



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ HARF İNKILABINDAN ÖNCE
YAZILMIŞ PSİKOLOJİ KİTAPLARININ EĞİTİM PROGRAMLARI VE
GENEL ÖĞRETİM İLKELERİ BAĞLAMINDA ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Nihat KÖSE

Malatya-2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ HARF İNKILABINDAN ÖNCE
YAZILMIŞ PSİKOLOJİ KİTAPLARININ EĞİTİM PROGRAMLARI VE
GENEL ÖĞRETİM İLKELERİ BAĞLAMINDA ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Nihat KÖSE

Danışman: Prof. Dr. Ahmet KARA

Malatya-2021

KABUL VE ONAY SAYFASI

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ HARF İNKILABINDAN ÖNCE YAZILMIŞ
PSİKOLOJİ KİTAPLARININ EĞİTİM PROGRAMLARI VE GENEL
ÖĞRETİM İLKELERİ BAĞLAMINDA ANALİZİ**

DANIŞMAN

Danışman: Prof. Dr. Ahmet KARA

HAZIRLAYAN

Nihat KÖSE

Jürimiz tarafından 10/06/2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim Dalı **Doktora** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Prof. Dr. Ahmet KARA Tez Danışmanı
2. Doç. Dr. Eyüp İZCİ
3. Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU
- 4.
- 5.

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Ahmet KARA'nın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “Erken Cumhuriyet Dönemi Harf İnkılabından Önce Yazılmış Psikoloji Kitaplarının Eğitim Programları ve Genel Öğretim İlkeleri Bağlamında Analizi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nihat KÖSE



ÖN SÖZ

Türkiye’de son yıllarda askerî, siyasal ve ekonomik alanlarda önem ve değer kazanan millîlik vurgusu, eğitim alanında da kendini göstermektedir. Buna bağlı olarak eğitimde kültürel unsurlar ve geçmişin tecrübelerinin bilinmesine olan ihtiyaç pek çok kişi ve kurum tarafından daha önce olmadığı kadar dile getirilmektedir. Akademik alanda da bu nitelikleri tebarüz ettiren araştırmalar hem daha fazla sayıda yapılmakta hem de ilgi konusu olmaktadır. Bugün ülke olarak eğitim sistemimizi çağın gereklerine cevap verecek biçimde tasarlamak için kendi zihin dünyamız ve kültürel özelliklerimize uygun bir kurgunun şart olduğuna dair yaklaşımlar sistemin paydaşları tarafından artık daha fazla kabul görmektedir. Bu meyanda genelde eğitim tarihi, özelde de psikoloji tarihi araştırmaları ayrı bir önem arz etmektedir. Çünkü eğitimin öznesi olan bireyi kendisine konu olarak seçmiş olan psikoloji, eğitim sisteminin nasıl bir birey yetiştireceğine ilişkin probleminin doğrudan muhatabıdır. Başka bir ifadeyle 100. yılını idrak etmeye hazırlanan Cumhuriyet’imizin omuzlarında yükseleceği genç nesilleri yetiştirme misyonunda, bilimsel kimliğiyle evrensel, ancak kültürel yönüyle millî bir psikoloji önemli bir rolün sahibidir. Bu bağlamda psikoloji biliminin ilk günden bu yana ülkemizde bağımsız bir bilim olarak tanınması, kabul ve değer görmesinde emeği olan kişi, kurum ve çalışmaların neler olduğunun bilinmesi de bu rolün hakkıyla icra edilmesinde pay sahibidir. Psikoloji alanı çalışanları için Türkiye’de bu disiplinin gelişim seyrinin, kültürel yönünün ve en eski çabaların neler olduğunun bilinmesi akademik bir zorunluluk ve yukarıda değinilen millîlik olgusunun değer kazanması için bir borçtur.

Bu yüzden öncelikle; söz konusu millî borcun bir nebze de olsa ödenmesine imkân veren bu çalışmada bana yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Ahmet Kara’ya, üstün akademik yaklaşımlarıyla araştırmanın eğitim programı disiplini ile olan ilişkisini kurmada bana yol gösteren hocam Prof. Dr. Burhan Akpınar’a, araştırmanın 5 yıllık ömründe gerek Osmanlıca metinlerin çözümlenmesi, gerekse çalışmanın EPÖ disiplini içinde kalması, bağlamından kopmaması konusunda beni doğru biçimde yönlendiren ve vakit sınırı olmaksızın her daim kolaylıkla ulaştığım TİK üyelerim Doç. Dr. Eyüp İzci ve Doç. Dr. Salim Durukoğlu’na, yerli ve yabancı kaynaklara ulaşmada ve tezin biçimsel olarak tanzim edilmesinde değerli katkılarını gördüğüm Doç. Dr. Mustafa Savcı ve Doç. Dr. Yasin Demir’e, il dışında yapılan doktora eğitiminin fiziksel, psikolojik ve akademik zorluklarıyla başatmemde her zaman anlayış ve desteğini gördüğüm okulum Çiçekdağı

M.Y.O.'nun yönetici ve çalışanlarına, son olarak 5 yıl boyunca hakları olan ilgi ve zamanı asla şikâyet etmeden bu tezle paylaşan, başta hem anne hem de babalık yapmak zorunda kalan eşim olmak üzere tüm aileme teşekkür ederim.

Nihat KÖSE



ÖZET

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ HARF İNKILABINDAN ÖNCE YAZILMIŞ PSİKOLOJİ KİTAPLARININ EĞİTİM PROGRAMLARI VE GENEL ÖĞRETİM İLKELERİ BAĞLAMINDA ANALİZİ

KÖSE, Nihat

Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet KARA

Haziran -2021, xiv+203 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, Cumhuriyet Dönemi'nde harf inkılabından önce yazılmış İbrahim Alâeddin Gövsa'nın(İAG) “Çocuk Ruhı” ile Mustafa Şekip Tunç (MŞT)'un “Felsefe Dersleri-Ruhiyat” adlı psikoloji kitaplarını biçim, kapsam ve eğitim programının öge ve temelleri ile genel öğretim ilkeleri bağlamında incelemektir. Böylece, çağdaş eğitim programı ile psikoloji ve pedagoji disiplinlerinin tarihî gelişim seyri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bundan amaç, bugün okullarda sürdürülen formel eğitimde yaşanan sorunların kaynağına dair literatüre katkı sağlamaktır.

Nitel paradigmaya uygun olarak kurgulanan çalışma, tarihî survey yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışmanın verilerini seçilmiş iki kitabın taranması ile elde edilen yazılı belgeler oluşturmaktadır. Orijinal nüshası Osmanlı Türkçesi ve Arap alfabesi ile kaleme alınmış olan bu tarihî belgelerin çözümlenmesinde dokümanter analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Analizlerde önce araştırmacı tarafından her iki kitabın orijinal nüshalarına ulaşılmış ve yine araştırmacı tarafından bu nüshalar üzerinden günümüz Türkçesine çeviri yapılmıştır. Biçimsel incelemede söz konusu kitaplar; yazar bilgileri, basım yılı, sayfa sayısı ve yapısı vb. daha çok fiziksel özellikleriyle analiz edilmiştir. Kapsam incelenmesinde ise bu kitaplarda geçen kavram, terim ve kuramlar, modern psikoloji ve pedagoji literatürü ile kıyaslanarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu kavramların daha iyi anlaşılması için bahse konu kavram ve terimler tablolar hâlinde gösterilmiştir. Çalışmanın alt amaçları doğrultusunda yine her iki kitap kapsamı, çağdaş eğitim programının öğeleri, psikolojik ve tarihî temelleri ile öğretim süreci bağlamında irdelenmiştir. Öğretim süreci boyutunun çerçevesinde genel öğretim ilkeleri esas alınmıştır. Bundan amaç, resmî otorite tarafından yazdırılmış olan bu psikoloji

kitaplarının, çağdaş eğitim programının teorik ve pratik öncülleri olup olmadıkları ile müfredatın tarihî sürümü sayılıp sayılamayacağına ortaya konulmasıdır.

Çalışmada, incelenen her iki kitabın da dönemin çok önemli düşünürleri ve devlet adamları vasıflarına sahip yazarlar tarafından kaleme alındığı ve bu itibarla her iki eserin de bilimsel niteliği haiz oldukları belirlenmiştir. İncelenen her iki kitap biçimsel olarak günümüzdeki ders kitaplarına karşılık gelmektedir. Hedef kitlesi öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler olan bu kitaplar; amaç, içindekiler, ana bölüm, alt bölüm veya başlıklar ile metin içerisinde şekil ve dipnot şeklindeki açıklamalar olmak üzere sistematik bir üslupla kaleme alınmıştır. Oldukça zengin içeriğe sahip olan söz konusu iki kitabın kapsamı, genel hatlarıyla psikoloji kuram, kavram, terim ve bilgileri ile ilgili olsa da, bunlara felsefe, sosyoloji ve pedagoji ile ilişkilendirilerek yer verilmiştir. Çalışmada bu tarz, o dönemin akademik, edebî ve kültürel bir özelliği olarak değerlendirilmiştir. Kapsam olarak psikoloji, eğitim psikolojisi ve yer yer bilim tarihi ve metodolojisini çağrıştıran her iki kitap da bu zengin içeriğiyle günümüz psikoloji ve pedagoji disiplinlerinin gelişmesine ciddi katkı sağlamışlardır. Eğitim programı ve öğretim süreci bağlamında irdelenen her iki kitabın da çağdaş eğitim programının genel amaç ve içerik öğelerini havi oldukları; programın tarihî ve psikolojik temellerini yansıttıkları ve bazı genel öğretim ilkelerini gözettikleri belirlenmiştir. Çalışmada bütün bunların neticesinde, gerek İAG'nın “Çocuk Ruhı” kitabı ve gerekse Mustafa Şekip Tunç'un “Felsefe Dersleri-Ruhiyat” kitabının, doğrudan çağdaş eğitim programını çağrıştırmaktan ziyade, “müfredat” veya “müfredatın öncülü” sayılabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: “Çocuk Ruhı”, “Felsefe Dersleri-Ruhiyat”, Osmanlı'da psikoloji, İlm-i ruh, Eğitim programları, Genel öğretim ilkeleri, “İbrahim Alâeddin Gövsa”, “Mustafa Şekip Tunç”.

