರುತುಗಳನ್ನು ಹೊಂದುವುದು, ಕೇಶ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ದೇಹದಲ್ಲಿನ ದೈಹಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಯುವಕರು ತಮ್ಮನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರ ಒತ್ತಡ ಮತ್ತು ಮೆಚ್ಚುಗೆಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವುದು ಪ್ರಬಲವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿದ ಬಟ್ಟೆಗಳ ಶೈಲಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ದೈಹಿಕ ರೂಪವು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ದೈಹಿಕ ರೂಪವೆಂದು ಗ್ರಹಿಸಲಾದ ಪ್ರಮಾಣದಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಬಹುದು. ದೇಹದ ಮನಃಚಿತ್ರದಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಯು ಭಾಗಶಃ ದೇಹದಲ್ಲಿನ

ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಂದ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಇತರರ ಸ್ಪಂದನೆಯೂ ಸಹ ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಕ ಕಾರಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ದೈಹಿಕ ರೂಪವು ಯುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಕಾರಣ, ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಮೂಡಿಸಲು ಮತ್ತು ಇತರರಿಗೆ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗೆಳೆಯರಿಗೆ ಸಂಕೇತಗಳಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಕಾರಣ ಅದನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಜೈವಿಕ ಕಾರಕಗಳಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ದೈಹಿಕ ರೂಪವಾಗಿ ಪ್ರಾರಂಭವಾದದ್ದು ಕ್ರಮೇಣ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಕೇತಗಳಿಗೆ ವಾಹಕವಾಗಿ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಉಡುಪು ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ದೈಹಿಕ ರೂಪದ ಒಂದು ಶೈಲಿಯ ಅಳವಡಿಕೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಗುಂಪು ನಿಷ್ಠೆಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಅದು ಯುವ ವ್ಯಕ್ತಿ ಸೇರಿರುವ ಗುಂಪುಗಳು ಮತ್ತು ಅವರು ಸೇರದ ಗುಂಪುಗಳು ಎರಡನ್ನೂ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ (Phoenix (ಫೀನಿಕ್ಸ್), 2005).

ಹದಿಹರೆಯದವರಿಗಿಂತ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳು ಕಡಮೆ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದಾದರೂ ಅವರು ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದಾಗ ಅವರು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಟ್ಟೆಯ ಮೂಲಕ ಇತರ ಜನರಿಗೆ ಸೂಚಕವಾಗಿ ತಲುಪಿಸುವ ಅದೇ ತತ್ವದ ಮೇಲೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ನನ್ನ ತಾಯಿ ನನಗಾಗಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಪ್ಲಿಮ್ಸಾಲ್ಸ್ (plimsolls- ರಟ್ಟಿನ ಅಟ್ಟೆಯುಳ್ಳ ಕ್ಯಾನ್ವಾಸಿನ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಆಟದ ಷೂಗಳು) ಮತ್ತು ಸ್ಟಾರ್ಟ್-ರೈಟ್ ಷೂ (ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಹದಹರೆಯದವರಿಗೆಂದಿರುವ ಷೂ ಬ್ರ್ಯಾಂಡ್)ಗಳಿಗೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ನನ್ನ ಮಕ್ಕಳು ಇತ್ತೀಚಿನ ಡಿಸೈನರ್ ಬ್ರ್ಯಾಂಡ್ ಟ್ರೈನರ್ ಷೂಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಸರ್ಫ್ ಷೂಗಳನ್ನು (ಕಡಲಲೆ ಸವಾರಿ ಮಾಡಲು ಬಳಸುವ ವಿಶೇಷ ಷೂಗಳು) ಖರೀದಿಸಲು ನನ್ನ ಮೇಲೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಒತ್ತಡವನ್ನು ಹಾಕುತ್ತಿದ್ದರು.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ, ಬಾಲ್ಯ ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ದೇಹದ ಮನಃಚಿತ್ರದ ಗಮನಾರ್ಹ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಅದು ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರಪಂಚದೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆತಿರುವ ಒಂದು ಭಿನ್ನವಲ್ಲದ ದೇಹ ಚಿತ್ರವಾಗಿ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾ ಹೆಚ್ಚು ಭಿನ್ನವಾಗುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ನಂತರ ದೈಹಿಕ ರೂಪದ ಬಗ್ಗೆ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಲಭ್ಯವಾದಂತೆ ಬದಲಾಗುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದುತ್ತದೆ.

ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ

'ಅದು ಹುಡುಗ' ಅಥವಾ 'ಅದು ಹುಡುಗಿ' ಎಂಬುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನವಜಾತ ಶಿಶುವಿನ ಬಗೆಗಿನ ಮೊದಲ ಘೋಷಣೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಇದು ಕನಿಷ್ಠ ಪೋಷಕರು ಜನನಕ್ಕೆ ಹಿಂದಿನ ಸ್ಕ್ಯಾನ್‌ಗಳಿಂದ ತಿಳಿಸಬಾರದೆಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಿರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ). ಈ ತೀರ್ಮಾನ ಶಿಶ್ನವು ಇದೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನೀಲಿ ಅಥವಾ ಗುಲಾಬಿ ಹಣೆಗೆ ಹಾಕುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಆಟದ ಸಾಮಾನುಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಬಹುದು. ಮಗುವನ್ನು ಒಂದು ಅಥವಾ ಇನ್ನೊಂದು ಲಿಂಗ ಗುಂಪಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸುವುದು ಇತರರಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತವಾದ ಅನುಸರಿಸಬೇಕಾದ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಹೊರಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ನಾವು ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬೇರುಗಳು ಜೈವಿಕ ನಿರ್ಧಾರಕಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿರ್ಧಾರಕಗಳು ಎರಡರಲ್ಲೂ ಇರುವುದನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ನೋಡಬಹುದು. ಎಲ್ಲವೂ ತುಂಬಾ ಸರಳವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತದೆ - ಶಿಶ್ನವಿದೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ

ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಸಾಮಾಜಿಕೀಕರಣದ ಅಂಶವನ್ನು ಸೇರಿಸಿದಲ್ಲಿ ಫಲಿತಾಂಶವು ಹುಡುಗ ಅಥವಾ ಹುಡುಗಿಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಸರಳತೆಯ ಸೋಗು ಹಲವಾರು ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳನ್ನು ಮರೆಮಾಡುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಇವುಗಳನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸುವ ಮೊದಲು ನಾವು ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಆಧಾರವಾದ ಶಿಶ್ನವಿದೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂಬ ಮನೋವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಗೃಹೀತದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸೋಣ. ಫ್ರಾಯ್ಡ್ (Freud) (1905/1962) ಬೇರೆ ಯಾರೂ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲು ಧೈರ್ಯ ಮಾಡದ ದೇಹದ ಭಾಗಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಕಾರ್ಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಿದರು ಮತ್ತು ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಸುಮಾರು ಮೂರು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ, **ಶಿಶ್ನದ ಹಂತ** (phallic stage) ದಲ್ಲಿ, ಹುಡುಗನ ಆಸಕ್ತಿಯು ಅವನ ಶಿಶ್ನದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಈ ಆಸಕ್ತಿಯು ಅವನ ತಾಯಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಲೈಂಗಿಕ ಆಕರ್ಷಣೆಯ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ಆಹ್ಲಾದಕರ ಭಾವನೆಗಳು ತಂದೆಯ ವಿರುದ್ಧ ನಿರ್ದೇಶಿಸಿದ ಅಸೂಯೆ ಅಥವಾ ಅಸಮಾಧಾನದ ಭಾವನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ ಮತ್ತು ಹೀಗೆ ಹುಡುಗನಿಗೆ ಅವನ ತಂದೆ ತನ್ನ ತಾಯಿಯ ಪ್ರೀತಿಗೆ ಪ್ರತಿಸ್ಪರ್ಧಿಯಾಗುತ್ತಾರೆ. ಹುಡುಗನು ತಾನು ಈ ಅಪೇಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಅವನ ತಂದೆಯು ನಿರ್ವೀರ್ಯಗೊಳಿಸುವುದರ (castration complex (ಕ್ಯಾಸ್ಟ್ರೇಷನ್ ಕಾಂಪ್ಲೆಕ್ಸ್) – ಜನನಾಂಗನಾಶ ಭೀತಿ) ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಿಸಬಹುದೆಂದು ಭಯಪಡುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಈ ಸಂಘರ್ಷ(**ಈಡಿಪಸ್ ಕಾಂಪ್ಲೆಕ್ಸ್** (Oedipus complex) ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ) ವನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಅವನು ತನ್ನ ತಂದೆಯೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ. ಈ ಅಪ್ರಜ್ಞಾತ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರದ ಮೂಲಕ ಅವನು ತಾನು ತನ್ನ ತಂದೆ ಎಂಬ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದುತ್ತಾನೆ ಮತ್ತು ಆ ಮೂಲಕ ಪುರುಷ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ತಳೆಯುತ್ತಾನೆ. ಇದು ಒಂದು ಅಚ್ಚುಕಟ್ಟಾದ ಪರಿಹಾರವಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವನು ಸ್ವತಃ ತನ್ನ ತಂದೆಯಾಗುವ ಮೂಲಕ ತನ್ನ ಅಕ್ರಮ ಆಸೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವನು ಸ್ವತಃ ತನ್ನ ತಂದೆಯಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಅವನ ತಂದೆಯು ತನ್ನನ್ನು ನಿರ್ವೀರ್ಯಗೊಳಿಸುತ್ತಾನೆ ಎಂಬ ಭಯವನ್ನು ಇನ್ನು ಹೊಂದುವುದಿಲ್ಲ. ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ ಇದಕ್ಕೆ ಸಮಾನವಾದ **ಎಲೆಕ್ಟ್ರಾ ಕಾಂಪ್ಲೆಕ್ಸ್** (Electra complex (ಎಲೆಕ್ಟ್ರಾ ಪ್ರವೃತ್ತಿ) – ಮಗಳಲ್ಲಿ ತಂದೆಯನ್ನು ಕಂಡರೆ ಲೈಂಗಿಕ ಆಕರ್ಷಣೆಯೂ ತಾಯಿಯನ್ನು ಕಂಡರೆ ದ್ವೇಷವೂ ಸುಪ್ತವಾಗಿ ಇರುವ ಮನೋಭಾವ) ಇದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಜನನಾಂಗನಾಶ ಭಯದ ಬದಲು ಅವಳು ಶಿಶ್ನವನ್ನು ಹೊಂದಲು ಹಾತೊರೆಯುತ್ತಾಳೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಚಂದ್ರನಾಡಿ (clitoris)ಗಿಂತ ಶ್ರೇಷ್ಠವಾದದ್ದು ಎಂದು (ಶಿಶ್ನ ಅಸೂಯೆ). ತನಗೆ ಈಗಾಗಲೇ ಶಿಕ್ಷೆಯಾಗಿದೆ ಎಂದು ಹುಡುಗಿ ಭಾವಿಸುತ್ತಾಳೆ, ಪುರುಷತ್ವದ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಹೊಂದುವ ಯಾವುದೇ ಬಯಕೆಯನ್ನು ತ್ಯಜಿಸುತ್ತಾಳೆ ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಹೀಗೆ ಸ್ತ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ತಳೆಯುತ್ತಾಳೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ತುಂಬಾ ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರನ್ನು ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೀನಾಯಿಸಿದಂತೆ: ಇದಲ್ಲದೇ, ಈ ಯಾವುದೇ ಮನೋವಿಕಾರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಬೆಂಬಲವಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಬೆಂಬಲವಿಲ್ಲ.

> **ಶಿಶ್ನದ ಹಂತ**
>
> ಇದು ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಅವರ ಮನೋವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಹಂತವಾಗಿದ್ದು ಇಲ್ಲಿ ಗಂಡು ಮಗುವಿನ ಆಸಕ್ತಿಯು ಅದರ ಶಿಶ್ನದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಮಗು ತನ್ನ ತಾಯಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಲೈಂಗಿಕ ಆಕರ್ಷಣೆಯ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತದೆ.

ಫ್ರಾಯ್ಡ್‌ನ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ

ಬಾಲ್ಯವನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡಾಗ ಈ ಆಸೆಗಳಾವುದೂ ನೆನಪಿಗೆ ಬರುವುದಿಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ತಳ್ಳಿಹಾಕುವುದು ಸುಲಭ. ಆದರೆ ಸಹಜವಾಗಿ ಈ ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ಷುಬ್ಧತೆಯು ಅಪ್ರಜ್ಞಾತ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನಡೆದಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ನಾನು 11 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೂ ಶಿಶ್ನವನ್ನು ನೋಡಿದ ನೆನಪಿಲ್ಲ, ಎಲೆಕ್ಟ್ರಾ ಸಂಘರ್ಷದ ಯಶಸ್ವಿ ಪರಿಹಾರಕ್ಕಾಗಿ ಅದು ತುಂಬಾ ತಡವಾದ ವಯಸ್ಸು!

ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಬಗ್ಗೆ ಜಿಗುಪ್ಸೆಪಡುತ್ತಾರೆ: ಏಕೆಂದರೆ ಇಂತಹ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ರಚನೆಗಳು ಹೇರಳವಾಗಿವೆ, ಪರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದಾದ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು ಕಷ್ಟ ಮತ್ತು ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುವುದಾಗಲೀ ಅಥವಾ ನಿರಾಕರಿಸುವುದಾಗಲೀ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗಿದೆ. ಗುಪ್ತ ಭಾವನೆಗಳು ವಿಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಿಜವಾದ ವಿಜ್ಞಾನಿಗೆ ವಿಷಯವಲ್ಲ, ಆದಾಗ್ಯೂ, ಕ್ಲೈನ್ (Kline) (1981) ಫ್ರಾಯ್ಡ್‌ನ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಮರುಪರಿಶೀಲನೆಯೊಂದಿಗೆ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹದಗೊಳಿಸಿದರು; ಯಾವ ಭಾಗಗಳನ್ನು ವೈಜ್ಞಾನಿಕವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಒಟ್ಟುಸೇರಿಸಿದರು. ಈಡಿಪಲ್ ಮತ್ತು ಎಲೆಕ್ಟ್ರಾ ಸಂಘರ್ಷಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪುರಾವೆಯು ಗೊಂದಲಮಯ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಿದಾಗ ಮತ್ತು ಈ ಸಂಘರ್ಷಗಳ ಯಶಸ್ವಿ ಪರಿಹಾರಕ್ಕಾಗಿ ಇಬ್ಬರು ಪೋಷಕರ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂಬ ಗೃಹೀತವನ್ನು ಬಳಸಿದಾಗ, ಏಕ-ಪೋಷಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ತಂದೆಯಿಲ್ಲದ ಹುಡುಗರ ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹೆಥರಿಂಗ್ಟನ್ (Hetherington) ಮತ್ತು ದಿಯರ್ (Deur) (1971) ಅವರು 4 ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ ಮೊದಲು ಮತ್ತು ತಂದೆಯ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಹುಡುಗರು ಕಡಮೆ 'ಪುರುಷ ಸ್ವಭಾವ' ವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆಂದು, ಆದರೆ 4 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ನಂತರ ತಂದೆಯ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿ ಅವರ 'ಪುರುಷತ್ವ' ದ ಮೇಲೆ ಯಾವುದೇ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ, ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಮತ್ತು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಲು ತಂದೆ ಮತ್ತು ತಾಯಿ ಇಬ್ಬರ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂಬ ಆಧಾರವನ್ನು ಬಳಸಿದರೆ, ಸಲಿಂಗಕಾಮಿ ಪೋಷಕರ ಮಕ್ಕಳು ಅನುಚಿತ ಲಿಂಗ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ, ಆದರೆ ಇದು ನಿಜವೆಂದು ಕಂಡುಬಂದಿಲ್ಲ (Golombok *et al.*(ಗೊಲಂಬಾಕ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 1997). ಲಿಂಗ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಪೋಷಕರ ಲೈಂಗಿಕ ಮನೋಧರ್ಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿಲ್ಲ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆ (Fulcher *et al.* (ಫಲ್ಚರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2008).

ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಮಾನಗಳ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತುತ್ತವೆ ಮತ್ತು "ಲಿಂಗ" ಎಂಬ ಪದದ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ಮರುಪರಿಶೀಲಿಸಲು ನಮ್ಮನ್ನು ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾನು ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡಿರುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಓದುಗರು ಈ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಒಳ ಅರಿವಿನ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಅವರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿದಲ್ಲಿ, ಅವರು ಹುಡುಗ ಅಥವಾ ಹುಡುಗಿಯಾಗಿ ಇರುವ ಭಾವ ಅಥವಾ ಭಾವನೆಗೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಿದರು. ಫ್ರಾಯ್ಡ್ ಅವರ ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖವಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ

ಒಂದು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಅಂಶವೂ ಸಹ ಇರಬೇಕು - ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ, ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ಹೇಗೆ ಹುಡುಗ ಅಥವಾ ಹುಡುಗಿ ಎಂದು ವರ್ಗೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು. ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವರ್ಗೀಕರಣವು ಲಿಂಗ ಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆಯೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ - ನಾನು ಹುಡುಗ, ಆದ್ದರಿಂದ ನಾನು X (ಒಂದು ಕಾರ್ಯ ಅಥವಾ ವರ್ತನೆ) ಅನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ ಅಥವಾ ನಾನು ಹುಡುಗಿ ಮತ್ತು ನಾನು Y (ಇನ್ನೊಂದು ಕಾರ್ಯ ಅಥವಾ ವರ್ತನೆ) ಅನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ ಹೀಗೆ. ವರ್ತನೆಗಳು ಲಿಂಗ ಸೂಕ್ತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರು ತಮ್ಮ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಮಾಜದ ಲಿಂಗ ಪಾತ್ರಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಹುಡುಗರು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರು ಮತ್ತು ವ್ಯತ್ಯಸ್ತವುಳ್ಳ ಲಿಂಗಿಗಳು

ಸಮಾಜಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗೊತ್ತುಮಾಡಿದ ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ಪಾತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ವಿಶಿಷ್ಟ ಪುರುಷ ಮತ್ತು ವಿಶಿಷ್ಟ ಸ್ತ್ರೀ ವರ್ತನೆಯ ಸಿದ್ಧಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಬಹುದು. ಹನ್ನೆರಡರಿಂದ 18 ತಿಂಗಳ ವಯಸ್ಸಿನ ಶಿಶುಗಳು ಲಿಂಗದ ಬಗ್ಗೆ ಅಷ್ಟೇನು ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುವುದಿಲ್ಲವಾದರೂ 18 ರಿಂದ 30 ತಿಂಗಳ ನಡುವೆ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಅದೇ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಲಿಂಗ-ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಟಿಕೆ (ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ ಗೊಂಬೆಗಳು, ಹುಡುಗರಿಗೆ ಕಾರುಗಳು)ಗಳಿಗೆ ಒಲವು ತೋರಿಸುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು 3-4 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಲಿಂಗ ಪ್ರವರ್ಗಗಳು ಕಾಲಾಂತರವೂ ಸ್ಥಿರವಾಗಿರುತ್ತವೆ (ಲಿಂಗ ಸ್ಥಿರತೆ ಅಥವಾ ಲಿಂಗ ಅಪರಿವರ್ತನೀಯತೆ) ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (Halim *et al*. (ಹಲಿಮ್), 2014; Jadva (ಜಡ್ವಾ), Hines (ಹೈನ್ಸ್) & Golombok (ಗೊಲಂಬಾಕ್), 2010; Johnston *et al*.(ಜಾನ್ಸ್ಟನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2001; Weisgram (ವೈಸ್ಗ್ರ್ಯಾಮ್), Fulcher (ಫುಲ್ಚರ್) & Dinella (ಡಿನೆಲ್ಲಾ), 2014). ಪ್ರಬುದ್ಧ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪನ್ನು ತಮ್ಮನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಿಸಿಕೊಳ್ಳದೆ ಲಿಂಗ ಸಿದ್ಧಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಕೇಳಿ ನೋಡಿ ಆಗ ಕೊಡುಗೆಗಳು ಹರಿದು ಬರುತ್ತವೆ, ಸಂವೇಗಗಳು ಉದ್ರೇಕಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಉತ್ಸಾಹಭರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ನಂತರ ತಾವು ಎಂತಹ ಅದ್ಭುತ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆದರು ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ನಮ್ಮ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಗಂಭೀರವಾದ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಪುರುಷ ಮತ್ತು ಸ್ತ್ರೀ ಲಿಂಗ ಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆಯ ಗಂಭೀರ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿರುವ ಯಾವುದೇ ಅಧ್ಯಯನವು ಲೇಖಕರ ಪೂರ್ವಕಲ್ಪಿತ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹೆಥರಿಂಗ್ಟನ್ (Hetherington) (1972) ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ 'ಪುರುಷತ್ವ'ವನ್ನು ಸಮಾನಸ್ಕಂಧರರ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವುದು, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಸಂಪರ್ಕದ ಕ್ರೀಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳದೆ ಇರುವುದು ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ವ ಸಮರ್ಥನೀಯದ ಗುಣ ಹೊಂದಿರದೆ ಇರುವುದು ಎಂಬುದಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದು ನಿಮ್ಮ ಪುರುಷತ್ವದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಕ್ಕೆ ಸರಿಹೊಂದುತ್ತದೆಯೇ?

ಉಭಯಲಿಂಗಿಗಳು
ಸ್ತ್ರೀ ಮತ್ತು ಪುರುಷರಿಬ್ಬರ ಲೈಂಗಿಕ ಅಂಗಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿ ಅಥವಾ ಜೀವಿ.

ವ್ಯತ್ಯಸ್ತಲಿಂಗಿ
ತಮ್ಮ ಜೈವಿಕ ಲಿಂಗಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿರುವ ಅಥವಾ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡದ ಲಿಂಗದೊಂದಿಗೆ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವ್ಯಕ್ತಿ.

ಹುಡುಗ ಅಥವಾ ಹುಡುಗಿ ಎಂಬ ಎರಡು ಲಿಂಗ ಪ್ರವರ್ಗಗಳು ಮಾತ್ರ ಇವೆ ಎಂದು ನಾವು ಲಘುವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ತೊಡಕುಗಳಿವೆ; ಆದರೆ ಪ್ರಾಯಶಃ ವ್ಯತ್ಯಸ್ತವುಳ್ಳ ಲಿಂಗಿಗಳು ಇವೆ. ಲಿಂಗ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಶಿಶ್ನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಅಥವಾ ಹೊಂದಿರದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಅವು ಹಾರ್ಮೋನ್‌ಗಳ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಮಟ್ಟಗಳು, ವರ್ಣತಂತುಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು, ಆಂತರಿಕ ಸಂತಾನೋತ್ಪತ್ತಿ ಅಂಗಾಂಗಗಳ ರಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಜನನಗ್ರಂಥಿಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆಯೂ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ. ಈ ಸೂಚಕಗಳ ನಡುವೆ ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ಪರಿಪೂರ್ಣವಾದ ಸಹಸಂಬಂಧವಿದೆ ಎಂಬುವಂತದ್ದು ಏನಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು **ಉಭಯಲಿಂಗಿಗಳು** (hermaphrodites) ಅಥವಾ ಖೋಟಾ-ಉಭಯಲಿಂಗಿಗಳ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಸುವ್ಯಕ್ತವಾಗಿ ತೋರಿಸುತ್ತವೆ. ಇವುಗಳನ್ನು ವಿಲಕ್ಷಣತೆಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣಕವಲ್ಲದ 'ಅಪಸಾಮಾನ್ಯ ವರ್ತನೆಯ ನಿದರ್ಶನ' ಗಳೆಂದು ನೋಡಲಾಗಿವೆ, ಆದರೆ ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳು ಪುರುಷ ಮತ್ತು ಸ್ತ್ರೀಯ ಜೈವಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಮಿಶ್ರಣವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು ಎಂಬ ಅರಿವು ಕೂಡ ಇದೆ. ಎರೆನ್ಸ್ಾಫ್ಟ್ (Ehrensaft) (2007) ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಕ್ಕಳು ಲಿಂಗ-ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ; ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಹುಡುಗರಾಗಿದ್ದು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಹುಡುಗರೆಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿರುವ ಆದರೆ ಮನೋಭಾವ, ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ಬಯಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಗೊತ್ತುಮಾಡಿದ ಲಿಂಗ ರೇಖೆಗಳನ್ನು ದಾಟುವ 'ಹೆಣ್ಣಿಗರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ' (ಚಿತ್ರ 8.11). ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಥಾಯ್ಲ್ಯಾಂಡ್‌ನ ಕ್ಯಾಂಪೆಂಗ್ ಸೆಕೆಂಡರಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ 10-20 ಪ್ರತಿಶತದಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮನ್ನು **ವ್ಯತ್ಯಸ್ತಲಿಂಗಿ** (transsexuals)ಗಳು ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವರಿಗೆ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಲಿಂಗತ್ವದ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರಿಗೆಂದು ಶೌಚಾಲಯವನ್ನು ಒದಗಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಚಿತ್ರ 8.11
ಹೆಣ್ಣಿಗತನ.

ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ (ಅಸ್ಮಿತೆಯ) ಇರುಸುಮುರುಸು

ಇದು ಯಾರಾದರೂ ತಮ್ಮ ಜೈವಿಕ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತೀವ್ರವಾಗಿ ಇರುಸುಮುರುಸುತನವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುವ ಮತ್ತು ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ತನ್ನ ವಿರುದ್ಧ **ಲಿಂಗ** (gender) ದೊಡನೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಆ ಲಿಂಗದವರಾಗಿ ಇರಲು ಬಯಸುವ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಪ್ರಪಂಚದ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಶೇಕಡಾವಾರು ಜನರನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪರಿಣಾಮಿಸುತ್ತದೆ - ಆದರೆ ಕೆಲವು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಬಂಧಿತ ಲೈಂಗಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಕಾನೂನುಬಾಹಿರವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಅದರ ಪ್ರಚಲಿತತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅಂದಾಜುಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಸಾಧ್ಯ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇದು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರವಾಗಿ ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ, ಮೂರು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲೇ ಕಾಣಸಿಗುತ್ತದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಒಂದು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಸಾರ ಭಾಗ ಇಲ್ಲಿದೆ:

ಲಿಲಿ ಮತ್ತು ಜೆಸ್ಸಿಕಾ, ಇವು ಅವರ ನಿಜವಾದ ಹೆಸರುಗಳಲ್ಲ, ಆಟಿಕೆಗಳಿಂದ ತುಂಬಿದ ಚೀಲಗಳನ್ನು ಹೊತ್ತುಕೊಂಡು ಕಿಸಿಕಿಸಿ ನಗುತ್ತಾ, ಹರಟೆ ಹೊಡೆಯುತ್ತಾ ಅತ್ಯುತ್ಸಾಹ ಚೈತನ್ಯದಿಂದ ಪುಟ ನೆಗೆಯುತ್ತಾ ಕೋಣೆಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆರು ಮತ್ತು ಎಂಟು ವರ್ಷದ ಈ ಇಬ್ಬರು ಸ್ನೇಹಿತರು ಡಜನ್‌ಗಟ್ಟಲೆಯ ಮುದ್ದಾಡಬೇಕೆನಿಸುವ ಹಲೋ ಕಿಟ್ಟಿ ಆಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಮಾನ್ಸ್ಟರ್ ಹೈ ಮ್ಯಾನಿಕಿನ್‌ಗಳನ್ನು (ಎತ್ತರದ ಮನುಷ್ಯಾಕೃತಿಯ ಪ್ರದರ್ಶನದ ಗೊಂಬೆಗಳು) ನೆಲದ ಮೇಲೆ ಖಾಲಿ ಮಾಡುವಾಗ ಪರಸ್ಪರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿರುವುದು ಅವರಿಗೆ ಸಂತೋಷ ತಂದಿದೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ: ಇಬ್ಬರೂ ಹುಡುಗಿಯರು ಗೊಂಬೆಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು (ಝೂ-ಕೀಪರ್ ಕಿಟ್ಟಿ, ಡಿಸ್ಕೋ ಕಿಟ್ಟಿ) ಮತ್ತು ಅವರು ಯಾವ ಆಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಮೆಚ್ಚುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಲು ಉತ್ಸುಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ.

> **ಲಿಂಗ ಸ್ಥಿರತೆ (ಅಪರಿವರ್ತನೀಯತೆ)**
> ತನ್ನ ಲಿಂಗವು ದೃಢವಾದುದು, ಬದಲಾವಣೆಯಾಗುವಂತ ಹುದಲ್ಲ ಎಂಬ ಅರಿವು: ಒಮ್ಮೆ ಹುಡುಗ ಎಂದರೆ ಎಂದೆಂದೂ ಹುಡುಗ, ಒಮ್ಮೆ ಹುಡುಗಿ ಎಂದರೆ ಎಂದೆಂದೂ ಹುಡುಗಿ ಎಂಬ ಅರಿವು.

ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ, ಇದು ತುಂಬಾ ಸಾಮಾನ್ಯದ ಸಂಗತಿ. ಪ್ರತಿ ಸಲವೂ ಆಟವಾಡಲು ಇಬ್ಬರು ಹುಡುಗಿಯರು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿದಾಗಲೆಲ್ಲಾ ಈ ಒಂದು ದೃಶ್ಯವು ದೇಶಾದ್ಯಂತ ಪುನರಾವರ್ತಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಆದರೆ ವಾಸ್ತವ ಏನೆಂದರೆ ಈ ಇಬ್ಬರೂ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಹುಟ್ಟಿದ್ದು ಗಂಡು ಮಕ್ಕಳಾಗಿ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಅವರು ಮಾತನಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ ಕೂಡಲೇ, ಒಂದೆರಡು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯದಲ್ಲಿಯೂ ಮುಳುಗಿ ಹೋಗಿದ್ದರು: ಉಡುಪುಗಳು, ಆಭರಣಗಳು, ಗೊಂಬೆಗಳು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯರ ಹೆಸರುಗಳು ಹೀಗೆ. (Derbyshire (ಡರ್ಬಿಶೈರ್), 2015)

ಅಂತಹ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯಿಸುವ ವಿಶಿಷ್ಟ ಸೇವೆಗಳಲ್ಲಿ ಯುಕೆ ಯ Tavistock Gender Identity Service (ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಸೇವೆ) ಮತ್ತು ಯುಎಸ್ ನ UCSF ಆಸ್ಪತ್ರೆಯಲ್ಲಿನ Child and Adolescent Gender Center (ಮಕ್ಕಳ ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದ ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿತ ಕೇಂದ್ರ) ಸೇರಿವೆ.

ಹೆಣ್ಣಾಗಿ ಬೆಳಸಲಾದ ಹುಡುಗ

ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವ ಮತ್ತು ಅನುಭವಿಸುವ ರೀತಿಯು ಜೀವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಆಧಾರವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತೆ ತೋರುವುದು ಸುನತಿ (circumcision)ಯು ತಪ್ಪಾಗಿ ಪರಿಣಮಿಸಿದ ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗನ ದುರಂತ ಪ್ರಕರಣದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಸುವ್ಯಕ್ತವಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದು (Colapinto(ಕಾಲಪಿಂಟೊ), 2000; Money(ಮನಿ), 1974). 22 ಆಗಸ್ಟ್ 1965 ರಂದು, ಜ್ಯಾನೆಟ್ ರೈಮರ್ ಆರೋಗ್ಯವಂತ ಬ್ರೂಸ್ ಮತ್ತು ಬ್ರಯನ್ ಎಂಬ ಅವಳಿ ಗಂಡು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಜನ್ಮ ನೀಡಿದಳು. ಕಾಲ ಸರಿದಂತೆ ಅವರು ಮೂತ್ರ ವಿಸರ್ಜನೆ ಮಾಡುವ ರೀತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಆತಂಕ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲಾಯಿತು, ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ **ಶಿಶ್ನಾಗ್ರ ಚರ್ಮಸಂಕೋಚನ** (phimosis) (ಮುಂದೊವಲನ್ನು ಶಿಶ್ನದ ತಲೆ (glans-ಭಗಾಂಕುರಾಗ್ರ)ಯ ಮೇಲಿಂದ ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಎಳೆಯಲು ತುಂಬಾ ಬಿಗಿಯಾಗಿರುವ ಸ್ಥಿತಿ) ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಸ್ಥಿತಿಯಿದೆ ಎಂದು ರೋಗನಿದಾನ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇದಕ್ಕೆ ಸುನ್ನತಿಯೇ ಪರಿಹಾರ. 27 ಎಪ್ರಿಲ್ 1966 ರಂದು,

> **ಶಿಶ್ನಾಗ್ರ ಚರ್ಮಸಂಕೋಚನ**
>
> ಶಿಶ್ನದ ಮುಂದೊವಲು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಸರಿಯಲಾಗದ ಸ್ಥಿತಿಯಾಗಿದ್ದು ಇದರಿಂದ ಮೂತ್ರವಿಸರ್ಜನೆಗೆ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕಿರುವ ಒಂದು ಪರಿಹಾರ ಬಹುಶಃ ಸುನತಿ.

ವಾಡಿಕೆಯಂತೆ ಸುನ್ನತಿ ಪದ್ಧತಿಯ ಆಚರಣೆಯ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ 8 ತಿಂಗಳ ವಯಸ್ಸಿನ ಬ್ರೂಸ್‌ನ ಮುಂದೊವಲನ್ನು ಕತ್ತರಿಸಿ ಹಾಕಲು ವೈದ್ಯರು ಕಿರುಚೂರಿಯ ಬದಲಾಗಿ ವಿದ್ಯುತ್ತಿನ ಸುಡುಕ ಸೂಜಿ (electrocautery) ಯನ್ನು ಬಳಸಿದರು. ಈ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ ಭೀಕರವಾದ ಅನಾಹುತದಲ್ಲಿ ಪರಿಣಮಿಸಿ ಅವನ ಶಿಶ್ನ ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸುಟ್ಟು ಹೋಯಿತು. ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಯ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪೋಷಣೆಯಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಸ್ವಭಾವತಃ ಅಲ್ಲ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಹೊಂದಿದ್ದ ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞ ಡಾ. ಜಾನ್ ಮನಿ ಅವರ ಸಲಹೆಯ ಮೇರೆಗೆ ಬ್ರೂಸ್ 22 ತಿಂಗಳಿದ್ದಾಗ ಅವನನ್ನು ನಿರ್ವೀರ್ಯಗೊಳಿಸಿ ಬ್ರೆಂಡಾ ಎಂದು ಮರುನಾಮಕರಣ ಮಾಡಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಹುಡುಗಿಯಾಗಿ ಬೆಳೆಸಲಾಯಿತು. 14 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೂ ಯಾರೂ ಬ್ರೆಂಡಾಗೆ ಅವಳು ಹುಡುಗನಾಗಿ ಜನಿಸಿದ್ದಳು ಎಂದು ಹೇಳಲಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಸಂಭವಿಸಿದ ಘಟನೆಯನ್ನು ಅವಳಿಗೆ ತಿಳಿಸಿದಾಗ ಅವಳು ಶಸ್ತ್ರಚಿಕಿತ್ಸೆಯ ಮೂಲಕ ಲಿಂಗ ಬದಲಾವಣೆ (gender reassignment or sex change) ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಿ ಒತ್ತಾಯಿಸಿದಳು ಮತ್ತು ಬದಲಾಗಿ ಡೇವಿಡ್ ರೈಮರ್ ಆದನು.

'ಬ್ರೆಂಡಾ' ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಸ್ತ್ರೀ ಲಿಂಗದ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ 'ನಿಜವಾದ' ಹುಡುಗಿಯಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿದ್ದಳು ಎಂದು ಮನಿ ಸಾಧಿಸಿದರಾದರೂ ಅವರ ಹೇಳಿಕೆ ಸುಳ್ಳಾಗಿತ್ತು. ಮಗುವನ್ನು ಬ್ರೆಂಡಾ ಆಗಿ ಪಾಲನೆ ಮಾಡಿದುದು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಅವನು ಹುಡುಗಿ ಎಂದು ತನ್ನನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ:

> ನೀನು ಹುಡುಗ ಅಥವಾ ಹುಡುಗಿ ಎಂದು ತಿಳಿಯಲು ಯಾವುದೇ ಮಾರ್ಗವಿಲ್ಲ. ನೀನು ಹುಡುಗ ಅಥವಾ ಹುಡುಗಿ ಎಂದು ಯಾರೂ ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ. ನಿಮಗೆ ಗೊತ್ತು. ಅದು ನಿಮ್ಮಲ್ಲಿದೆ ಮತ್ತು ಅದು ನಿಮ್ಮ ವಂಶವಾಹಿಗಳಲ್ಲಿದೆ, ಅದು ನಿಮ್ಮ ಮೆದುಳಿನಲ್ಲಿದೆ. ಯಾರೂ ನಿಮಗೆ ಹೇಳಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ನಾನು ಬ್ರೆಂಡಾಳಾಗಿ ಎಂದಿಗೂ ಸಂತೋಷವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ... ಎಂದಿಗೂ. ನಾನು ಎಂದಿಗೂ ಅದಕ್ಕೆ ಹಿಂತಿರುಗುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗುವುದಕ್ಕಿಂತ ನಾನು ನನ್ನ ಕತ್ತು ಸೀಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ. ಅದು ವಿಫಲವಾಯಿತು ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಜೀವನ. ನೀವು ಮೂರ್ಖರಲ್ಲ.... ಅಂತಿಮವಾಗಿ ನೀವು ಯಾರೆಂದು ನೀವೇ ಯೋಚಿಸುತ್ತೀರಿ.

ಈ ಮಾತುಗಳು ಡೇವಿಡ್ ರೈಮರ್ದ್ದಾಗಿತ್ತು. ಅಥವಾ ಬ್ರೆಂಡಾ ರೈಮರ್ದ್ದಾಗಿದ್ದವೇ ಅಥವಾ ಬ್ರೂಸ್ ರೈಮರ್ದ್ದಾಗಿದ್ದವೇ? ಡೇವಿಡ್ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿನ ತನ್ನ ಅಸಂತುಷ್ಟತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಿದರು ಮತ್ತು ಅವರು ತಮ್ಮ 20 ರ ಹರೆಯದಲ್ಲಿ ಎರಡು ಸಲ ಆತ್ಮಹತ್ಯೆ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದರು:

> ನಾನು ಮೇಕಪ್ ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ. ಆದರೆ ನಾನು ಕೋಡಂಗಿ ಬೋಜೋ ನಂತೆ ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದೆ. ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗ ಮೇಕಪ್ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ನೀವು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲಿರಾ? ನಾನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ. ಆದರೆ ಅದು ಎಂದಿಗೂ ಸಫಲವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ನಾನು ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಹುಡುಗಿಯರ ಉಡುಪುಗಳನ್ನು ಧರಿಸಿದೆ. ನಾನು ಎಂದಿಗೂ ಹುಡುಗಿಯರ ವಸ್ತುಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಡಲಿಲ್ಲ. ನಾನು ನನ್ನ ಸಹೋದರನ ವಸ್ತುಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಟವಾಡುತ್ತಿದ್ದೆ. ನನಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಇಷ್ಟವಿರಲಿಲ್ಲ ಆದರೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳದೆ ಇದ್ದಿದ್ದರೆ ನನಗೆ ಏನೂ ಇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

ಉದ್ವೇಗದಿಂದ ತುಂಬಿದ್ದ ಡೇವಿಡ್ ನ ಈ ಮಾತುಗಳು ಸ್ಪರ್ಶವೇದ್ಯವಾಗಿದ್ದವು ಹಾಗೂ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆ ಎನ್ನುವುದೊಂದು 'ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿದೆ' ಮತ್ತು ಜೈವಿಕ ಆಧಾರದಿಂದ, ಹೆಚ್ಚು ಸಂಭಾವ್ಯವಾಗಿ ಗರ್ಭದಲ್ಲಿರುವಾಗಲೇ ಲಿಂಗ-ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಹಾರ್ಮೋನ್ಗಳ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಂದ, ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಅಸ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳ ಲಿಂಗಾಧಾರಿತದ ಪ್ರಜ್ಞೆವೊಂದಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಮಾಹಿತಿ ಒಂದೇ ಸಾಕು.

ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವ ಕೆಲವು ಖಚಿತವಲ್ಲದ ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಪುರಾವೆಗಳು ಅವು ಲೈಂಗಿಕ ದ್ವಿರೂಪದ ಬೀಜಕಣ (sexually dimorphic nucleus) ಎಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಮೆದುಳಿನ ಪ್ರದೇಶದ ಕೆಳಮಿದುಳುಕುಳಿಯಲ್ಲಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಗೋರ್ಸ್ಕಿ ಮತ್ತು ಇತರರು (Gorski *et al.*) (1978) ಈ ರಚನೆಯು ಹೆಣ್ಣು ಇಲಿಗಿಂತ ಗಂಡು ಇಲಿಯಲ್ಲಿ ಮೂರರಿಂದ ಎಂಟು ಪಟ್ಟು ದೊಡ್ಡದಾಗಿದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಸ್ವಾಬ್ (Swaab) ಮತ್ತು ಹಾಫ್ಮೆನ್ (Hofman) (1995) ಅವರು ಈ ಬೀಜಕಣವು ಸಲಿಂಗಕಾಮಿ ಪುರುಷರಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನಲಿಂಗೀಯ ಪುರುಷರಲ್ಲಿ ಎರಡು ಪಟ್ಟು ದೊಡ್ಡದಾಗಿದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಫೆರೆಟ್ (ferrets – ಕಾಡುಬೆಕ್ಕಿನ ಬಳಗದ ಒಂದು ಪ್ರಾಣಿ)ಗಳು, ಜೆರ್ಬಲ್ (gerbils – ಮರಳುಗಾಡಿನ ದಂಶಕ) ಗಳು ಮತ್ತು ಕುರಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟಂತೆ ಪುರಾವೆಗಳಿವೆ, ಆದರೆ ಇದರಿಂದ ಮಾನವರಿಗೆ ಇರುವುದಾಗಿ ನಿಗಮನ ಮಾಡುವುದರಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆ ಇದೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಯಾವುದೇ ದತ್ತಾಂಶ ಇಲ್ಲ.

ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಜೀವಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ವಿವರಣೆಯು ಆಕರ್ಷಕವಾಗಿದ್ದು ಕೆಲವು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆಯಾದರೂ ಇತರ ಕಾರಕಗಳು ಸಹ ಮಗುವಿನ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಸಂದೇಹವಿಲ್ಲ. ಡೇವಿಡ್‌ಗೆ ತಾನು ಗಂಡು ಎಂಬ ಭಾವನೆಯು ನಿರ್ವೀರ್ಯದ ಮೊದಲು 22 ತಿಂಗಳುಗಳ ಕಾಲ ಹುಡುಗನಾಗಿ ಬೆಳೆಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಬಹುದು. ಶಿಶುವನ್ನು ಹೇಗೆ ವರ್ಗೀಕರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಗಂಡು ಅಥವಾ ಹೆಣ್ಣು ಎಂದು) ಮತ್ತು ತರುವಾಯ ಸಾಮಾಜಿಕರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದೇ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಮೂಲ ಎಂಬ 'ಲಿಂಗ ತಾಟಸ್ಥ್ಯ' ದ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಮನಿ ಉತ್ತೇಜಿಸಿದನು, ಆದರೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅವರ ಕಲ್ಪನೆಯು ದೋಷಪೂರಿತವಾಗಿತ್ತು. ಡೇವಿಡ್ ರೈಮರ್ ವಿರುದ್ಧವಾದ ಲಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯಲೆಂದು ಲಿಂಗ ಬದಲಾವಣೆ ಚಿಕಿತ್ಸೆಗೆ ಒಳಗಾದರು, ಮತ್ತು ಅವರು ವಿವಾಹವಾದರು ಕೂಡ ಮತ್ತು ಅವರ ಹೆಂಡತಿಯ ಮೂರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮಲತಂದೆಯಾದರು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವರು ತಮ್ಮ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದ ಎಂದಿಗೂ ಬಿಡುಗಡೆ ಹೊಂದಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು 2 ಮೇ 2004 ರಂದು 38 ನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಮನೆಯಿಂದ ಬಂದೂಕನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಅದರ ನಳಿಕೆಯನ್ನು ಕೊಯ್ದರು ಮತ್ತು ಮೇ 5 ರಂದು ಅವರು ಹತ್ತಿರದ ಕಿರಾಣಿ ಅಂಗಡಿಯ ಪಾರ್ಕಿಂಗ್ ಸ್ಥಳಕ್ಕೆ ಕಾರಲ್ಲಿ ತೆರಳಿ ಅಲ್ಲಿ ತನ್ನ ತಲೆಗೆ ಗುಂಡು ಹಾರಿಸಿಕೊಂಡರು. ಆತ್ಮಹತ್ಯೆಯು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಅವರ ಚಿತ್ರಹಿಂಸೆಯನ್ನು ಕೊನೆಗೊಳಿಸಿತು.

ಲಿಂಗ-ಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆಗಳ ಬಲವರ್ಧನೆ

ಸಾಮಾಜೀಕರಣವು ಅನೇಕ ವಿವಿಧ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ಕಲಿಕಾ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ಲಿಂಗ-ಸಂಬಂಧಿತ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಕ್ರಿಯಾಪ್ರಸೂತ ಕಲಿಕೆಯ (operant conditioning) ಮೂಲಕ ಕಲಿಯಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಾರೆ. ಲಿಂಗ-

ಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಬಲವರ್ಧನೆಯ ಮೂಲಕ ಬಲಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ-ಅನುಚಿತ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಬಲವರ್ಧನೆಯ ಮೂಲಕ ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ನಾವು ಕೆಳಗೆ ತೋರಿಸಿರುವ ಹುಡುಗಿಯರ ಮತ್ತು ಹುಡುಗರ ವರ್ತನೆಗೆ ಅನುಮೋದನೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಚಿತ್ರ 8.12
ಪೋಷಕರು ಲಿಂಗ ಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಬಲವರ್ಧನೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ.

ಪೋಷಕರು ಲಿಂಗ-ಅನುರೂಪದ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಬಲಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ- ಅನುರೂಪವಲ್ಲದ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಗಳು ತಾಯಂದಿರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗಿಂತ ತಂದೆಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತವೆ. ಲಾಂಗ್ಲುವಾ (Langlois) ಮತ್ತು ಡೌನ್ಸ್ (Downs) (1980) ತಮ್ಮ 3-5 ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಂದೆಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ (ಉದಾ. ಮಗುವಿಗೆ ಗಮನ ಕೊಡುವುದು, ಹೊಗಳುವುದು, ಮುಗುಳುನಗೆ ತೋರುವುದು, ಇತ್ಯಾದಿ) ಅಥವಾ ನಕಾರಾತ್ಮಕ (ಉದಾ. ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುವುದು, ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅಪಹಾಸ್ಯ ಮಾಡುವುದು) ಆಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ವರ್ಗೀಕರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಎಲ್ಲಾ ಸೂಚಕಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಲಿಂಗ ಸೂಕ್ತವಾದ ಆಟಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಆಡಿದಾಗ ಹೆಚ್ಚು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಲಿಂಗ-ಅನುಚಿತ ಆಟಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಆಟವಾಡಿದಾಗ ಹೆಚ್ಚು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಕಂಡುಬಂದವು (ಚಿತ್ರ 8.12).

ಸಂಶೋಧಕರು ಲಿಂಗ-ಅನುರೂಪದ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ-ಅನುರೂಪವಲ್ಲದ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸದ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯು ಹುಡುಗಿಯರಿಗಿಂತ ಹುಡುಗರ ಮೇಲೆ ಪ್ರಬಲವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸಹ ತೋರಿಸಿದರು. ಬ್ಲಾಕ್ (Block) (1978) ಲಿಂಗ ಸೂಕ್ತ ಮತ್ತು ಅನುಚಿತ ವರ್ತನೆಯ ಭೇದಾತ್ಮಕ ಬಲವರ್ಧನೆಯು ಬಾಲ್ಯಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುವುದರ ಬದಲು ಜೀವನದುದ್ದಕ್ಕೂ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಂಬಿದ್ದರು. ಆದ್ದರಿಂದ ಚಿತ್ರ 8.13 ರಲ್ಲಿನ ಎಡಭಾಗದಲ್ಲಿರುವ ಹುಡುಗ ಬಲಭಾಗದಲ್ಲಿರುವ ಹುಡುಗಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಖಂಡನೆ ಪಡೆಯುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ.

ಚಿತ್ರ 8.13
ಬಲ ಭಾಗದಲ್ಲಿರುವ ಹುಡುಗಿಗಿಂತ ಎಡ ಭಾಗದಲ್ಲಿರುವ ಹುಡುಗನು ಖಂಡನೆಗೆ ಗುರಿಯಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಇದೆ.

ಕ್ರಿಯಾಪ್ರಸೂತ ಕಲಿಕೆಯ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಸ್ಕಿನರ್ (Skinner) (1953) ಅವರು ಉತ್ತೇಜಿಸಿದರಾದರು ವರ್ತನವಾದದ ಅತಿ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನ ರೂಪವು ಈ ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಯು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಅಂಶವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿಲ್ಲ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿತು. ಸಂಭವಾವಲಂಬಿ ಬಲವರ್ಧನೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಬಲಗೊಳಿಸಲಾಗುತಿತ್ತು ಅಥವಾ ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಲಾಗುತಿತ್ತು. ವರ್ತನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಈ ಯಾಂತ್ರಿಕ ವಿವರಣೆಯು ಕೆಲವು ಲಿಂಗ-ಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಾರಣ ನೀಡಬಹುದಾದರೂ, ಈ ವಿವರಣೆಯು ಮಗು ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ

ಆಲೋಚಿಸುವ ಮತ್ತು ಭಾವಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ವಿಷಯವು ಅಧ್ಯಯನ ಅರ್ಹತೆ ಹೊಂದಿರದ ತುಂಬಾ ಅಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ಅಳೆಯಲಾಗದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುವುದು ಎಂಬ ಕಾರಣದಿಂದ ವರ್ತನಾವಾದಿಗಳಲ್ಲಿ ಅತಿ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದವರು ಅದನ್ನು ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದ ಒಂದು ಉದ್ದೇಶವನ್ನಾಗಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ.

ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಘಟಕಗಳು

ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಸಂಜ್ಞಾನದ ಉಲ್ಲೇಖವಿಲ್ಲದೆ ವಿವರಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯು ಫ್ರೀಮೆನ್ (Freeman) (2007) ರ ಸಂಶೋಧನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರು 3-5 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ಪೋಷಕರನ್ನು ಲಿಂಗ-ವಿಶಿಷ್ಟ ಮತ್ತು ವಿಭಿನ್ನ-ಲಿಂಗ ಆಟದ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ, ಬಹುತೇಕ ಪೋಷಕರು ಸಾಮಾನ್ಯ ಲಿಂಗ ಸಿದ್ಧಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಲಿಲ್ಲವೆಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಅವರ ಮಕ್ಕಳನ್ನು 'ಹುಡುಗಿಯರ ಆಟಿಕೆ'ಗಳು ಮತ್ತು 'ಹುಡುಗರ ಆಟಿಕೆ'ಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಕೇಳಿದಾಗ ಮತ್ತು ಅವರ ಲಿಂಗ-ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಆಟಿಕೆಗಳ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಗೆ ಅವರ ಪೋಷಕರ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಏನಿರಬಹುದು ಎಂದು ಕೇಳಿದಾಗ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರು ಸತತವಾಗಿ ಲಿಂಗ-ಸೂಕ್ತ ಆಟಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಟವಾಡುವುದನ್ನು ಅನುಮೋದಿಸುವರು ಮತ್ತು ವಿಭಿನ್ನ-ಲಿಂಗ ಆಟಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಟವಾಡುವುದನ್ನು ಖಂಡಿಸುವರು ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದರು. ಹೀಗೆ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಆಟದ ಔಚಿತ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಒಂದು ಅಗತ್ಯ ಅಂಶವಾದ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಘಟಕವು ರೂಪುಗೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿದೆ. ಲಿಂಗ ಸೂಕ್ತತೆಯ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಆಂತರಿಕೀಕರಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪುರಾವೆಗಳು ಬಸ್ಸಿ (Bussey) ಮತ್ತು ಬಾಂಡುರಾ (Bandura) (1992) ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ಬಂದಿದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, 3-4 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಲಿಂಗ-ಅನುರೂಪದ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ-ಅನುರೂಪವಲ್ಲದ ಆಟಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಡುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ವಿಡಿಯೊ ರೆಕಾರ್ಡಿಂಗ್ ಅನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಿದರು. ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಅವರನ್ನು ಕೇಳಲಾಯಿತು ಮತ್ತು 'ಹುಡುಗರ ಆಟಿಕೆ' ಗಳೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು 'ಹುಡುಗಿಯರ ಆಟಿಕೆ'ಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಡಿದರೆ ಅವರಿಗೆ ಹೇಗೆ ಅನಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಸಹ ಅವರನ್ನು ಕೇಳಲಾಯಿತು. ಅವರು ಇತರರು ಲಿಂಗ- ಅನುಚಿತ ಆಟ ಆಡುವುದನ್ನು ಖಂಡಿಸಿದರು ಮತ್ತು 'ಸೂಕ್ತವಲ್ಲದ' ಆಟಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಅವರು ಆಡುವುದು ತಪ್ಪು ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದರು. ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವಾಗಿ ಕ್ರಿಯಾಪ್ರಸೂತ ಕಲಿಕೆಯು ಲಿಂಗ ಸೂಕ್ತ ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತವಲ್ಲದ ವರ್ತನೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಈ ಆಲೋಚನೆಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಅಸಮರ್ಥವಾಗಿದೆ. ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಇರುವಿಕೆಯನ್ನು **ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಲಿಕೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳೆಂದು** (social learning theorists) ನಂತರ ಕರೆಯಲ್ಪಡಲಾದ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯದ ವರ್ತನಾವಾದಿಯ ಗುಂಪಿನಿಂದ ದೃಢೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಅವರು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಘಟಕವನ್ನು ದೃಢೀಕರಿಸಿದರು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಕಲಿಕೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸಹ ಅವರು ದೃಢೀಕರಿಸಿದರು. ಬಾಂಡುರಾ ಅವರ ನೇತೃತ್ವದಲ್ಲಿ (1965), ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯ ಕುರಿತಾದ ಅವರ ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಅಧ್ಯಯನಗಳೊಂದಿಗೆ, ವೀಕ್ಷಣಾ ಆಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆಯ ಮಹತ್ವಕ್ಕೆ ಒತ್ತುನೀಡಲಾಯಿತು. ಲಿಂಗ ಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು

ಅನುಕರಣೀಯ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಅನುಕರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಮಗು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಅನುಕರಣೆ ಮಾಡಬೇಕೆಂದರೆ ಇತರ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿ ಆಯ್ದುಕೊಂಡ ವರ್ತನೆಯ ಮೇಲೆ ಗಮನಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕು, ಆ ವರ್ತನೆಯ ಒಂದು ಮನಃ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಮತ್ತು ಆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಅನುಕರಣೆ ಮಾಡುವ ನಿರ್ಧಾರವನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಕ್ರಿಯಾಪ್ರಸೂತ ಕಲಿಕೆಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಂಸ್ಕರಣೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಮಗು ಇತರರಿಂದ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾಗಿ ರೂಪಿಸಲ್ಪಡುವ ಬದಲು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತದೆ (ಚಿತ್ರ 8.14).

ನಾವು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಿಕ ಮಾದರೀಕರಣದ (Danzinger (ಡ್ಯಾನ್ಜಿಂಗರ್), 1971) ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದೇವೆ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಎರಡೂ ರೀತಿಯ ಮಾದರೀಕರಣ ಸಂಭವಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಮಕ್ಕಳು ತಮಗೆ ತಿಳಿದಿರುವ ಮತ್ತು ಇಷ್ಟಪಡುವ ಅನುಕರಣೀಯ ಮಾದರಿಗಳ ಲಿಂಗ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಅನುಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಪರಿಚಯವಿಲ್ಲದ ಆದರೆ ಅವರು ತಮಗೆ ಸಾದೃಶ್ಯವಾಗಿರುವರೆಂದು ಗ್ರಹಿಸುವ ಮಾದರಿಗಳ ಲಿಂಗ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಅನುಕರಿಸಲು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕುಟುಂಬ, ಶಾಲೆ, ನೆರೆಹೊರೆ, ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ, ದೂರದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಅನುಕರಣೀಯ ಮಾದರಿಗಳು ಎದುರುಗೊಳ್ಳಬಹುದು...ಈ ಪಟ್ಟಿಗೆ ಅಂತ್ಯವಿಲ್ಲ. ಮಗುವಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಲಿಂಗ ಪಾತ್ರದ (ತನ್ನ ಲಿಂಗಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾದ ನಡೆ) ಮಾಹಿತಿ ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿದೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಈ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದೆ. ಮನಃ ಚಿತ್ರಣಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವ ರೀತಿಯಿಂದ ನಾವು ನಮ್ಮ ಸುಳುಹುಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದು. ಮಾಹಿತಿಗೆ ಕೊಡುವ ಗಮನವು ಇತರ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಂಡ ಮಾಹಿತಿಯ ಮೇಲೆ ಗಮನಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದರಿಂದ, ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಳಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಈ ಮಾಹಿತಿಯು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ, ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ಮಾಹಿತಿಗೆ ಕೊಡುವ ಗಮನವು ಇತರ ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಂಡ ಮಾಹಿತಿಯ ಮೇಲೆ ಗಮನಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದರಿಂದ, ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಳಿಸುವುದು ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ಮಾಹಿತಿಯು ವರ್ತನೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ.

ಚಿತ್ರ 8.14
ಟ್ರ್ಯಾಕ್ಟರ್ ಮೇಲೆ ಹುಡುಗ ಕೂರುವುದು ಲಿಂಗ ಸೂಕ್ತ ವರ್ತನೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುವುದು.

ಮಕ್ಕಳು ಇತರ ಲಿಂಗ-ಸಂಬಂಧಿತ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಂಡ ಲಿಂಗ-ಸಂಬಂಧಿತ ಮಾಹಿತಿಗೆ ತಮ್ಮ ಗಮನಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ಕೆಲವು ಪುರಾವೆಗಳಿವೆ. ಬಸ್ಸಿ ಮತ್ತು ಬಾಂಡುರಾ (1992). ಚಿಕ್ಕ ಮಗುವು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಲಿಂಗಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಆಟಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಡಲು ಆದ್ಯತೆ ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸುನ್ನತಿಯ ಅನಾಹುತದ ಪ್ರಕರಣದಲ್ಲಿ, ಹುಡುಗಿಯಾಗಿ ಬೆಳೆಸಿದರೂ, ಡೇವಿಡ್ ರೈಮರ್ ತಾನು ಹುಡುಗ ಎಂಬ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದನು ಮತ್ತು ಅವನಿಗೆ ಕೇವಲ ಹುಡುಗಿಯರ ಆಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ನೀಡಿದ್ದರೂ ಅವನು ತನ್ನ ಸಹೋದರನಿಗೆ ಸೇರಿದ

ಹುಡುಗರ ಆಟಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಟವಾಡಲು ಒಲವು ತೋರಿಸಿದನು. ಬಸ್ಸಿ ಮತ್ತು ಬಾಂಡುರಾ ಅವರ 'ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ' ಎಂಬ ಪದಗುಚ್ಛದ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಈ 'ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು' ಚಿಕ್ಕ ಮಗುವಿನ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ನಾಟಲು ಅಥವಾ ನಿರ್ಮಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ.

ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ನಿರ್ಮಾಣ

ನಾವು ಈಗಾಗಲೇ ಚರ್ಚಿಸಿರುವಂತೆ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಅನುವಂಶಿಕ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ/ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಕಾರಕಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಯೊಂದಿಗೆ ಆಗುವ ಸ್ವಯಂ ನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಸಂಭವನೀಯ. ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತಲೂ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ವಿಶಾಲವಾದ ಸ್ವಯಂ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಭಾಗವೇ ಆಗಿದೆ. ಸಮಾಜವು ಜನನದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಲಿಂಗವನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ದಾಖಲಿಸುವುದನ್ನು ವಿಧಿಸುತ್ತದೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಲಿಂಗವನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ - ಅವರು ಒಂದು ಲಿಂಗಾಧಾರಿತದ ಸ್ವಯಂ ಅನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿರುತ್ತದೆ. ತಮ್ಮ ಮತ್ತು ಇತರರ ನಡುವೆ ಹೋಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ ಅವರು ಲಿಂಗದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಾರೆ (ಉದಾ. ದೇಹದ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳು, ಉಡುಗೆ ವಿಧಾನ, ಆಟದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಿತ ಆಟಿಕೆಗಳು). ಈ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಇತರರಿಂದ ಪಡೆಯಲಾದ ಶಾಬ್ದಿಕ ಮತ್ತು ಶಾಬ್ದಿಕವಲ್ಲದ ಸಂದೇಶಗಳಿಂದ ಉತ್ತೇಜಿತವಾಗುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಪಾತ್ರ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಮತ್ತು ನಟನಾ ಆಟದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮಗು ಈ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತದೆ (ಅಧ್ಯಾಯ 14 ನೋಡಿ).

ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿತ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿ, ಮಕ್ಕಳು 'ಹುಡುಗ' ಮತ್ತು 'ಹುಡುಗಿ'ಯ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರವರ್ಗಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸ್ಲಾಬೆ (Slabey) ಮತ್ತು ಫ್ರೇ (Frey) (1975) ಅವರು ಚಿಕ್ಕ ಹುಡುಗ ಮತ್ತು ಚಿಕ್ಕ ಹುಡುಗಿಯ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತೋರಿಸಿದರು ಮತ್ತು 2 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ಪ್ರವರ್ಗಗಳನ್ನು (ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ವರ್ಗೀಕರಣ) ಸರಿಯಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲು ಮತ್ತು 'ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ನೀವು ಯಾರು? ಎಂದು ಕೇಳಿದಾಗ ಅವರು ತಮ್ಮನ್ನು ಸರಿಯಾದ ಪ್ರವರ್ಗದಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದರೆಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ ಅವು ಲಿಂಗದ ಅಪರಿವರ್ತನೀಯತೆ ಬೆಗೆಗಿನ ಅರಿವು (**ಲಿಂಗ ಸ್ಥಿರತೆ,** ಒಬ್ಬರ ಲಿಂಗ ಬದಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಅರಿವು) 3-4 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ಮತ್ತು ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಲೆಕ್ಕಿಸದೆ ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಹುಡುಗನ ಶೈಲಿಯ ಬಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ಧರಿಸಿರುವ ಹುಡುಗಿಯರನ್ನು ಹುಡುಗಿಯರೆಂದೇ ಗುರುತಿಸುವುದು (ಲಿಂಗ ಸ್ಥಾಯಿತ್ವ), 7 ವರ್ಷಗಳ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದವು. ಈ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ತಾರ್ಕಿಕ ಚಿಂತನೆಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರಗತಿ ಎಂದು ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸ್ಥಾಯಿತ್ವದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬೆಳವಣಿಗೆ (Kohlberg (ಕೊಹ್ಲ್ಬರ್ಗ್),1966; Piaget (ಪಿಯಾಜೆ), 1953) ಎಂದೂ ಅರ್ಥೈಸಬಹುದು. ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ, ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುವುದರಿಂದ ಹಾಗೂ ವಿಂಗಡಿಸಲ್ಪಡುವುದರಿಂದ ಅದನ್ನು ಮಾಹಿತಿ-ಸಂಸ್ಕರಣೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಗಂಡು ಅಥವಾ ಹೆಣ್ಣು ಎಂಬ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವಾಗ, ಅವರು ವಿವಿಧ

ರೀತಿಯ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ರೂಪುರೇಷೆಗಳಾಗಿ ಅಥವಾ ಮಾಹಿತಿಯ ಸಂಘಟಿತ ಪ್ಯಾಕೇಜ್ ಗಳಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಲು ಮತ್ತು ಸಂಘಟಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸ್ವತಃ ಬೆಮ್ (Bem) (1981) ಅವರ ವರ್ಗೀಕರಣ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ನಿಗಮನ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಇವು ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪೂರ್ವಕಲ್ಪಿತ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದ್ದು ಅವು ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂಘಟಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಕೆಲವು ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಗೆ ಅಡಚಣೆಯಾಗಿಯೂ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ.