ABSTRACT**ANALYSIS OF PSYCHOLOGY BOOKS WRITTEN BEFORE THE EARLY
REPUBLIC PERIOD LETTER REVOLUTION IN THE CONTEXT OF
EDUCATIONAL PROGRAMS AND GENERAL EDUCATIONAL PRINCIPLES**

KÖSE, Nihat

PhD Thesis, Inonu University Institute of Educational Sciences,
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Prof. Dr. Ahmet KARA

June 2021, xiv+203 pages

The main purpose of this research is to examine the psychology books of Ibrahim Alâeddin Govsa, such as *About First Youth-Spirituality*, *Discipline-Studies* and *Child Spirit*, and Mustafa Şekip Tunç's *Philosophy Lessons-Spirituality*, which were written before the alphabet revolution in the early Republican Period in terms of general teaching principles. Thus, the historical development course of the psychology and pedagogy disciplines with the modern curriculum has been tried to be revealed. The purpose of this is to contribute to the literature on the source of the problems experienced in formal education at schools today.

The study, which was designed in accordance with the qualitative paradigm, was carried out with the historical survey method. The written documents which were obtained by scanning two selected books constitute the data of the study. Documentary analysis technique was used in the analysis of these historical documents, whose original copies were written in Ottoman Turkish and Arabic Alphabet. In the analyzes, primarily, the original copies of both books were obtained by the researcher, and transcribed into Turkish by the researcher. In formal analysis, the books have mostly been analyzed by its physical properties such as author information, year of publication, page number and structure and so on. In the scope analysis, the concepts, terms and theories in these books are described and interpreted by comparing them with the modern psychology and pedagogy literature. In order to understand these concepts better, these concepts and terms are shown in tables. In line with the sub-objectives of the study, both books were examined in in terms of the scope of the contemporary education program, the psychological and historical foundations and the teaching process. General Teaching

Principles were taken as basis in framing the teaching process dimension. The purpose is to reveal whether these psychology books, published by the official authority, are the theory and practical premises of the contemporary education program and whether they can be considered the historical version of the curriculum.

In the study, it was determined that both books which were examined were written by authors who had the characteristics of very important thinkers and statesmen of the period, and that both works had scientific qualities accordingly. Both books examined are today's textbooks in form. These books, whose target audience is students, teacher candidates and teachers, have been written in a systematic style with explanations in the form of figures and footnotes in the text with the purpose, contents, chapter, subsection or titles. Although the scope of these two books, which are quite rich, is related to the theory, concept, term and knowledge of psychology in general terms, they are included in relation to philosophy, sociology and pedagogy. In the study, this style was evaluated as an academic, literary and cultural feature of that period. Both books, which recall psychology, educational psychology, and the history and methodology of earth science in scope, have contributed significantly to the development of today's psychology and pedagogy disciplines with their rich content. It was determined that both books, which are examined in the context of the curriculum and the teaching process, have the general purpose and content elements of the contemporary curriculum; they reflect the historical and psychological foundations of the program and they have some General Teaching Principles. As a result, both Ibrahim Alâeddin's *About the Child Spirit* and Mustafa Şekip Tunç's *Philosophy Lessons-Spiritual* books, rather than directly evoking the contemporary education program, they can be regarded as “the curriculum” or “precursor to the curriculum”.

Keywords: Child Spirit, Philosophy Lessons-Spirituality, Psychology in Ottoman, Scientific Spirit, Curriculum, General Teaching Principles, Ibrahim Alâeddin Govsa, Mustafa Şekip Tunç.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
RESİM ve GÖRSELLER LİSTESİ.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	14
1.5. Tanımlar.....	14
2. YÖNTEM	16
2.1. Araştırmanın Modeli ve Yöntemi	16
2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	21
2.3. Verilerin Analizi	24
2.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	30
2.4.1. Araştırmanın geçerliği	30
2.4.2. Araştırmanın güvenirliği.....	31
3. BULGULAR VE YORUM	33
3.1. İbrahim Alâeddin Gövsa'nın "Çocuk Ruhı" Adlı Kitabına Yönelik Bulgular ve Yorum	33
3.1.1. İbrahim Alâeddin Gövsa'nın hayatı ve Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi	34
3.1.2. "Çocuk Ruhı" adlı kitabın biçimsel incelemesi	42
3.1.3. "Çocuk Ruhı" adlı kitabının içerik incelemesi.....	52

3.1.4. “Çocuk Ruhü” kitabında geçen psikoloji terimlerine yönelik bulgular ve yorumlar.....	106
3.1.5. “Çocuk Ruhü” kitabının eğitim programları ve genel öğretim ilkeleri bağlamında analizi	118
3.1.5.1. “Çocuk Ruhü” kitabının eğitim programı bağlamında analizi	118
3.1.5.2. “Çocuk Ruhü” kitabının genel öğretim ilkeleri bağlamında analizi.....	123
3.2. Mustafa Şekip Tunç'un "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" adlı kitabına yönelik bulgular ve yorum.....	125
3.2.1. Mustafa Şekip Tunç'un hayatı, Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi	125
3.2.2. "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" adlı kitabın biçimsel incelemesi	133
3.2.3. "Felsefe Dersleri- Ruhiyat" adlı kitabın içerik incelemesi	143
3.2.4."Felsefe Dersleri-Ruhiyat" adlı kitapta geçen psikoloji terimleri.....	164
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	172
4.1. Sonuçlar	172
4.1.1. İbrahim Alâeddin Gövsa'nın “Çocuk Ruhü” eserine yönelik sonuçlar.....	173
4.1.2. Mustafa Şekip Tunç'un "Felsefe Dersleri- Ruhiyat” eserine yönelik sonuçlar.....	180
KAYNAKÇA.....	190

RESİM ve GÖRSELLER LİSTESİ

Resim 3.1.	İbrahimAlâeddin Gövsa'nın fotoğrafı	34
Resim 3.2.	İbrahim Alâeddin Gövsa'nın bir fotoğrafı.....	37
Resim 3.3.	6 Mart 1938 tarihli Son Posta gazetesinin İbrahim Alâeddin Gövsa'nın Meşhur Adamlar Ansiklopedisi tanıtım sayfası.	40
Resim 3.4.	MEB'in kullandığı ilk amblem.....	42
Resim 3.5.	Çocuk Ruhü adlı eserin iç kapak resmi.	44
Resim 3.6.	Çocuk Ruhü adlı eserin sonunda kuram ve teoilerine atıf yapılan adlı bölüm.	46
Resim 3.7.	Çocuk Ruhü adlı eserde Hata-Savab Cedveli. Bu sayfada eserdeki yazım, imlâ ve ifade yanlışları, sayfa ve satır numaralarıyla birlikte belirtilmiştir.....	47
Resim 3.8.	Eserin sonunda bulunan "Fihrist" sayfası.....	48
Resim 3.9.	Kitapta bölüm sonlarında konunun bittiğini göstermek amacıyla kullanılan figürler.	51
Resim 3.10.	Eserin iç sayfalarından bir örnek.	52
Resim 3.11.	Vücudun kafa, bacaklar, gövde ve baş kısmının yaşa bağlı olarak vücudun tamamına olan oranının nasıl değiştiğini gösteren şekil.....	62
Resim 3.12.	Üç farklı yaş aralığında iskelet yapısının gelişimsel seyri.	63
Resim 3.13.	Çocuklarda boy nemasının (boy gelişimi, uzunluk) yaş, cinsiyet ve yıllık uzama miktarı değişkenine göre santimetre cinsinden değişimini gösteren tablo.	63
Resim 3.14.	Cenin (fetüs) evresinden itibaren bedensel gelişimin miktarını gösteren grafik.....	64
Resim 3.15.	Çocuklarda vezn (ağırlık, kütle) nemasını (kilo artışı) gösteren tablo.	64
Resim 3.16.	19 yaşına kadar boy ve sıklet (ağırlık) korelasyonunu gösteren şekil.....	65
Resim 3.17.	Aylara göre insan beyninin gelişimini gösteren çizimler.	67
Resim 3.18.	Farklı (kısa ve uzun tip) kafataslarının yapısının üstten görünüşü.	68
Resim 3.19.	Normal nöron (sinir hücresi) ve onu oluşturan bölümler.	68
Resim 3.20.	Beynin karşıdan görünüşünü gösteren çizim.	69
Resim 3.21.	Beynin üstten ve yandan görünüşünü gösteren çizim.	70
Resim 3.22.	İnsan beyninin sol lobunun dışarıdan görünümü.....	71

Resim 3.23. Sinirlerle birlikte insan beyninin alttan görünümü.	71
Resim 3.24. Tahrip olmuş sinir hücresi	72
Resim 3.25. Cümley-i Asabiye-i Sempatik (Sempatik Sinir Sistemi).....	72
Resim 3.26. Dimanın (beyin) tevellüdden yirmi beş yaşına kadar nasıl nema bulduğunu gösteren grafik.	73
Resim 3.27. Algı yanılması deneyleri. Dokunma duygusu için.	76
Resim 3.28. Algı yanılması deneyleri. Görme duygusu için.	77
Resim 3.30. İrae (göstermek), tehdit ve itham jestleri.	89
Resim 3.31. Yumruğun iki ayrı ifadesi.....	90
Resim 3.32. Köpekte nevaziş(iltifat, okşama) ve hücumu hazır olma jestleri.....	90
Resim 3.33. Köpekte! nevaziş ve hücumu hazır.	91
Resim 3.34. Hiddetin ifadesi.	91
Resim 3.35. İnsanda ve köpekte müfrit tehevür	92
Resim 3.36. Farklı heyecan durumları için insan yüzündeki yansıması.....	99
Resim 3.37. Haz ve elem heyecanlarında yüzün şekil değişimi.	99
Resim 3.38. Elemin çocuk yüzünde iki farklı tezahürü.	100
Resim 3.39. Hüzün, sükûn ve neşe.	100
Resim 3.40. İstihfaf (hafife alma) ve istihkar (küçük görme).	100
Resim 3.41. Mustafa Şekip Tunç'a ait iki fotoğraf.	128
Resim 3.42. Felsefe Dersleri-Ruhiyat adlı kitabın iç kapak resmi	134
Resim 3.43. Eserin sayfa tasarımını gösteren örnek bir görsel.....	136
Resim 3.44. Felsefe Dersleri-Ruhiyat kitabının iç sayfalarından bir örnek.....	137
Resim 3.45. Felsefe Dersleri-Ruhiyat kitabının fihrist sayfası.	139
Resim 3.46. Refleksif davranışların oluş sırası ve mekanizmasını gösteren çizim.	140
Resim 3.47. Beyinde yazı yazmak için işlev gören bölümleri gösteren çizim.	141
Resim 3.48. Beynin sol lobu ve merkezler ve işlevlerini gösteren çizim.....	142
Resim 3.49. Beynin sol lobu ve Broca (konuşma) merkezini gösteren çizim.	143
Resim 3.50. Nöronlar ve onu oluşturan aksamı gösteren çizim.	150
Resim 3.51. Sinir sistemi ve sinir hücresinin boydan kesiti	151
Resim 3.52. Sinir sistemi ve sinir hücresi.....	152

TABLULAR LİSTESİ

- Tablo 1. “Çocuk Ruhü” Kitabında Geçen Psikoloji Terim ve Kavramlarının Modern Psikolojideki Karşılıkları.....108
- Tablo 2. Mustafa Şekip Tunç’un Felefe Dersleri-Ruhiyat Kitabında Geçen Psikoloji Terim ve Kavramlarının Modern Psikolojideki karşılıkları ...166



KISALTMALAR LİSTESİ

age	: Adı geçen eser
ÇR	: Çocuk Ruhü
FDR	: Felsefe Dersleri-Ruhiyat
GÖİ	: Genel Öğretim İlkeleri
İAG	: İbrahim Alâeddin Gövsa
İBB	: İstanbul Büyükşehir Belediyesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MŞT	: Mustafa Şekip Tunç
TES	: Türk Eğitim Sistemi

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Birey için önemli ve değerli olan eğitim, toplum ve onun coğrafi-siyasi temsili olan ülkeler için de hayati bir öneme sahiptir. Bireyi bedenlen ruhen geliştiren ve ona saygınlık kazandıran eğitim, bilvasıta toplumun da kalkınma ve gelişimini artırmış olur. Bu yüzden nitelikli eğitim olgusunun değeri dünyanın her yerinde her geçen gün biraz daha katlanmaktadır. Modern dünyada nitelikli eğitim büyük oranda okulda veya sanal ortamda ancak planlı ve programlı formel olarak sağlanmaya çalışılmaktadır. Çünkü bireye kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin oldukça arttığı, karmaşıklaştığı; 21.yüzyılda bireyin fazladan birtakım bilgi, beceri ve yeterliklere ihtiyaç duyduğu ve söz konusu ihtiyaçların da ancak sistemli bir eğitim ile yerine getirilebileceği aşikârdır.

Yaklaşık ilk çeyreğini geride bıraktığımız 21.yüzyılda bireyin sahip olması gereken kritik becerilerin dayandığı anahtar konular; dil ve okuma, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık olarak belirtilmektedir. Bu anahtar kavramlara dayalı temalar olarak da küresel farkındalık, girişimcilik-ekonomi, vatandaşlık, sağlık ve çevre okuryazarlıklarıdır (Gelen, 2017). Bunlara, Bilgi Çağı olarak da nitelenen ve bu yüzyılın bilgi formu olan sanal ve dijital bilgi ve beceriler de eklenebilir. Bu durum, çağdaş dünyada eğitimin süre ve şeklinden ziyade kalitesinin öncelenmesine doğru giden bir arayışa yol açmıştır. Bu arayışın sonucu olarak örneğin, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (UNDP) Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nden biri "herkes için kapsayıcı ve nitelikli eğitim", olarak öne çıkmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Bunun eğitim sistemine yansması da; evrensel değerlere açık, bilgi üreten ve bunu özgün biçimde kullanan nitelikli insan yetiştirme (Karaca, 2008) şeklinde kendini göstermektedir.

21.yüzyılda eğitimin ruhu "kalite" olduğuna göre, gerek birey ve gerekse toplum adına yapılacak en doğru girişim eğitimde kaliteye odaklanmaktır. Eğitimde kalite, diğer bir deyişle nitelik konusu ve sorunu oldukça kapsamlı ve karmaşık bir konudur. Göksoy'un (2014) aktardığına göre eğitimde kalite, nitel ve nicel bileşenlerden oluşan, süreç ve sonuç fonksiyonları olan, insana değer verme, sürekli değişme ve yenilenme olarak tanımlanabilir. Devamında ise kalite olgusunun "standartlara uygunluk" ile özdeşleştiğine vurgu yapılmaktadır. Kalite olgusu haddizatında içinde kullanıldığı bağlamla anlam kazanan bir olgudur. Bu anlamda formel eğitim sisteminin süreç ve

sonuç bağlamında niteliği (kalite), en kısa tanımla eğitim programına uygunluktur, denilebilir. Çünkü oldukça kapsamlı ve karmaşık bir süreç olan formal eğitimde nitelik, özünde etkililik, verimlilik ve memnuniyetin sağlanmasıdır. Büyük oranda ekonominin şekillendirdiği günümüz formel eğitiminde etkililik ve verimlilik ile bunların birey ve toplumsal yansıması olan memnuniyet, formel eğitim sisteminin çıktısı olan bireyin bugünkü yaşama tutunma oranı ile yakından alakalıdır. Formel eğitim ve öğretim süreçlerinde bireye nitelik kazandıran temel faktör ise hiç şüphesiz eğitim programıdır. Zira devlet ve toplum, eğitime dair niyet, hedef ve amaçlarını formel anlamda okul sistemi içerisinde eğitim programları çerçevesinde süren eğitim ve öğretimle gerçekleştirmektedir. Bu itibarla eğitimde nitelik esas olarak eğitim programının kalitesi ve bu programın etkili bir şekilde uygulanması ile ilişkilidir. İmanova'nın (2008) ifadesiyle eğitimde nitelik; doğru eğitimin, doğru zaman ve mekânda, doğru kişilere, doğru kişilerce verilmesi ile mümkündür (Akt: Abide ve Gelişli, 2020, s.362). Burada kritik konu doğru eğitimidir. Eğitimde kalite ile yakından alakalı olan doğru eğitim sorusunun cevabı, büyük oranda eğitim ve program ilişkisine, yani nitelikli eğitim programı ve bu programın nitelikli olarak uygulanmasına bağlı olduğu belirtilebilir. Zira eğitim programları en genel anlamda kaliteli bir eğitim sistemi kurmaya yönelik (Özdemir, 2009, s.27), eğitim ve öğretim süreçlerini standardize etme ve sistemleştirme uygulamasıdır. Bunun sebebi, milletlerin kaderi ve bireyin geleceği ile çok yakından alakalı olan eğitimin, rassallıktan uzak, ciddi planlama ve programlamayı gerektiren bir iş (Akçın, 2017, s. 5) olmasıdır. Bu iş tesadüflere, günlük ve anlık gelişme ve olaylara, keyfi ve sınırlı inisiyatifte bırakılamaz. Devlet, toplum ve bireyin beklentilerini karşılayacak bir eğitimin topyekûn olarak amacına ulaşması ancak ve ancak çağa uygun, devletin ve toplumun sosyo-ekonomik realiteleri ile uyumlu çağdaş eğitim programları ile mümkündür.

Eğitimde nitelik ve eğitim programı ilişkisi Türkiye bağlamında ele alındığında, ülkemizdeki tüm derslerin eğitim programları, en üst resmî otorite olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından, katılımcı bir anlayışla geliştirilmekte ve tüm okullarda uygulanmaktadır. Çağdaş dünyaya benzer şekilde bu program geliştirme süreci dinamik bir şekilde yürütülmektedir. Cumhuriyet tarihi boyunca yapılan eğitim programı geliştirme çalışmalarına yakından bakıldığında ise program değişikliklerinin eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik olduğu söylenebilir (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 36). Ancak ne kadar iyi hazılanırsa hazırlansın bir eğitim programının başarısı, büyük ölçüde uygulamadaki etkililik ve verimliliğine bağlıdır. Bu

noktada ilk akla gelen eğitimde kalitenin her şeyden önce nitelikli bir eğitim programına bağlı olduğu gerçeğidir. Bu gerçek, eğitim gibi oldukça kapsamlı ve karmaşık bir süreçte iyi sonuçların elde edilmesinin ancak iyi bir plan ve proje (eğitim programı) ile mümkün olduğu ile ilgilidir. Ancak bu mümkünlük programın doküman olarak kalitesi kadar, bu programın sınıftaki uygulama şartlarının da niteliğine, yani öğretim sürecinin kalitesine de bağlıdır. Buna göre eğitimde nitelik ve program ilişkisi biri teorik ve diğeri pratik olmak üzere iki boyutlu düşünülmelidir. Buradaki teorik boyut, eğitim programının plan ve proje olarak bilimsel bir anlayışla geliştirilmesini, pratik boyut ise programın uygulama aşaması olan öğretim süreci değişkenlerinin niteliği ile ilgilidir.