ಬೆಮ್ ಅವರು ಲಿಂಗವು ಯಾವಾಗಲೂ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಪ್ರಮುಖ ವಿಚಾರಸಂಯೋಜಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಅಲ್ಲ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿದೆ. ಸಮಾಜವು ಲಿಂಗವನ್ನು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಅದು ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿಗೆ ಸ್ವಯಂ ನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವಲ್ಲ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಕೆಲವು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಲಿಂಗವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತವೆಂದು ಗ್ರಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (David *et al*. (ಡೇವಿಡ್ ಮತ್ತು ಇತರರು), 2004). ಮಕ್ಕಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂನ ಬದಲಾವಣೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ (fluidity) ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂನ ಇತರ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸಹ ನಿರೂಪಿಸಬಹುದು.

ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂ

ದೇಹದ ಮನಃಚಿತ್ರ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ ಸಂಬಂಧಿ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ದೇಹ ಹೊಂದಿರುವ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ ಹೊಂದಿರುವ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಆಧಾರವಾಗಿ ಅಸ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳ ಅಂಶವೊಂದನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದಾದರೂ, ಎರಡರಲ್ಲೂ ಒಂದು ಪ್ರಬಲವಾದ ವರ್ಗೀಕೃತ ಅಂಶವಿದೆ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಸ್ವಯಂ-ಪ್ರವರ್ಗಗಳ ನಿರ್ಮಾಣದ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮಾದರಿಯು ಹೊರಹೊಮ್ಮುವುದನ್ನು ನಾವು ನೋಡಬಹುದು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಪರಸ್ಪರ ಬೆರೆಯುವ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿವೆ; ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆ ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮಗುವಿಗೆ ಮುಖ್ಯರಾದ ಇತರರೊಂದಿಗಿನ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆ, ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಬ್ದಿಕ ಮತ್ತು ಶಾಬ್ದಿಕವಲ್ಲದ ಸಂವಾದಗಳು, ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೇರಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಉತ್ತೇಜಿಸಲ್ಪಡುವ ಮತ್ತು ಭಾಗಶಃ ನಿರ್ದೇಶಿಸಲ್ಪಡುವ ಸಂಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಸಂಘಟಿಸುವುದು – ಇವೆಲ್ಲವೂ ಮಗುವಿಗೆ ಸ್ವಯಂ ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಸಂಗತಿಗಳು.

ಇಪ್ಪತ್ತು ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಪರೀಕ್ಷೆ (ಟಿಎಸ್ ಟಿ)

ಸ್ವಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಹೊಂದುವುದನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವ ಒಂದು ಸಾಧನ. ತನ್ನ ಸ್ವಯಂ ನ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಆದ್ಯತಾ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ತಯಾರಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು 'ನಾನು ಯಾರು?' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಇಪ್ಪತ್ತು ಬಾರಿ ಹಾಕಿ ತದನಂತರ ಅದಕ್ಕೆ ಬರುವ ಉತ್ತರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪರ್ಯಾಲೋಚಿಸುತ್ತಾನೆ.

ಅವರ ಬಹುಸಂಖ್ಯೆಯ ದೈಹಿಕ ವಿವರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣುವಂತೆ ಬಹುತೇಕ ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ದೇಹದ ಬಗೆಗಿನ ಅವರ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ (Rosenberg (ರೋಸೆನ್ಬರ್ಗ್), 1979). ನಾವು ಈಗಾಗಲೇ ಹೇಳಿದಂತೆ, ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಮುಖ್ಯ, ಆದರೆ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅಲ್ಲ (Bem (ಬೆಮ್), 1981). ಇದು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ವಿವಿಧ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಕೊಡುವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ನಮ್ಮನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ.

ರೋಸೆನ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರ, 'ನಾನು ಯಾರು?' ಅಥವಾ **ಇಪ್ಪತ್ತು ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಪರೀಕ್ಷೆ (ಟಿಎಸ್‌ಟಿ)** (Twenty Statements Test (TST)) (Kuhn (ಕ್ಹುನ್) & McPartland (ಮೆಕ್ಪಾರ್ಟ್ಲೆಂಡ್), 1954) ಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಿ ನಡೆಸಿದ ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂನ ಅಧ್ಯಯನವು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯದ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ದೈಹಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು, ಕುಟುಂಬ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಲಿಂಗ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯತೆ, ಧಾರ್ಮಿಕ ಮತ್ತು ಇತರ ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಮಾನಸಿಕ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಮುಂತಾದ ಪ್ರವರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿಸಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ನಾನು ದಯಾಪರನಾದ ವ್ಯಕ್ತಿ', ಹೀಗೆ. ಬಹುಶ: ಪ್ರತಿ ಮಗುವು ತನ್ನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆದ್ಯತೆಯ ಅನುಕ್ರಮದಿಂದ ಹೊರಸೆಳೆಯಲಾದ ತನ್ನದೇ ಆದ ಪ್ರವರ್ಗಗಳ ಪಟ್ಟಿಯೊಂದಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾನು ವ್ಯೆಯಕ್ತಿವಾಗಿ ಪುನರಾವರ್ತಿಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಭಾಗಶಃ ವಯಸ್ಸಿನ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಭಾಗಶಃ ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿಗೆ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠವಾಗಿ ಯಾವುದು ಮುಖ್ಯ ಎಂಬುದರ ಸೂಚನೆಯನ್ನು ಅವು ನೀಡಬಹುದು.

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನುಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು

ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ಪಟ್ಟಿಯು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ತನ್ನ ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂ ನ ಒಟ್ಟಾರೆಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಗೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ಮಗು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಗೆ ಆದ್ಯತೆ ಕೊಡುವುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಬೆರೆಟ್ (Barrett) (2005) ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಲಿಂಗ, ವಯಸ್ಸು ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪ್ರವರ್ಗಗಳನ್ನು ('ಇಂಗ್ಲಿಷ್', 'ಸ್ಕಾಟಿಷ್', 'ಬ್ರಿಟಿಷ್', ಇತ್ಯಾದಿ) ಬರೆಯಲಾದ ಕಾರ್ಡುಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯವನ್ನು ನೀಡಿದರು. ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ವಿವರಿಸುವ ಎಲ್ಲಾ ಕಾರ್ಡುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆಯ್ಕೆಮಾಡುವಲ್ಲಿ 6 ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನ ಹೊತ್ತಿಗೆ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಂಡ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಒಂದು ಅಂಶವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಇದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯು ಮುಖ್ಯವೆಂದು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಬೆರೆಟ್ ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿ, ಅವರ ವಿಧಿವಿಧಾನವು ಕ್ಯಾರಿಂಗ್ಟನ್ (Carrington) ಮತ್ತು ಶಾರ್ಟ್ (Short) (2000) ಅವರ ಸೂಚಕ ಪ್ರಶ್ನೆ (leading question- ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಉತ್ತರವನ್ನು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳುವುದು) ಗಳ ಬಳಕೆಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾದದ್ದು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ನೀವು ಬ್ರಿಟಿಷರೇ ಅಥವಾ ಬೇರೆ ದೇಶದವರೇ?' ಆದಾಗ್ಯೂ, ಬೆರೆಟ್ ನ ಕಾರ್ಡುಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೂಚನೆ ಕೊಡುತ್ತವೆಯಾದುದ್ದರಿಂದ ಸ್ವಯಂನ ಇತರ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಸಾಪೇಕ್ಷವಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಮಹತ್ವದ ನಿಜವಾದ ಚಿತ್ರವನ್ನು ನೀಡುವುದು ಅಸಂಭವ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಗುಂಪಿನ ಹೆಸರನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ (ಸಮಾಜವು ಗೊತ್ತುಮಾಡಿರುವಂತೆ) ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಯನದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ತಮ್ಮದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ.

ಬೆರೆಟ್ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡ ಆವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು: ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ (Aboud (ಅಬೂದ್) & Amato (ಅಮಾತೊ), 2001; Piaget (ಪಿಯಾರ್ಝೆ) & Weil (ವೈಲ್), 1951) ಮತ್ತು *'ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ'* ಗಳನ್ನು (SIT (ಎಸ್ಐಟಿ)) (Duffy (ಡಫಿ)& Nesdale (ನೆಸ್ಡೇಲ್), 2009; Tajfel (ಟೈಫಲ್), 1978) ತಮ್ಮ ವಿಸ್ತಾರವಾದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ

ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಬಳಸಿದರಾದರೂ ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳಲ್ಲಿ ಕೊರತೆಗಳಿರುವುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅವರ ಪರ್ಯಾಯ ವಿವರಣೆಯು ಅತ್ಯಂತ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಹಿಂದಿನ ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಲಾದ ವಿಚಾರಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಅನುಕೂಲಕರವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಅವರು ಒಂದು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿರುವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ರಚನಾತ್ಮಕ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವರ್ಗೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡಿರುವುದನ್ನು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಉತ್ಕಟ ಸಂಜ್ಞಾನ'ದಲ್ಲಿ, ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡ ವಿಧಿ ವಿಧಾನವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಮಹತ್ವವನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸುವುದನ್ನು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಬೆರೆಟ್ ಅವರು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪ್ರವರ್ಗದ ಸಾಪೇಕ್ಷ ಮಹತ್ವದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಬೆರೆಟ್ ನ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತಿಳಿಯ ಬರುವುದಿಲ್ಲವಾದ ವಿಷಯವೆಂದರೆ ಅದು ಕ್ಷಣದಿಂದ ಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಮಹತ್ವದಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಚಿತ್ರ 8.15 ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವ ಇಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳು ಅವರನ್ನು ತೋರಿಸಿರುವ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್‌ನ ಬಗ್ಗೆ ಭಾವನೆ ಹೊಂದಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಿರಬಹುದು, ಆದರೆ TSTಯಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯತೆಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡದಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಇತರ ಸಮಯಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯತೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದಿರಬಹುದು. ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ನಾನು ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಎಂಬ ಅರಿವು ಪ್ಯಾರಿಸ್‌ಗೆ ಶಾಲಾ ಪ್ರವಾಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದಾಗಲೆಲ್ಲ ತೀಕ್ಷ್ಣಗೊಳ್ಳುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ ಇತರ ಸಮಯಗಳಲ್ಲಿ ನಾನು ನನ್ನ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದದ್ದು ವಿರಳ. ಇತರ ಸ್ವಯಂ ನ ಪ್ರವರ್ಗಗಳಂತೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಕೇವಲ ಒಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರವರ್ಗ ಅಥವಾ ಒಂದು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ರಚನೆಯಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಅದು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಂವೇಗಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮಗುವಿನಿಂದ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನಿರ್ಮಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಬಹುದು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಕ್ಷಣದಿಂದ ಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಆಗುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಕಲ್ಪನೆಯು ಡೇವಿಡ್ ಮತ್ತು ಇತರರ (David *et al.*) (2004) ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ಸ್ವಯಂ ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳೊಂದಿಗೆ ಸರಿಹೊಂದುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ನಾವು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಿದೆ. ಬಹುಶಃ ನಾವು ಸ್ವಯಂ ನ 'ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಿದ' ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ (Mead (ಮೀಡ್),1934) ಅಥವಾ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ರಚನೆ (Erikson (ಎರಿಕ್ಸನ್), 1959) ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾದ ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂ ಎಂಬುದು ಸ್ಥಿರವಾದದ್ದು ಎಂಬ ಅರ್ಥವನ್ನು ತೊರೆದು, ಅದರ ಬದಲು ಸ್ವಯಂ ಅನ್ನು ಬದಲಾಗಬಲ್ಲ, ಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ಮತ್ತು ನಿರ್ಮಿಸಲ್ಪಡುವಂತದ್ದು ಎಂಬುದಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಚಿತ್ರ 8.15
'ಅಂಗಿಯ ಮೇಲೆ ಮೂರು ಸಿಂಹಗಳು': ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಭಾವನೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಅಸಂಕಲ್ಪಿತ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮುಂದಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಆಧಾರವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಂಡು ನಾವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರವರ್ಗಗಳು ಯಾವ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಉದ್ಭವಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಕೇಳಬಹುದು? ಪ್ರವರ್ಗಗಳ ವಿಂಗಡಣೆಯು ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆಯೇ? ಕಾಲ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಗಳು/ ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಅಸ್ಥಿರವಾಗಿರುವ ಪ್ರವರ್ಗಗಳ ಮೇಲೆ ಯಾವ ಕಾರಕಗಳು ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ? ಹೀಗೆ ಸಂಶೋಧನಾ ಕ್ಷೇತ್ರವು ವಿಶಾಲವಾಗಿದೆ.

ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂನ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳು ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ನಿರೋಧಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣತೆ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರತೆಯ ಭಾವನೆಗೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯ, ಆದರೆ ಕೆಲವು ಅಸ್ಥಿರ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯದ್ದಾಗಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಒಂದು ಹೊಂದಾವಣೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ನಿಲುವನ್ನು ನಾವು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ನನಗೆ ತಾಯಿಯಾಗಬೇಕು ಮತ್ತು 'ಪುಸ್ತಕಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥಳಾಗಿರಬೇಕು' ಎಂಬ ಬಯಕೆಯು ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಇತ್ತು ಮತ್ತು ನನ್ನ 20 ರ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೂ 'ತಾಯಿ' ಮತ್ತು 'ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞ' ಎಂಬ ಸಂಬಂಧಿತ ಪ್ರವರ್ಗಗಳು ನನಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿವೆ. ನನ್ನ ಮಕ್ಕಳು ಗೂಡು ಬಿಟ್ಟು ಹಾರಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ನಾನು ಇನ್ನೂ ತಾಯಿಯೇ. ಸ್ವಯಂನ ಈ ಎರಡು ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಅಂಶಗಳಿಲ್ಲದೆ ನನ್ನ ಅಸ್ಮಿತೆ ಏನೆಂಬುದು ನನಗೆ ಖಚಿತವಿಲ್ಲ, ಆದರೂ ಇತರ (ಅಸ್ಮಿತೆಯ) ಪ್ರವರ್ಗಗಳು ಅಷ್ಟೇನೂ ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ ಮತ್ತು ನನ್ನ ಸ್ವಯಂನ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ, ಭಾಗವಾಗಿಲ್ಲದೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಇರುತ್ತವೆ.

ಸಾರಾಂಶ ಮತ್ತು ತೀರ್ಮಾನಗಳು

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಗದ ಉದಕ್ಕೂ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಯಂನ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಅನನ್ಯ ಮತ್ತು ನಿರಂತರವೆಂದು ನೋಡಲಾಗಿದೆ. ಮಗುವು ಚಲನ ಸಂಬಂಧಿ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಅನ್ವೇಷಿಸಿದಾಗ ಭೌತಿಕ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಎಂಬ ಒಂದು ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ, ಮತ್ತು ಆರಂಭಿಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಇತರ ಜನರಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಎಂಬ ಭಾವವವು ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಸುಮಾರು 15 ತಿಂಗಳ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಸ್ವಯಂ ಪ್ರಜ್ಞೆಯು ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದಿದೆ ಎಂದು ತೋರುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸುವುದರಲ್ಲಿ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ವಹಿಸಬೇಕು. ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಯಂ ಪ್ರಜ್ಞೆಯೊಂದಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಅವರು ಯಾರು ಮತ್ತು ಅವರು ಯಾರಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಯುತ್ತಾರೆ ('ನಾನು ನಾನೇ ಮತ್ತು ನೀನು ನೀನೇ'). ಇತರರಂತೆಯೇ ಇರಬೇಕೆಂಬ ಮತ್ತು ಇತರರಿಗಿಂತ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರಬೇಕಂಬ ಎರಡೂ ಬಯಕೆಯು ಬೇರೊಬ್ಬರಾಗಿರುವುದು ಹೇಗಿರಬಹುದು ಎಂದು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಹೋಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೂಲಕ ಸುಗಮವಾಗುತ್ತದೆ.

ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಸ್ವಯಂ ಅನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಮಗುವಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಸ್ವಯಂನ ಪ್ರವರ್ಗಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿರ್ಮಿಸಲಾದ ಪ್ರವರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ, ತಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಸಿದ ಸ್ವಯಂನ ಅಂಶಗಳಾಗಿ ದೇಹದ ಮನಃಚಿತ್ರ, ಲಿಂಗ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯತೆಯೂ ಸೇರಿವೆ ಮತ್ತು ಈ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಸ್ವಯಂ-ಪ್ರವರ್ಗಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇತರ ಪ್ರವರ್ಗಗಳಿವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಗ್ರಹಿಸಿದ ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯತ್ವವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದಿತ್ತು ಆದರೆ ಇವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕನಿಷ್ಟತಮ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ನಡೆರುವುದರಿಂದ ಅವುಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ.

ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ಸ್ವಯಂನ ಅದ್ಭುತ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಏಕಮಾನದ ಸಿದ್ಧಾಂತವಿಲ್ಲ. ಮಗುವಿನ ಸ್ವಯಂನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಮಗು ಮತ್ತು ಇತರರು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮುಖ್ಯವಾದ ಇತರರು, ಇಬ್ಬರೂ ಸಕ್ರಿಯ ಪಾತ್ರದಾರರು. ಮಗು ತನ್ನ ಚಲನ ಸಂಬಂಧಿ ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ವಾಭಾವಿಕ ಸಹವಾಸಪ್ರಿಯ ಸ್ವಭಾವದ ಮೂಲಕ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಇತರರು ಮಗುವಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಆ ಮೂಲಕ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಸುಲಭಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಬಲವರ್ಧನೆಯ ಮೂಲಕ ಮಗುವನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು, ಮಗು ಅನುಸರಿಸಲು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅನುಕರಣೀಯ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಸ್ಪರ್ಶ ಅಥವಾ ಮಾತಿನ ಮೂಲಕ ಮಗುವಿಗೆ ತಿಳಿಸುವ ಸಂದೇಶಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ ಅನೇಕ ವಿವರಣೆಗಳಿವೆ. ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿ, ಭಾಷೆ ಸ್ವಯಂನ ನಿರ್ಮಾಣದಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವ ಸಾಧನವಾಗಿದೆ. ಇತರರ ಸಂದೇಶಗಳು ಭಾಗಶಃ ಮಗುವು ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ತನಗೇ ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವ ಸಂದೇಶಗಳಾಗುತ್ತವೆ. ಮಗುವಿನೊಳಗಿನ ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಭೇದಭಾವದ, ಸಂಘಟಿತ ಮತ್ತು ಸೂಚಿತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಅವರು ಸ್ವಯಂನ ಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಭೇದಭಾವ ತೋರಿಸಿ ಕೆಲವುಗಳ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಮಗು ಈ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಮಹತ್ತ್ವ ಕೊಡುವುದರಿಂದ ಅದು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ. ಸ್ವಾಭಿಮಾನವು ಸ್ವಯಂನ ಅನಿವಾರ್ಯ ಅಂಶ, ಆದರೆ ಅದನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅಳೆಯುವುದು ವಿಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಷ್ಟಕರ. ಇದು ಮಗು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ತನಗೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ ನ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಕೊಡುವ ಮಹತ್ತ್ವವಾಗಿದೆ. ಮತ್ತೆ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನಲ್ಲೂ ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾದ ಕೀಳರಿಮೆಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯಿಂದ ಹಿಡಿದು ಮುಖ್ಯರಾದ ಇತರರೊಂದಿಗಿನ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿರುವ ಭಾಷೆಯ ಸಂಬಂಧ ಸ್ಥಾಪಿಸುವ ಪಾತ್ರದ ಪರಿಗಣನೆಯವರೆಗೆ ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅನೇಕ ವಿವರಣೆಗಳಿವೆ.

ಮುಖ್ಯರಾದ ಇತರರ ಸಂದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಭಾಷಾ ಸಾಧನದ ಮೂಲಕ ತಲುಪಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂಗೆ ಈ ಸಾಧನವು ಕೊಡುವ ಬದಲಾಗುವ ಮತ್ತು ಅಸ್ಥಿರವಾದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಸ್ವಯಂ ಏಕಮಾನ, ಸ್ಥಾಯಿ ಮತ್ತು ಅಪರಿವರ್ತನೀಯ ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಜೊತೆಗೆ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಸ್ವಯಂನ ಒಂದು ಸಮಗ್ರವಾದ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ, ಆದರೆ ಅನೇಕ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳಿಲ್ಲದೆ ಹಾಗೆ ಉಳಿದಿವೆ. ಆಶಾದಾಯಕವಾಗಿ, ಹಲವಾರು ಸಂಶೋಧನಾ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸುವುದರಿಂದ ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಹಕಾರಿಯಾದ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು.

ಒಂದು ಅಂತಿಮ ಅಂಶ… ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಹೊಸ ಅನುಭವಗಳ ಮೂಲಕ ಬದಲಾಗುವ ನನ್ನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ನನಗೆ ಇನ್ನೂ ಅರಿವಿದೆ. ಆದರೆ ಸ್ಮರಣೆಯ ಮೂಲಕ ನಾನು ಒಂದು ನಿರಂತರತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ. ಈಗ ನಾನು ಪ್ರಬುದ್ಧ ಮಹಿಳೆಯಾಗಿ ಪುಸ್ತಕಗಳಿಂದ ಭಾರವಾದ ಹೊದಿಕೆಯನ್ನು ಹೊದ್ದಿರುವ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿದ್ದರೂ ಸಹ ತನ್ನ ದೇಹದ ಮೇಲೆ ಗರಿಗರಿಯಾದ ಹಾಸು ಹೊದಿಕೆಯನ್ನು ಹೊದ್ದ ಆ ಚಿಕ್ಕ ಹುಡುಗಿಯ ಅನುಭವ ನನಗೆ ನೆನಪಿದೆ ಮತ್ತು ಆ ಹಿಂದಿನ

ಅನುಭವವನ್ನು ಮರು-ಅನುಭವಿಸಬಲ್ಲೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂ ಅಥವಾ ಅನೇಕ ಸ್ವಯಂ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗಬಹುದು ಮತ್ತು ಪುನರ್ನಿರ್ಮಾಣ ಆಗಬಹುದು, ಆದರೆ ಅಸ್ತಿತ್ವವುಳ್ಳ ಸ್ವಯಂನ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಂತರಂಗ ಒಂದು ನಿರಂತರತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಚರ್ಚೆಯ ಅಂಶಗಳು

1. ಮಗುವು ತನ್ನ ಸುತ್ತಲಿನ ಪ್ರಪಂಚದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಯಾವ ವಿಧಾನದ ಮೂಲಕ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ?
2. 'ವರ್ಗೀಕೃತ ಸ್ವಯಂ' ಎಂದರೇನು? ಸ್ವಯಂ ಅನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲು ಯಾವ ಪ್ರವರ್ಗಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ? ಸ್ವಯಂ ಅನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲು ಪ್ರವರ್ಗಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ?
3. 'ಸ್ವಯಂ' ಏಕಮಾನ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರ ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಸಮಾಜದ ನಿರ್ಮಾಣವಾಗಿದೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ.
4. ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಮತ್ತು ಮಾಪನ ಮಾಡುವುದರಲ್ಲಿ ಯಾವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಎದುರಾಗುತ್ತವೆ?
5. ಸ್ವಯಂನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯ ಪಾತ್ರ ಎಷ್ಟು ಮುಖ್ಯ?
6. ಚಿಕ್ಕ ಮಗುವಿನ ದೇಹದ ಗಾತ್ರದ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದ ಅವರ ದೇಹದ ಗಾತ್ರದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಇದೆಯೇ ಎಂದು ಶೋಧಿಸಲು ನೀವು ಯಾವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವಿರಿ?
7. ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಲಿಂಗ ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಯಾವ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ?
8. ಬಾಲ್ಯ ಮತ್ತು ಹದಿಹರೆಯದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಜನಾಂಗೀಯ ಅಸ್ಮಿತೆ ಯಾವ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ?

Suggestions for Further Reading

Barrett, M.(2006). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups.* Hove: Psychology Press.

Fivush, R., & Haden, C.A.(2003). *Memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Leman, P.J., & Tenenbaum, H.R. (2014). *Gender and development*. London: Psychology Press.

Maybin, J. (2008). *Children's voices: Talk, knowledge and identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Nunnan, D., & Choi, J. (2010). *Reflective narratives and emergence of identity*. London: Routledge.

Wortham, S. (2005). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

References

Aboud, F., & Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. in R. Brown & S.I. Gaertner (Eds.) *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes.* Oxford: Blackwell.

Adler, A. (1927). *The practice and theory of individual psychology*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.

Ahrens, R. (1954). Beitrag zur entwicklung der physiognomie und mimikerkennes. *Zeitschrift fur Experimentalle und Angewandte Psychologie, 2*, 412–454.

Ainsworth, M.D.S., & Bell, S.M. (1974). Mother–infant interaction and the development of competence. In K.J. Connolly & J. Bruner (Eds.) *The growth of competence*. London and New York: Academic Press.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall. S. (1978). *Patterns of attachment – a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin.

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 1,* 589–595.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy – toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, *84*, 191–215.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, *38*, 9–44.

Bannister, D., & Agnew, J. (1977). The child's construing of self. In J. Cole (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Barrett, M. (2005). Children's understanding of, and feelings about countries and national groups. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Eds.) *Children's understanding of society*. Hove: Psychology Press.

Behl-Chadha, G. (1996). Basic-level and superordinate-like categorical representations in early infancy. *Cognition*, *60*, 105–141.

Bem, S.L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing, *Psychological Review*, *88*, 354–364.

Birgeneau, C.T.U. (2004). Body image in infancy: Adult body weight-related biases applied to infants. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 62*(11-B), 5362.

Block, J.H. (1978). Another look at sex differentiation in the socialization behaviors of mothers and fathers. In J. Sherman (Ed.) *Psychology of women: Future directions of research*. New York: Psychological Dimensions.

Bosson, J.K., Swann, W., & Pennebaker, J.W. (2000). Stalking the perfect measure of self esteem. The blind man and the elephant revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 631–643.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, *vol 1*: *Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*, *vol 2: Separation*: *Anxiety and anger*. New York: Basic Books.