Eğitimde nitelik için eğitim programının teorik anlamda plan ve proje olarak rolü, Tyler'e (Akpınar, 2017) göre üç referans kaynağı ile yakından alakalıdır. Bunlar birey, toplum ve konu alanı şeklinde sıralanmaktadır. Burada birey, eğitim programının hedef kitesini teşkil eden insanın (bireyin, öğrencinin) ihtiyaçlarını ve bir anlamda da eğitsel özelliklerini ifade etmektedir. Bu konuda başvurulacak kaynak ise kuşkusuz insanı tanımayı amaç edinmiş felsefe ve psikoloji disiplinleri olmalıdır. Adı geçen iki disiplinin, eğitim temelleri arasında başat role sahip olmasının sebebi bu olsa gerektir. Eğitim programı geliştirmede gidilecek yol ve kulvarın belirlenmesi için başvurulacak ikinci kaynak toplumdur. Burada eğitilecek bireyin içinde yaşadığı ve yaşayacağı toplumsal realiteler, gereklilikler ve ihtiyaçlar irdelenir. Zira bireyin eğitimini içinde yaşadığı toplumdan izole olarak ele almak mümkün değildir. Konu ile ilgili felsefeye göre insan, doğa ve diğer insanlar ile girdiği çabalar ve öğrenmelerden yetişerek şekillenir (Karacaoğlu, 2014, s. 93). Eğitim programı geliştirmede toplum analizi genel itibarıyla toplumun eğitim sürecinde bireye sunduğu öğretimsel fırsatlar ile bireyden beklentilere yöneliktir. Bu noktada eğitim programını şekillendirecek toplumsal bağlamlar olan tarih, dil ve din gibi boyutlar irdelenir. Bu irdelemeler, inşa edilen (geliştirilen) eğitim programının sosyal-toplumsal temeli olarak işlev görür. Program geliştirmede son referans kaynağı olan konu alanı ise geliştirilen eğitim programının ilgili olduğu disiplinin doğasına uygun olmasını ifade eder.

Görüldüğü üzere eğitimde nitelik için yaşamsal önemde olan eğitim programı ve bunun için de hayati önemde olan eğitim programının kalitesi için hedef kitle olan birey ve bu bireyin içinde yaşadığı toplum kritik öneme sahip iki değişkendir. Bu itibarla Türkiye'yi çağdaş medeniyetler seviyesine çıkaracak, her bakımdan gelişmeyi temin edecek nitelikli bir eğitim sistemi tesis etmede anahtar kavramlardan ikisi "birey" ve "toplum"dur. Kaliteli bir eğitim sistemi ve süreci için nitelikli eğitim programı

geliştirmek ise söz konusu birey ve toplum olgularının derin analizini gerektirir. Eğitim olgusunun ithal edilecek bir meta olmadığı, aksine toplumun medeniyet ve kültür kodları doğrultusunda inşa edilmesi, üretilmesi gereken bir olgu olduğu hatırlandığında, bahse konu bu analizlerin Türkiye bağlamında yapılmasının zorunluluğu öne çıkmaktadır.

Nitelikli bir eğitim programı geliştirmede birinci ayağı olan birey olgusunun Türkiye bağlamında analizi büyük çapta psikoloji disiplininin desteğini gerektirir. Psikoloji burada eğitim programının amaçlarını birey bazında belirgin hâle getirerek bireyin bu amaçlarının ferdî ve kültürel uzantılarını netleştirir. Psikoloji disiplini bunu, eğitim programının kazanımlar veya diğer öğeler bağlamındaki öngörülerini ile insan doğası (fitratı) arasındaki ilişkiyi açıklamak ve öğrenme yasalarını ortaya koymak suretiyle yapar. Zira bireyin doğasına ve öğrenme yasalarına zıt, ne bir program kazanımı ne de eğitim durumları ögesi tesis edilebilir. İnsan doğasından bağımsız bir eğitim süreci ve eğitim programı olamayacağına göre eğitim programı tasarlama sürecine psikoloji boyutunun entegrasyonu kaçınılmazdır. Bu çerçevede psikoloji, programın öngördüğü bireysel ve toplumsal amaç ve kazanımların ulaşılabilir olma olasılığını ölçmeye yardımcı olur (Thorndike, 1910). Diğer taraftan eğitim programının ikinci ayağı olan toplumun analizi de sosyoloji disiplininin desteğini gerektirir. Eğitimin etkileşimde bulunduğu bir bilim dalı olan sosyoloji ya da diğer adıyla toplum bilim; toplumsal yaşamı, davranışları ve değişimlerini neden ve sonuçları bağlamında ele alan bilimdir (Bahar, 2009). Bireyin sosyal bir varlık olduğu gerçeğinden hareketle, eğitim sistemi ve eğitim programları, toplumun ihtiyaçlarından ve kültürel özelliklerinden bağımsız kurgulanamaz. Aslında eğitim ile sosyoloji ilişkisi iki yönlüdür. Buna göre eğitim, bir bakıma toplumun dinamik yapısını geliştirmek ve bunu kuşaktan kuşağa aktarmaktan sorumlu bir toplum mühendisliğidir (Varış, 1987, s.84). Bu karşılıklı ilişkiden dolayıdır ki eğitim programı geliştirme çalışmalarına eğitim psikoloğu ve eğitim sosyoloğunun katılması gerekli görülür. Ancak ülkemizde eğitim programı geliştirme geleneği daha çok gelişmiş toplumların eğitim programlarını aynen veya kısmi değişikliklerle alarak Türkçeye çevirme şeklinde ithal-ikameci bir anlayışla yürütülmüştür. Bu anlayışın gereği olarak da program geliştirme çalışmalarında genelde psikolojik ve sosyolojik analizler ihmal edilmektedir. Böylece mensubu olduğu toplum ve bu toplumda yaşayan bireyin özellikleri görmezden gelinerek ortaya konulan ve en iyimser ifadeyle *devşirme eğitim programlarıyla* millî eğitim sürdürülmeye çalışılmaktadır. Oysa evrensel bazı unsur ve boyutları olsa da eğitim, özünde resmî ve millîdir. Nitekim tüm dünyada eğitimin temelinde millî devlet politikası vardır. Hiçbir devlet kendisini temsil etmeyen, kendisine

ait olmaktan gurur duymayan bir insan profili yetiştiren okul anlayışına izin vermez (Varış,1987). Dolayısıyla bir ülkenin politik sistemi ne ise eğitim sisteminin de aynı felsefi görüşe yaslanıyor, ondan besleniyor olması zorunludur. Aksi takdirde politik sistem ve toplumsal hedefler ayakta duramaz (Sönmez, 2008). Kaldı ki yabancı toplum ve bireyin analizlerine dayalı bu ithal veya devşirme eğitim programlarıyla millî eğitimi sürdürme ironisinin ülkemizde eğitimi getir(eme)diği pozisyon ortadadır. Bugün neredeyse hiç kimse Türk eğitim sistemi (TES) ve onun formel planı olan eğitim programları çerçevesinde yürütülen eğitimden memnun değildir. Elbette ki bunun birçok sebebi vardır. Ancak dayandığı fikir ve felsefe olarak toplumumuza yabancı olan, bizim üretmediğimiz ve dolayısıyla da gerek birey ve gerekse toplum açısından bizim gerçekliğimizi yansıtmayan eğitim programlarının da bunda payı olduğu muhakkaktır. Kaldı ki mensubu olduğumuz toplumun geçmişi, bize felsefi olarak ilham verecek birçok eğitim başarısı ile doludur. Tarihimizin belli dönemlerinde oluşturduğumuz örgün ve yaygın eğitim kurumları, sayı ve nitelik olarak zamanın çok ilerisinde idi (Akyüz, 1993, s. 39).

Türkiye'yi her bakımdan ileri taşıyacak, çağı yadsımayan ancak felsefi temelini kendi medeniyet ve kültür kodlarımızdan alan çağdaş eğitim programı geliştirme ihtiyacı bağlamında öncelikle birey ve toplum analizi yapılmalıdır. Zira konu alanı analizi medeniyet ve kültür bağlamından daha bağımsız yapılabilir. Çünkü geliştirilecek disiplinin konu alanı, sosyal ve beşerî bilimler hariç tutulduğunda evrensel bilimsel bilgilerden oluşmaktadır.

Program geliştirmenin gereği olarak yapılacak birey ve toplum analizinin sosyal boyutu toplum bilimini ilgilendirmektedir. Zira gerek makro anlamda toplum ve gerekse mikro anlamda okul veya sınıf topluluğunun özellikleri analiz edilmeden etkili ve verimli bir eğitim programı geliştirmek mümkün olamaz. Hele ki bu program felsefi boyutu itibarıyla yerli ve millî olacaksa ilgili toplumun bütün özellikleriyle masaya yatırılması kaçınılmazdır. Ancak o zaman geliştirilen eğitim programının sosyal temeli sağlam olur ve bu programın toplumla uyumu sağlanabilir. Böylece toplumun geliştirilen eğitim programından beklentileri ile bu programa sağladığı sosyal imkânlar ortaya konularak programın dayanakları ve amacı netleşmiş olur. Bu durum adı geçen eğitim programının etkililiği ve verimliliği için yaşamsal öneme sahiptir. Zira en genel anlamda eğitim sosyal bir olgudur. Nitekim insanlığa yön veren en soylu eylem olan eğitim; bireyi toplumsal, ekonomik, siyasal, felsefi ve gizli işlevler doğrultusunda yönlendirir (Doğan, 2014). Dolayısıyla eğitim, sosyal olay ve olgular içinde gerçekleştiği bağlamdan ayrı ele

alınamayacağı için bu analizlerde tarih bağlamı mutlaka dikkate alınması gereken önemli bir noktadır. Zira tarihsel süreçte her toplum kendine özgü insan doğası tasarımı yapmış ve bu tasarımlara uygun eğitim aksiyonları geliştirmiştir (Cevizci, 2011). Bu itibarla Türkiye'nin ihtiyacı olan, felsefi açıdan yerli ve millî bir sosyal temele sahip eğitim programı ihdası, ülkenin bugün yaşadığı sosyal gerçekliği sonuç veren tarihî bağlamları masaya yatırmayı gerektirir.

Program geliştirmenin gereği olarak yapılacak birey ve toplum analizinin birey boyutu psikoloji disiplinini ilgilendirmektedir. Çünkü insan ve insan davranışları ile zihinsel süreçlerini anlama ve bilimsel yöntemlerle açıklama çabasında olan psikoloji (Ertürk, 2017, s.162), özünde bir davranış değişikliği olan öğrenmeye (Senemoğlu, 2005) odaklı eğitim programına yol göstericidir. Psikolojik tahlili yapılmadan bireyin ihtiyaçları, ilgileri ve özellikleri tam olarak bilinemez. Bu durumda söz konusu ihtiyaçlara dayalı amaç ve kazanımların yazılması mümkün olmaz. Olsa bile eğitim programının psikolojik veya bireysel temeli aksak olacak, program ile bu programın hedef kitlesi olan birey (öğrenci) ile uyumu eksik kalacaktır. Çünkü eğitim programının bireysel/psikolojik temeli, muhatap öğrencinin (bireyin) eğitimsel ihtiyaçlarını giderme ve tamamlama iddiasındadır. Bu iddia, eğitim programının temel meşruiyet dayanaklarından birini teşkil etmektedir. Bu iddianın gereği olarak eğitim programı geliştirme sürecinde “ihtiyaç analizi” oluşturulmalıdır. Bu aşamada eğitim programının hedef kitlesini teşkil eden yaş grubunu oluşturan bireylerin ihtiyaç, ilgi ve özellikleri belirlenerek bunlar programın kazanımlarına dönüştürülür. Böylece program geliştirmede en kritik soru olan “Nereye/Niçin?” sorusu cevaplanarak programın omurgası çatılmış olur. Eğitim programı geliştirme sürecinde ihtiyaç analizi aşamasında işe koşulan psikoloji veya eğitim psikolojisi de tarihsel bağlamlıdır. Alman psikolog Hermann Ebbinghause bu durumu, “Psikoloji uzun bir geçmişe ancak kısa bir tarihe sahiptir.” diye özetler. Bu anlamda psikoloji, “en eski konudan çıkarılan en yeni bilim” olup tarihsel köklere sahiptir. Çünkü bireyi zihinsel olarak ontolojik anlamda var eden birikintiler büyük oranda geçmişe dairdir, yani tarihseldir. Bunu, en iyi Kant'ın “...insan kültür ve tarihseldir.” (Cevizci, 2011; Çilingir ve Küçükali, 2004) saptamasında bulabiliriz. Benzer şekilde Hegel de insanın, onun düşünme ve bilme yetisinin tarihten ve sosyal çevreden yalıtılmış olmadığını belirtir (Günay, 2006, s. 196). Aynı durum Ausubel'in “anlamli öğrenme” kuramında geçen “öğrenme, uyarıcıların zihne tanıdık gelmesidir.” tespitinde de görülebilir. Ontolojik anlamda insanın (bireyin) “bugünkü” zihinsel varlığı büyük oranda “düne” yani geçmişe bağlı ise, eğitim programı geliştirmede

bireysel temelin oluşturulması için yapılacak birey analizinde tarihsel boyut önem kazanmaktadır. Çünkü bugünkü bireyin algı, anlam ve intikalini oluşturan zihinsel şemalar, kökleri geçmişe dayanan kavramlar ile sıkı sıkıya bağlıdır. Zira eğitim sürecinde “olgu”ların anlamlandırılmasında kavramlar çok kritik bir role sahiptir. Çoğunlukla sosyal bağlamlarda oluşan ve yine çoğunlukla zihinlere informel yollarla taşınan kavramların anlaşılması, bunların inşa edildiği tarihî bağlamların bilinmesini gerektirir. Örneğin; *İstiklal Marşı*’nı tam anlamıyla anlamak, onu yazdıran *İstiklal Savaşı*’nın bütün boyutlarıyla bilmeyi gerektirir.

Yukarıdaki yaklaşımlar ışığında bakıldığında, hangi disiplin ile ilgili olursa olsun eğitim programı geliştirme süreci; programın bireysel ve tarihi temelini tahkim etmek, ve mutlaka detaylı psikolojik tahliller yapmayı gerektirir. Bu itibarla amacı, Erken Cumhuriyet Dönemi’nde henüz harf inkılabı yapılmadan kaleme alınmış psikoloji kitaplarını incelemek olan bu çalışma, yerli ve millî bir eğitimbilim literatürü oluşturmak bakımından önemlidir. Çalışmada harf inkılabının ölçüt olarak alınması, bu eserlerin tozlu raflara mahkûm olup unutulması ihtimaldir. Oysa ontolojik anlamda bizi var eden amillerden biri olan tarihimizde kaleme alınmış eserlerin günümüz Türkçesine çevrilerek literatüre kazandırılması, adı geçen literatürün oluşturulması bakımından kritik önemi haizdir. Zira tarih toplumsal hafızamızdır ve hafıza olmadan eğitim veya öğrenme mümkün değildir. Bu sebeple Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınmış, harf inkılabı sonrasında unutulmaya yüz tutmuş psikoloji kitaplarının analizinin, günümüz eğitim programlarının birey ve toplumla uyumu ile programın daha etkili ve verimli çalışmasında ki, potansiyel katkısı vazgeçilmezdir. Zira bireyi ve içinde var olduğduğu toplumu tam olarak bütün boyutlarıyla bilmeden ve anlamadan ona yönelik etkili ve verimli eğitim programı geliştirilmesi kuru bir iddiadan ibaret kalır. Türkiye’nin bugün ihtiyacı olan ise içinde bulunduğumuz çağın gereklerine sahip, referanslarını medeniyet ve kültürümüzden alan, millî bilinç, küresel algıya sahip, 21.yüzyıl bilgi ve becerileri ile donanmış bireyi zihnen ve davranış olarak inşa edecek yerli ve millî bir eğitim programıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Harf İnkılabı öncesinde yazılmış iki adet psikoloji kitabının biçim ve içerik açısından incelenerek “eğitim programı” ve “genel öğretim ilkeleri” bağlamında analiz edilmesidir. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir:

- "Çocuk Ruhü" kitabının yazarı olan İbrahim Alaeddin Gövsa'nın (İAG) hayatı, Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi nedir?
- "Çocuk Ruhü" kitabının biçimsel yapısı nasıldır?
- "Çocuk Ruhü" kitabının içerik yapısı nasıldır?
- "Çocuk Ruhü" kitabında geçen psikoloji kavramları nelerdir?
- "Çocuk Ruhü" kitabının “eğitim programları” ve “genel öğretim ilkeleri”ni yansıtmaya özellikleri nelerdir?
- “Felsefe Dersleri-Ruhiyat” kitabının yazarı olan Mustafa Şekip Tunç'un (MŞT) hayatı, Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi nedir?
- "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" kitabının biçimsel yapısı nasıldır?
- "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" kitabının içerik yapısı nasıldır?
- "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" kitabında geçen psikoloji kavramları nelerdir?
- "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" kitabının “eğitim programları” ve “genel öğretim ilkeleri”ni yansıtmaya özellikleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de psikoloji disiplininin amaç, kapsam ve metodolojik olarak kurumsal bir kimliğe kavuşması çok önemlidir. Bu önem, birçok disiplin için olduğu kadar özellikle eğitim bilimleri açısından kritiktir. Psikoloji, başlıca inceleme alanı olan insan ve davranışlarını merkeze alan kapsamıyla, tıpkı felsefe gibi eğitim bilimleri (pedagoji) ve bu çatı altında yer alan eğitim programları ve öğretim disiplinine yol göstermektedir. Nitekim günümüzün çağdaş eğitim programlarının üzerinde yükseldiği temellerden birisi de “psikolojik-bireysel temel” olarak adlandırılmaktadır. Eğitim programları, gerek teorik yapısı gerekse uygulama (öğretim süreci) anlamında insana ve onun davranışlarına odaklıdır. Öyle ki eğitim programlarını oluşturan dört temel öğede kazanımlar, insan davranışları cinsinden kaleme alınmaktadır. İçerik, insana (bireye, öğrenciye) programın öngördüğü bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları kazandıracak bilgilerden

oluşturulur. Eğitim durumu, insan etkinlikleri ile ilgili olup sınıma durumları ise yine insan davranışlarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgilidir. Benzer şekilde eğitim programının uygulama boyutu olan öğretim süreci de büyük oranda insanın algı ve öğrenme eylemleri çerçevesinde tasarlanıp yürütülmektedir.

Yukarıdaki ilişkilendirmelerden de anlaşılacağı üzere, gerek eğitim programının geliştirilmesi gerekse uygulanması neredeyse bütünüyle insan ile ilgilidir. Bundan dolayı, genel anlamda eğitim sistemi, formal anlamda ise eğitim programları ve öğretim süreci, insan unsurunu bütün boyut ve öğeleri ile tanıdığı oranda etkili ve verimli olabilir. Bu ise baştan sona psikoloji disiplini ile ilgilidir. Bu bağlamda eğitim sistemi ve bu sistemin omurgası hükmünde olan eğitim programları amaç, kapsam ve metodolojik olarak kurumsal kimliğe kavuşmuş ve mümkünse yerli ve millî bir psikolojiden beslenme ihtiyacındadır. Zira eğitim sistemi ve öğretim sürecinin gücü, evrensel anlamda insanı bilmesi ile kendi medeniyet ve kültür ortamında yetişmiş insanını tanıma derecesi ile sınırlıdır. Bu itibarla çağdaş, özgün, yerli ve millî bir eğitim sistemi ile eğitim programı tasavvurunun yolu, mutlaka ve mutlaka psikolojiden; ancak mümkün mertebe yerli ve millî bir psikolojiden geçer. Buradaki yerlilik ve millîlik çağı yadsımak, insanlık birikimini dikkate almamak değil, insanı hem evrensel hem de kültürel olmak üzere iki boyuttan, dengeli şekilde ele almayı ifade etmektedir. Buna kaynaklık edecek psikoloji disiplininin bu özelliklere sahip olması gerekir. Bunun sağlanması için ise geçmiş ve gelecek, evrensel ve millî, dün ve bugün ile doğu ve batı eksenlerinin çatışmadan uzlaştıracak çaba ve girişimlere ihtiyaç vardır. İşte bu çalışma, böylesi bir amaç ve motivasyon ile kurgulanmış ve yürütülmüştür. Çalışma, gerek psikoloji ve gerekse eğitim bilimleri ile eğitim programları ve öğretim disiplinini, teorik arka planı, temelleri ve unsurları başta olmak üzere bütün boyutlarıyla anlamak, böylelikle bunların tarihî sürümlerini analiz etmek amacındadır. Zira bugünü anlamının yollarından biri de bugünü hazırlayan geçmişin metotlu biçimde masaya yatırmakla mümkündür. Çalışmanın motivasyon kaynaklarından biri de literatürde gerek psikoloji ve gerekse eğitim bilimleri ile eğitim programları ve öğretim disiplininin bize ait tarihsel serüveni ile evrimini gösteren kaynakların oldukça sınırlı olmasıdır. Olanlar da neredeyse tamamen Batı psikolojisi ve eğitim bilimleri tarihi mesabesindedir. Bunların analizi ise genel görünümü itibarıyla yerli ve milli bir psikoloji ve eğitim bilimleri inşa etmekte pek fazla işe yarar değildir. Zira başkalarının gözüyle kendine bakmak anlamlı olmadığı gibi faydalı da değildir. Dolayısıyla hem bu boşluğun doldurulması hem de eğitim programlarının psikolojik temelini sağlamlaştırmak için yola çıkılan çalışmada seçilmiş psikoloji