Bretherton, I. (1993). From dialogue to internal working models: The co-construction of self relationships. In C.A. Nelson (Ed.) *Memory and affect in development: Minnesota symposia on child psychology*, *123* (pp. 1–41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brownell, C.A., Zerwas, S., & Ramani, G.B. (2007). ‘So big’: The development of body self-awareness in toddlers, *Child Development*, *78*, 1426–1440.

Bruner, J.S., & Goodman, C.C. (1947). Value and need as organising factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *42*, 33–44.

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). The effect of affective characterizations on the size of children’s drawings, *British Journal of Developmental Psychology*, *21*, 565–583.

Bussey, K., & Bandura, A. (1992). Self-regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development*, *6*3, 1236–1250.

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, *106*, 676–713.

Carrington, B., & Short, G. (2000). Citizenship and nationhood: The construction of British and American children. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.) *Politics*, *education and citizenship*. London: Falmer Press.

Christie, T., & Slaughter, V. (2007). Early development of body representations. *Behavioral and Brain Sciences*, *30*, 203–204.

Clark, L., & Tiggemann, M. (2007). Sociocultural influences and body image in 9 to 12 year old girls: The role of appearance schemas. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *36*, 76–86.

Colapinto, J. (2000). *As nature made him*: *The boy who was raised as a girl*. New York: Harper Collins.

Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. San Francisco: Freeman.

Cox, M.V. (1992). *Children's drawings*. Harmondsworth: Penguin.

Daniel, C., & Mason, O.J. (2015). Predicting psychotic-like experiences during sensory deprivation. *Biomedical Research International*, *article no. 439379*.

Danzinger, K. (1971). *Socialization*. Harmondsworth: Penguin.

David, B., Grace, D., & Ryan, M.K. (2004). The gender wars: A self-categorisation theory perspective on the development of gender identity. In M. Bennett & F. Sani (Eds.) *The development of the social self* (pp. 135–157). Hove: Psychology Press.

DeLoache, J.S., LoVue, V., Vanderborght, M., & Chiong, C. (2013). On the validity and robustness of the scale error phenomenon in early childhood. *Infant Behavior and Development*, *36*, 63–70.

DeLoache, J.S., Uttal, D.H., & Rosengren, K.S. (2004). Scale errors offer evidence for a perception-action dissociation early in life. *Science*, *304*, 1027–1029.

Derbyshire, V. (2015). The story of two transgender children. *BBC News*, 7 April, 2015.

Dohnt, H., & Tiggemann, M. (2006). The contribution of peer and media influences to the development of body satisfaction and self-esteem in young girls: A prospective study. *Developmental Psychology*, *42*, 929–936.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. London: Fontana.

Duffy, A.L., & Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity, and children's bullying behaviour. *Social Development*, *18*, 121–139.

Edwards, R., Gadfield, L, Lucey, L., & Mauthner, M. (2006). *Sibling identity and relationships – sisters and brothers*. London: Routledge.

Ehrensaft, D. (2007). Raising girlyboys: A parent's perspective. *Studies in Gender and Sexuality*, *8*, 269–302.

Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. Madison, CT: International Universities Press.

Fantz, R.H. (1961). The origin of form perception. *Scientific American*, *204*, 66–72.

Fernald, A. (1985). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behaviour and Development*, *8*, 181–195.

Field, A.E., Camargo, C.A., Taylor, C.B., Berkey, C.S., Roberts, S.B., & Colditz, G.A. (2001). Peer, parent and media influences on the development of weight concerns among preadolescent and adolescent girls and boys. *Paediatrics*, *107*, 54–60.

Freeman, N. (1980). *Strategies of representation in young children - Analysis of spatial skills and drawing processes*. London: Academic Press.

Freeman, N.K. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, *34*, 357–366.

Freud, A. (1937). *The ego and the mechanisms of defence*. London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.

Freud, S. (1905/1962). *Three essays on the theory of sexuality*. New York, NY: Avon.

Fulcher, M., Sutfin, E., & Patterson, C. (2008). Individual differences in gender development: Associations with parental sexual orientation. *Attitudes and Division of Labor in Sex Role*, *58*, 330–341.

Geertz, C. (1984). From the natives' point of view: On the nature of anthropological understanding. In R. Schweder & R.A. LeVine (Eds.) *Culture theory: Essays on mind, self, emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goldberg, S., Mackay-Soroka, S., & Rochester, M. (1994). Affect, attachment, and maternal responsiveness. *Infant Behavior and Development*, *17*, 335–339.

Golombok, S., Tasker, F., & Murray, C. (1997). Children raised in fatherless families from infancy: Family relationships and the socio-emotional development of children of lesbian and single heterosexual mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*, 783–791.

Gorski, R.A., Gordon, J.H., Shryne, J.E., & Southam, A.M. (1978). Evidence for a morphological sex difference within the medial preoptic area of the rat brain. *Brain Research*, *148*, 333–346.

Halim, M.L., Ruble, D.N., Tamis-LeMonda, C.S., Zosuls, K.M., Lurye, L.E., & Greulich, F.K. (2014). Pink frilly dresses and the avoidance of all things 'girly': Children's appearance rigidity and cognitive theories of gender development. *Developmental Psychology*, *50*, 1091–1101.

Harris, J.R. (2009). *The nurture assumption*: *Why children turn out the way they do* (revised edition). Illinois: The Free Press.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology*, *vol. 4*. New York: Wiley.

Harter, S. (1999). *The construction of self*. Hove: The Guilford Press.

Hetherington, E.M. (1972). Father absence and personality development in daughters. *Developmental Psychology*, *7*, 313–326.

Hetherington, E.M., & Deur, J.L. (1971). The effects of father absence on child development. *Young Children*, *26*, 233–248.

Heyman, G.D., & Lee, K. (2012). Moral development: Revisiting Kohlberg's stages. In A.M. Slater & P.C. Quinn (Eds.) *Developmental psychology: Revisiting the classic studies* (pp. 164–175). London and California: SAGE.

Hibert, A., Pike, K.M. et al. (2014). Risk factors across the eating disorders. *Psychiatry Research*, *220*, 500–506.

Humenikova, L., & Gates, G.E. (2008). Body image perceptions in Western and post communist countries: A cross-cultural pilot study of children and parents. *Maternal Child Nutrition*, *4*, 220–231.

Jadva, V., Hines, M., & Golombok, S. (2010). Infants' preferences for toys, colors, and shapes: Sex differences and similarities. *Archives of Sexual Behavior*, *39*, 1261–1273.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Johnston, K.E., Bittinger, K., Smith, A., & Madole, K.L. (2001). Developmental changes in infants' and toddlers' attention to gender categories. *Merrill-Palmer Quarterly*, *47*, 563–584.

Kaye, K., & Brazelton, T.B. (1971, March). Mother–infant interaction in the organisation of sucking. Paper presented to the Society for Research in Child Development, Minneapolis.

Keery, H., Boutelle, K., van den Berg, P., & Thompson, J.K. (2005). The impact of appearance-related teasing by family members. *Journal of Adolescent Health*, *37*, 120–127.

Kellogg, R. (1970). *Analysing children's art*. Palo Alto, CA: Mayfield.

Kelly, A.M., Wall, M., Eisenberg, M.E., Story, M., & Neumark-Sztainer, D. (2005). Adolescent girls with high body satisfaction: Who are they and what can they teach us? *Journal of Adolescent Health*, *37*, 391–396.

Kinsbourne, M. (1995). Awareness of one's own body: An attentional theory of its nature. In J.L. Bermudez, A. Marcel & N. Amir (Eds.) *The body and the self* (pp. 205–223). Cambridge, MA: MIT Press.

Klein, M. (1932). *The psychoanalysis of children*. London: Hogarth.

Kline, P. (1981). *Fact and fantasy in Freudian theory* (2nd edn). London and New York: Methuen.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In D.A. Goslin (Ed.) *Handbook of socialisation theory and research*. Chicago: Rand McNally.

Kuhn, H.H., & McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self attitudes. *American Sociological Review*, *47*, 647–652.

Langlois, J.H., & Downs, A.C. (1980). Mothers, fathers and peers as socialisation agents of sex-typed play behaviours in young children. *Child Development*, *51*, 1237–1247.

Lawrenson, W., & Bryant, P.E. (1972). Absolute and relative codes in young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *13*, 25–35.

Legerstee, M., & Markova, G. (2008). Variations in 10-month-old infant imitation of people and things. *Infant Behavior and Development*, *31*, 81–91.

Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self.* New York, NY: Plenum Press.

Lis, A., & Venuti, P. (1990). The development of body schemes in children aged 18–36 months. In L. Oppenheimer (Ed.) *The self concept*. New York: Springer-Verlag.

Lorenz, K.Z. (1981). *The foundations of ethology* (K. Lorenz & R.W. Kickert, Trans.). New York: Springer-Verlag.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Mesman, J., van Ijzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2009). The many faces of the still-face paradigm: A review and meta-analysis. *Developmental Review*, *29*, 120–162.

Money, J. (1974). Prenatal hormones and postnatal socialisation in gender identity differentiation. In J.K. Cole & R. Dienstbier (Eds.) *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Nadelman, L. (1982). *Research manual in child development*. New York: Harper and Row.

Pelican, S., Vanden Heede, F., Holmes, B., Melcher, L.M., Wardlaw, M.K., & Raidl, M.M. (2005). The power of others to shape our identity: Body image, physical abilities and body weight. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, *34*, 56–79.

Pervin, L.A. (1993). *Personality: theory and research* (6th edn). New York: Wiley.

Phoenix, A. (2005). Young consumers. In S. Ding & K. Littleton (Eds.) *Children's personal and social development* (pp. 223–256). Oxford: Open University/Blackwell.

Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J., & Weil, A.M. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations to other countries. *International Social Science Journal*, *3*, 561–578.

Pike, K.M., & Rodin, J. (1991). Mothers, daughters and disordered eating. *Journal of Abnormal Psychology*, *100*, 108–204.

Postman, L., Bruner, J.S., & McGinnies, E. (1948). Personal values as selective factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *43*, 142–154.

Quinn, P.C. (2007). Categorization. In A. Slater & M. Lewis (Eds.) *Introduction to infant development* (pp. 119–136). Oxford: Oxford University Press.

Quinn, P.C., Doran, M.M., Reiss, J.E., & Hoffman, J.E. (2009). Time course of visual attention in infant categorization of cats versus dogs: Evidence for a head bias as revealed through eye tracking. *Child Development*, *80*, 151–161.

Ramachandran, V.S., & Blakeslee, S. (1998). *Phantoms in the brain*: *Probing the mysteries of the human mind*. Avon, UK: William Morrow.

Rochat, P. (1998). Self-perception and action in infancy. *Journal of Experimental Brain Research*, *123*, 102–109.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, Basic Books.

Rosenblum, G.D., & Lewis, M. (1999). The relations among body image, physical attractiveness, and body mass in adolescence. *Child Development*, *70*, 50–64.

Ruble, D.N. (1983). The development of social-comparison processes and their role in achievement-related self-socialisation. In E.T. Higgins, D.N. Ruble & W.W. Harrup (Eds.) *Social cognition and social development: A socio-cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sameroff, A.J. (1991). The social context of development. In M. Woodhead, R. Carr & P. Light (Eds.) *Becoming a person* (pp. 61–81). London: Routledge.

Schaffer, H.R. (1971). *The growth of sociability*. Harmondsworth: Penguin.

Shatz, M. (1994). *A toddler's life: Becoming a person*. New York: Oxford University Press.

Simion, F., Regolin, L., & Bulf, H. (2008). A predisposition for biological motion in the newborn baby. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, *105*, 809–813.

Skinner, B.F. (1953). *Science and human behaviour*. New York: Macmillan.

Slabey, R.G., & Frey, K.G. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, *46*, 849–856.

Slater, A., Von Der Schulenberg, C., Brown, E., Badenoch, M., Butterworth, G., Parsons, S., et al. (1998). Newborn infants prefer attractive faces. *Infant Behaviour and Development*, *l21*, 345–354.

Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: Where do we go from here? *Body Image*, *1*, 15–28.

Stern, D. (1977). *The first relationship: Infant and mother*. Fontana, CA: Open Books.

Swaab, D.F., & Hofman, M.A. (1995). Sexual differentiation of the human hypothalamus in relation to gender and sexual orientation. *Trends in Neuroscience*, *18*, 264–270.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.

Thompson, S.H., Corwin, S.J., & Sargent, R.G. (1997). Ideal body size beliefs and weight concerns of fourth-grade children. *International Journal of Eating Disorders*, *21*, 279–284.

Tiggemann, M., & Anesbury, T. (2000). Negative stereotyping of obesity in children: The role of controllability beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, *30*, 1977–1993.

Trevarthen, C. (1977). Descriptive analyses of infant communicative behaviour. In H.R. Schaffer (Ed.) *Studies in mother–infant interaction*. London: Academic Press.

Turner, J. (1980). *Made for life: Coping, competence and cognition*. London and New York: Methuen.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society:The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weisgram, E.S., Fulcher, M., & Dinella, L.M. (2014). Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children’s toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*, 401–409.

Wundt, W.M. (1897). *Outlines of psychology* (Charles Hubbard Judd, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.

Younger, B.A., & Gotlieb, S. (1988). Development of categorisation skills: Changes in the nature or structure of infant form categories. *Developmental Psychology*, *24*, 611–619.