kaynakları analiz edilmiştir. Bu analizlerden elde edilen bulgu ve bulgulara dayalı yapılan çıkarımların, Türkiye’de psikolojinin tarihî gelişim seyrine dair araştırmacıların kullanacağı doğru bir birikim oluşturması ve psikolojinin Türkiye’de tarihî kökenleri ve temelleri güçlü bir disiplin olarak kurumsallaşmasına katkı sağlaması beklenebilir. Nitekim Gülerce'nin (2006) ifadesiyle, Türk psikolojisi; tarihî, kültürel ve toplumsal köklerden yoksundur. Örneğin Türkiye’de psikolojinin bağımsız bir bilim dalı olarak ortaya çıkması ve bu alanda ki ilk eserlerin kim tarafından ve ne zaman yazıldığı hakkında herkesin üzerinde anlaştığı bir tarih, bir dönem ve yazar grubu yoktur. Kimisine göre ilk eserler erken Cumhuriyette, kimilerine göre ise 1900’lü yıllarda (Toğrol, 1987) kaleme alınmıştır. Bazı kaynaklarda ise Türkiye’de modern psikolojinin ilk adımının Alman psikolog George Anchütz’ün 1915 yılında bugünkü İstanbul Üniversitesinde göreve başlaması ve laboratuvar kurması ile başladığı belirtilmektedir. Halbuki karşıt paradigmlar, Türkiye’de psikolojinin başlangıcı olarak bu tarihten çok daha öncesini işaret eder. Nitekim söz konusu tarihten önce dönemin orta ve yükseköğretim okullarında psikoloji, ders olarak okutulmaktadır. Ayrıca söz konusu dönemden onlarca yıl öncesinde psikoloji alanında hem de dönemin Millî Eğitim Bakanlığı emriyle yazılmış çok sayıda ders kitabı mevcuttur. Üstelik bu eserlerin tamamı Batı dillerinden tercüme edilmiş eserler de değildir. Özellikle eğitim, memuriyet veya başkaca devlet görevi vb. amaçlarla yurt dışına çıkma fırsatı bulmuş ya da batı dillerini edinmiş dönemin aydınlarınca kaleme alınmış hatırı sayılır miktarda telif eser vardır. Bu eserler modernleşmek için yönünü batıya çeviren Osmanlı devlet ideolojisinin çabaları ve desteği sonucunda ortaya çıkmıştır. Nitekim Sultan Abdulmecid döneminde, Avrupa’daki bilimsel gelişmeleri takip ederek ilim ve fennin tüm ülke sathında yayılmasını sağlamak ve kurulacak modern okullar için ders kitabı hazırlamak amacıyla “Encümen- i Daniş” adlı bir yapı kurulmuştu (Lewis, 1993). Encümen-i Daniş bu önemli misyonu tam olarak yerine getiremeden silinip gitmiştir ancak sonraki dönemde aydınlara bu konuda bir ufuk açtığı söylenebilir (Berkes, 2003). O kadar ki dönemin bazı aydınları eğitimi ekmekten daha zaruri bir ihtiyaç olarak görmüşlerdir (Gündüz, 2010). Kaldı ki devlet bu amaçla eğitim alanında Batı’yı yakalamak için adeta ne gerekiyorsa yapılmasına karar vermiş ve bu amaçla Avrupa’ya çok sayıda öğrenci göndermiştir (Şişman, 2004). Bunların psikoloji ve eğitim bilimleri adına ortaya koyduğu eserler tamamen ithal ve çeviri mahiyetinde mi, mevcut birikime giydirilmiş devşirme niteliğinde mi yoksa özgün eserler midir? O dönemde psikoloji Osmanlı’da Batı’dan farklı olarak din ve ahlak ekseninde ele alındığı (Şerif, 2000) için mi pek atıf almamaktadır? Tüm bu soruların cevabı için, psikoloji ve bununla

bağlantılı olarak eğitim bilimleri ve öğretim disiplininin nerede-nasıl-kimlerle başladığı, beslenme kaynakları, geleneği ve birikimi ancak o dönemlerde kaleme alınan ilgili kitapların orijinal nüshâlarının tarafsız bir bakış açısıyla analizi ile anlaşılabilir. Zira bu tür çalışmalarda kullanılan paradigmlar kime aitse ona dair görüntü vermektedir. Çünkü Kuhn'un ifadesiyle, paradigmlar, bilimsel bir disiplinin sınırlarının çizdiği evreni yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda kendine özgü biçimde onu düzenler. Bu durumda gerçeklik, paradigmanın izin verdiği kadardır ve paradigma değişince olgu da değişir (Sönmez, Tozlu, Ömerustaoğlu, Sönmez & Duruhan 2006). Bu konuda diğer bir beklenti de bu analizlerde gerek psikoloji ile eğitim ilişkisi gerekse bunun bireyi yetiştirme bağlamındaki doğurgularının günümüzdeki eğitim programı ve öğretim disiplininin tarihî arka planını gözler önüne sererek daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktır. Böylece eğitim ve eğitim programları, tarihî arka planı bilinen, öncüllerine vakıf olunan bir olgu olarak daha iyi anlaşılır. Çünkü sistem olarak topyekûn eğitimin ve eğitim programının temel amacı olan öğrenme olgusunu anlamak ve bununla ilgili gelişmelere vakıf olmak için bile psikoloji tarihine müracaat etmek gerekir. Zira öğrenmenin doğası ile ilgili çalışmalar denildiğinde Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike ve Piaget gibi psikologların tarihsel süreçte birbirine eklenerek olgunlaşan çalışmaları göz önüne alınmadan bir değerlendirme yapılamamaktadır (Akkoyunlu, 2009). Aynı şey doğal olarak eğitim bilimleri ve eğitim programları için de geçerlidir. Oldukça karmaşık ve kapsamlı olan eğitim bilimleri disiplini, eğitim programlarının tarihî kökenlerine bakılmadan tam olarak anlaşılabilir. Tam olarak anlaşılmayan bu disiplinlerin, Türkiye'yi 21. yüzyılda muasır medeniyetler seviyesine çıkaracak vasıtalar olarak geliştirilmesi de mümkün değildir. Zira Thomas Kuhn'a göre bir olguyu "anlamak" ya da "açıklamak" için etkili paradigmlar işe koşulmalıdır. Bu yönüyle paradigmlar, bilimin işlevselliğinde rol oynayan teorilerden bile önce gelir hatta yeni teoriler üretmeye yarayan güçlü bir yapıyı işaret eder (Morees, 1997). Bir bakıma paradigma, bilim insanının olguyu ele alırken taktığı gözlüğü ya da kendine seçtiği "hâkim tepesi"dir. Diğer tüm disiplinlerde olduğu gibi eğitim bilimlerinin işlevselliği de büyük ölçüde söz konusu "hâkim tepesi"nin iyi seçilmesiyle mümkün olabilir.

Son tahlilde; çağdaş psikoloji disiplini, bu disiplinin eğitim ile ilişkisi ve psikolojinin çağdaş eğitim bilimleri ve eğitim programlarına kaynaklık yapan boyutlarını, tarihî ve sosyolojik paradigmlar ve sistemli bir analiz metodolojisiyle inceleyen bu çalışma, psikoloji, eğitim psikolojisi, eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretim ile eğitimin tarihî ve sosyal temelleri literatürüne katkı sağlama amacındadır. Bu amacın başarılması

Türkiye’de psikolojinin bilimsel kimliğine kavuşması ve kurumsallaşmasında rol sahibi olan kişi, kurum ve olguların doğru yerden -daha eski tarihlerden-başlatılmasının önünü açacaktır. Resmî tarih anlayışında olduğu gibi psikolojide de güçlülerin değil, gerçekliğin önü açılacaktır. Gizli kalmış bir gerçeğin ortaya çıkarılması ise bilimsel bir çaba için en temel ve anlamlı gerektir. Özellikle tarihsel yöntem kullanılarak yapılan araştırmalar için; “Ne idi?” “Nasıldı?” sorularına verilen bilimsel cevaplar doğrudan değerli kabul edilmektedir. Buradan hareketle bu çalışma “Türkiye’de psikolojinin ve ona bağlı disiplinlerin bağımsız bilimsel kimliğe kavuşmasında katkı sunan ne/neler idi?” sorusuna küçük de olsa bir katkı sunma iddiasındadır. Örneğin, “İncelenen kitaplarda geçen psikolojik terim ve kavramların o günkü Osmanlı Türkçesindeki karşılığı ne idi?” sorusu, bu çalışmanın önemli ve ayrı bir alt problemini teşkil etmektedir. Oldukça kapsamlı olan bu bölümde bugün kullanılan terim ve kavramlar için tablolar oluşturulmuş ve bunların kökenleri, o günkü kullanımları ve geçirdikleri değişimler incelenmiştir. Tablolarda terim ve kavramlar hem Latin alfabesiyle, hem de Batı dillerindeki-çoğunlukla Fransızca-karşılıkları, Arap alfabesi ve Osmanlı Türkçesiyle yazılmış olan o dönemdeki kullanımları ve son olarak bugünkü Türkçe karşılıkları için ayrı sütunlar oluşturulmuştur. Osmanlı Türkçesiyle yazılmış olan bu kavram ve terimleri anlamak için ya sözlüklere başvurulmuş ya da bunların Fransızca karşılığı üzerinden gitmek zorunlu olmuştur. Dikkat edilirse Harf İnkılabı sebebiyle yazı dili için kısmen kabul edilebilir bu durum, konuşma dili için hayli düşündürücüdür. Çünkü harf inkılabı bir dil inkılabı değildir. Yapılan sadece Arap alfabesinden Latin alfabesine geçmektir ve dilin seslerinin sadece farklı sembollerle ifade edilmesidir. Dolayısıyla bugün psikoloji alan çalışanlarının bile bu kavramların telaffuz ve anlaşılmasında sorun yaşaması, köklü değil yapay bir psikoloji dili tercih edilmesinin sonucudur ve üzerinde düşünülmesi gereken tarihsel bir olgudur. Öyle ki bugün Türkiye’de sadece “Osmanlıca” ve “psikoloji” kavramları aynı cümlede kullanıldığında şaşkınlık yaşayan, eski harfli basılmış Türkçe bir psikoloji kitabı olduğuna ilk defa tanık olan alan çalışanlarına rastlamak mümkündür. Hâlbuki alanda çalışan Batılı bir akademisyen için durum böyle değildir. Osmanlı’da son dönem eğitim hareketlerini çalışan batılı bir akademisyen bile bu durumda “hakim tepe”yi daha doğru yerden seçmektedir. Araştırmacının kişisel bir deneyimi bu durumu daha iyi açıklayabilir. Yüksek lisans tezini Osmanlı’nın Tanzimat Dönemi’ndeki psikoloji müktesebatı alanında

yapan araştırmacı, seçtiği eski harfli psikoloji kitaplarından birinin müellifinin¹ biyografisine dair ulusal literatürde bir tek cümle bulamamış, sadece o dönem Londra Üniversitesinde çalışan bir profesörün² bu müellif hakkında çalışmaları olduğunu görmüştür (Köse, 2013). Bunun üzerine kendisiyle iletişime geçmiş ve müellif hakkında daha kapsamlı bilgilere nasıl ulaşabileceğini sorduğunda profesör, Türkiye’de bu konuda araştırma yaptığı kütüphanelerin isimlerini ve birimlerini vermiştir. Ancak Profesör araştırmacının Osmanlıca bilmediğine o kadar emindir ki ilgili kütüphanelerdeki eserler için gerçek bir kaygıyla şöyle bir ikaz yapma gereği duymuştur: “Korkarım bunun için Osmanlıca öğrenmeniz gerekecek!” Bu durum, Türkiye’de akademik zihinlerde özellikle psikoloji ve ona bağlı disiplinlerin tarihsel gelişiminin seyrine dair bir kayıp dönemin ve kopukluğun ispatıdır. Alan çalışanları arasında, örneğin psikolojinin kurumsallaşmasında rol oynayan faktörlerin tespiti gibi oldukça nesnel değerlendirmelerin yapılması gereken bir konuda bile son derece subjektif yaklaşımlara neden olan bu zihinsel kopukluğa dikkat çekmek, giderilmesi için az da olsa katkı sunmak bu araştırmanın önemli bir amacıdır. Psikoloji ve eğitim bilimleri disiplinlerinin tümüyle Batı’dan ithal edilmiş bir alan değil, içinde hatırı sayılır yerli unsurları barındırdığı olgusunun alan çalışanlarınca benimsenmesi millî zihin inşası için önemli görölmektedir. Gelineen noktada, seçilen iki yazarın kitaplarını kaleme aldıkları dönemde kullandığı kavramlar ile bugün aynı kavramların karşılığı olarak kullanılan kelimeler arasında dikkate değer farklılıklar olduğu görölmüştür. Dilin canlı bir organizma olma özelliğinin kaynaklı olarak yaşanan doğal değişimin de bunda elbette payı vardır. Ancak sebebi ne olursa olsun bu farklılık, psikoloji biliminin ortak dilinin evrimini göstermesi bakımından önemlidir. Buna istinaden yazarın o gün kullandığı bir kısmı Latince ve Fransızca olup hâlâ kullanılan, bir kısmı da Osmanlı Türkçesi ile yazılmış ancak unutulmuş bu kavramlara yeniden dokunmak, onlara dikkat çekmek ve hayat vermek önemli ve değerli bilimsel bir çabadır. Buradan hareketle bilim çevrelerince nazar-ı dikkate alınıp alınmayacağı bilinmez ancak bu araştırmada incelenen yazarların büyük bir emekle hazırlayıp bugüne ulaştırdığı bu eserler Türkiye’de psikoloji literatürünün köklerinin anlaşılması adına önemli bir katkı sunabilir.

¹ Bu kişi Tanzimat Dönemi eğitimcilerinden Ali İrfan Eğribozi’dir. Kendisi rüştiye ve idadilerde öğretmenlik ve müdürlük yapmış, İlm-i Ahval-i Ruh adlı bir psikoloji kitabı yazmıştır.

² Bu kişi Osmanlı İmparatorluğu ve Erken Cumhuriyet Dönemi üzerine özel araştırmalara odaklanan modern Orta Doğu tarihçisi Benjamin C. Fortna’dır. Mekteb-i Hümayun, Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemi’nde Okumayı Öğrenme, Kuşçubaşı Eşrefin Eşi Pervin’in Savaşı adlı kitapların yazarıdır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- a) Erken Cumhuriyet Dönemi- Harf İnkılabı öncesinde Osmanlı Türkçesi ve Arap alfabesi ile yazılmış, matbu ve telif eser niteliğinde olan psikoloji kitapları ile sınırlıdır.
- b) Yukarıdaki nitelikleri yansıtan ve uzman görüşü doğrultusunda seçilen iki psikoloji kitabı (Çocuk Ruhu, Felsefe Dersleri-Ruhiyat) ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Harf İnkılabı: 1 Kasım 1928 tarihinde 1353 sayılı "Yeni Türk harflerinin kabul ve tatbiki hakkında Kanun"un millet meclisinde kabul edilmesi üzerine o güne değin kullanılan Arap alfabesinin esaslarını taşıyan Osmanlı alfabesinin yerine, Latin harflerini esas alan yeni bir Türk alfabesinin kullanılmasına geçiş sürecine genel olarak verilen isimdir. Kanun, 3 Kasım 1928 günü Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. İlgili tarihten itibaren Arap harfleri esaslı Osmanlı alfabesinin resmîyeti son buldu ve Latin harflerini esas alan Türk alfabesi yürürlüğe kondu.

Eğitim Programları: Bugün eğitim programı; uygun görülen hedef davranışları öğrencilere kazandırmak için çeşitli stratejiler, eylem planları ile donatılmış bir süreç ve her basamağında etkililiğinin yordandığı, değerlendirme işleminin açıkça belirtildiği yazılı-basılı bir dokümandır (Demirel, 2017). Yine eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarının düzenlenmesi olarak da öne çıkmaktadır. Varış'a (1994) göre eğitim programı, millî eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi amacıyla okulun öğrenciler için öngördüğü faaliyetler bütünüdür.

Eğitim Programlarının Öğeleri: Modern eğitim programının, kazanımlar (hedefler), içerik, eğitim durumları ve sınav (ölçme-değerlendirme) durumlarını ifade etmektedir.

Telif Eser: Bir yazarın kendi görüşlerinin yanı sıra belirlenmiş kural ve sınırlar dâhilinde başkalarından iktibas yapmak suretiyle bir eser meydana getirmesidir. Telif eser sahibinin özel niteliklerini taşıyan, onun bilgi, birikim ve tecrübeleriyle meydana getirdiği özgün fikir ve sanat eseridir.

Psikoloji: İnsan davranışlarının altında yatan neden ve süreçleri anlamak, onlara ilişkin genellemeler ve nihayet yasalar bulmak amacıyla bilimsel yöntemi işe koşarak insan fenomenini anlamaya, açıklamaya çalışan bilim dalıdır.

İlm-i Ahval-i Ruh: Tanzimat dönemi aydınlarınca ruha ait bir ilim olarak görülmesinden hareketle “Ruh’un ilmi”, ya da “Ruh’un özelliklerinin bilimi” için “ruhiyat” kelimesinin yanısıra psikolojiye verilen isim. Osmanlı’da psikoloji, -Batı’daki karşılığı bugünkü manada henüz tam olarak yaygınlaşmadan önce- çoğunlukla bu isimlerle anılıyordu. Sonraki dönemlerde zaman zaman “psikolocya”, “psiholoji” vb. isimlerle de anılmıştır.

Psikoloji Tarihi: Psikoloji biliminin tarihsel süreçte felsefeden koparak hangi kişi, olay ve kurumların katkılarıyla nasıl geliştiğine ilişkin araştırmalar yapan disiplinin adı.

Kavram: Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel bir tasarım. Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon.

Terim: Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, ıstılah.

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, sınırlılıkları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli ve Yöntemi

Genel amacı, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde harf inkılabından önce yazılmış iki psikoloji kitabını, eğitim programının tarihî ve psikolojik temelleri ile genel öğretim ilkeleri (GÖİ) bağlamında analiz etmek olan bu çalışma, nitel paradigmaya uygun olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Zira nitel araştırma, uygulamalı sosyal bilimler kategorisindeki eğitim-bilim çalışmalarına oldukça uygun (Merriam, 2013, s. 1) bir yaklaşımdır. Nitel çalışmaların genel amacı, yaşanmış veya yaşanmakta olan olay ve olguların altında yatan gerçekleri ya da anlamları ortaya çıkarabilmek, bu durumlar hakkında ayrıntılı bilgi elde edebilmektir (Balyer, 2016). Yine nitel çalışmalar, genel anlamda sosyal olguları çok yönlü, derinlemesine ve bütüncül bir bakış açısıyla irdelemeyi amaçlar (Punch, 2013). Aynı zamanda nitel araştırmalar, başta psikoloji, felsefe, sosyoloji, antropoloji gibi farklı disiplinlerin kesişme noktası olan eğitim-bilim araştırmalarını disiplinler arası bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi benimseyen bir yaklaşımdır (Karataş, 2015, s. 63). Nitel paradigmaya göre kurgulanan ve yürütülen bu çalışmanın felsefi olarak durduğu yer, gerçeği dışarıda arayan, gerçeğin gözlenebilir, sabit ve ölçülebilir olduğuna inanan pozitivist perspektiften ziyade, bilginin mutlak olmadığını, gerçeğin sosyal olarak inşa edildiğini savunan postmodern ve yorumlayıcı bakış açısına (Merriam, 2013, s.8) yakındır. Bu itibarla çalışmanın temel amacı öngörü, nedensel açıklama ve genelleme olmayıp bağlamaştırma, anlama ve yorumlama odaklıdır (Glesne, 2014, s.12).

Sosyal bilimlerde araştırmacının benimsediği paradigma, dayandığı felsefi varsayımlar ve ilkeler bir anlamda araştırmanın nasıl yapılacağına dair yöntemlere de işaret etmektedir (Neuman, 2003, Akt: Sağlam-Arı, Armutlu, Tosunoğlu ve Yücel-Toy, 2009, s. 119). Bu anlamda, çalışmanın felsefi varsayımı ontolojik olarak "Gerçekliğin doğası nedir?" (Creswell, 2016, s. 21) sorusundan hareketle desenlenmiştir. Buna uygun olarak da çalışmanın yöntemi tarihî survey olarak belirlenmiştir. Erken Cumhuriyet'te harf inkılabı öncesi dönemde, belirli amaçlarla ve bilimsel üslupla kaleme alınmış

psikoloji kitapları arasından, araştırmacı tarafından uzman görüşü (Prof. Dr. Mustafa Gündüz, Prof. Dr. Mustafa Ergün) alınarak seçilmiş iki psikoloji kitabını, eğitim programının psikolojik ve tarihî temelleri ile GÖİ bağlamında analiz etmeyi amaçlayan bu nitel çalışmaya uyan yöntem, tarihî surveydir. Zira çalışmanın nitel paradigmada kurgulanması, veri kaynaklarının tarihî dokümanlar (kitaplar) olması ve araştırma sorularının cevaplanması noktasında “tutarlı nitel betimlemelerin yapılmasında tarihî boyutun çok önemli olması” (Mayring, 2011, s. 39), bu yöntemin seçimindeki etkenlerdir. Tarihî survey, geçmişte meydana gelmiş olgu ve olayları araştırmak amacıyla veya bugünkü bir problemin geçmişle olan bağının anlaşılması için işe koşulan yöntemdenmektedir. Bu yöntem, gizli kalmış tarihî bir olay veya olgunun ortaya çıkarılması veya gerçekliğinin ne olduğunun anlaşılması amacıyla onun eleştirel bir gözle incelenmesi, analiz ve sentezinin yapılması, nihayet sonuçlarının rapor edilmesi gibi bir dizi işlemi kapsar. Başka bir ifadeyle tarihî yöntem; “...ne idi?” sorusunun cevabıdır (Kaptan, 1988 s. 53). Güncel bir olgu veya olayı tarihsel kökleri bağlamında incelemek ya da tarihî bir olguyu herhangi bilimsel bir disiplinin kriterleriyle ele almak mümkündür. Yine gizli kalmış gerçekliklerin açığa çıkarılması ya da güncel birtakım problemlerin çözümünde yararlı olabilecek kanıtları geçmişten bugüne taşınmış belgelerle ortaya çıkarmak mümkün olabilir. Bu noktada başvurulması gereken yol çoğunlukla tarihî yöntemdir (Hayman, 1968, s. 49). Diğer taraftan, tarihî yöntem “geçmişteki”nin incelenmesinden elde edilen bulgularla, “gelecekteki”nin kurgulanmasına olanak sağlar. Bugün var olan birikimle geleceği koklamak, geleceğe dokunmak için bir temel yapı inşa etmektir (Ekiz, 2013). İşte bu çalışmada da dünyadaki mevcut ve gelecek eğilimleri yadsımadan Türkiye’nin kültür ve medeniyet kodlarına uygun, 21. yüzyıl gereklerini yansıtan özgün eğitim programlarının ihdası için, geçmişin incelenerek, bugüne ve geleceğe dair umdeler çıkarılması amacıyla tarihî survey yöntemi tercih edilmiştir.

Tarihî survey yönteminin kullanıldığı araştırmalarda incelenen materyaller zengin çeşitlilik gösterse de genellikle kalıntılar ve dokümanlar adıyla iki başlık altında toplanabilir. Bu çalışmada incelenen materyaller, yazılı dokümanlardır. Dokümanlar (belgeler), insan eliyle fiziki objeler üzerine bırakılmış izlerdir. Herhangi bir materyale insan eliyle geçirilmiş yazı, resim hatta oyma, kakmalar ve heykeller doküman sayılır. Otlet’e göre doküman; maddi olarak saptanmış, incelemeye ya da kanıt olarak kullanılmaya müsait her türlü bilgi kaynağıdır (Sönmez ve Alacapınar 2016 s.108; Karacabey, 1976, s.112). Bu çalışmada incelenen dokümanlar tarihî niteliği ve özgünlüğü

olan yazılı materyaller (kitaplar) niteliğindedir. Çalışmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda incelenen bu yazılı dokümanlar; İAG'nın 1927 yılında yayımlanan “Çocuk Ruhı” kitabı ile MŞT'un 1926 yılında yayımlanan “Felsefe Dersleri-Ruhiyat” isimli kitabı ile sınırlıdır.

Çalışma, adı geçen kitapların, çeşitli bağlamlarda incelenmesini kapsadığından bir anlamda *dokümanter tarihî araştırmalar* çerçevesinde de değerlendirilebilir. Dokümanter tarihî araştırmalar, geçmişte insan eliyle oluşturulmuş belge ve kayıtların bilimsel yollarla incelenmesine, elde edilen verilerin yine bilimsel bir yaklaşımla yorumlanarak, birtakım sonuçlara ulaşılmasına dayanır. Bu itibarla, bu yöntem “belgesel tarama yöntemi” de denmektedir (Karasar, 2009, s. 183). Bunun sebebi dokümanter analizle ilgili farklı kullanımlardır. Özellikle eğitim-bilim araştırmalarında yeni yeni kullanılmaya başlanan dokümanter analizle ilgili ciddi bir kavram karmaşasından söz edilebilir. Bu karmaşa, daha çok dokümanter analizin yöntem mi, desen mi yoksa veri toplama tekniği mi olduğu tartışmaları ile ilgilidir. Benzer şekilde bu karmaşa, yine bu yöntemin/teknikinin tek başına mı yoksa başka bir yöntemin tamamlayıcısı mı olduğu ile ilgilidir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, eğitim- bilim disiplini araştırmalarında dokümanter analizin çeşitli başlıklar (yaklaşım, yöntem, desen, teknik) altında kullanıldığı görülebilir. Dokümanter analiz bazen bir veri toplama yöntemini bazen de bir analiz biçimini ifade etmektedir (Özkan, 2019, s. 3). Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2008), dokümanter analizi, nitel araştırmanın veri toplama teknikleri arasında saymaktadır. Dokümanter analizin farklı kullanımlarında yadırganacak bir durum yoktur. Çünkü yine literatüre göre dokümanter analiz, bilimsel bir çalışmanın destekleyicisi veya tamamlayıcısı olarak kullanılabilir gibi, tek başına bilimsel bir çalışmanın yöntemi olarak da kullanılabilir. Yeter ki bu kullanımlar nitel araştırma metodolojisinin doğası ile araştırmanın kurgusu ve amacına uygun olsun. Dokümanter analiz, ister başka bir yöntem veya tekniğin tamamlayıcısı isterse tek başına bir yöntem olarak kullanılsın, araştırmacıya önemli avantajlar sağlar. Tarihî survey yöntemi ile yürütülen bu çalışmada da dokümanter analiz, Yıldırım ve Şimşek'in (2008) tasnifine uygun olarak, araştırmanın veri toplama ve analiz tekniği şeklinde ifade edilmiş ve aşağıda “Verilerin Toplanması ve Analizi” başlığı altında açıklanmıştır.

Çalışmanın temel kurgusu, geçmişte belirli amaçlar için ve belirli kurumlara yönelik, sistemli ve bilimsel bir üslupla kaleme alınmış psikoloji kitaplarının, günümüzdeki modern eğitim programının tarihsel sürümü sayılan müfredatın öncülü

(Varış, 1996) olduğudur. Bu kurgunun gereği olarak incelenmesi gereken kaynaklar da doğal olarak tarihî belgelerdir. Eğitim bilimlerinin üst çatısı olan sosyal ve beşeri bilimlerdeki mevcut bilgiler, kavramlar, terimler, anlamlar, anlayışlar ile bu alandaki sorunları anlamak, bunların tarihî köklerine bakmayı gerektirir. Çünkü sosyal ve beşeri bilimlerdeki konu ve sorunları tarihî bağlamından kopararak ele almak, yani tarihi bilmemek veya önemsememek, hem anılan konu ve sorunları bütünüyle anlamayı engeller ve hem de araştırmacılara daha fazla emek ve çaba maliyeti getirir. Kaldı ki çalışmanın konusu ve bağlamlarından olan eğitim programlarının üzerine oturduğu temellerden biri de “Tarihî Temel” olup program çalışmalarında tarihî deneyimlerden yararlanmayı ifade eder (Akpınar, 2017). Dolayısıyla çalışmanın felsefî zemini, metodolojik kurgusu ve sayılan gerekçeler dikkate alındığında, araştırma yöntemi olarak tarihî survey yönteminin uygun olduğu belirtilebilir. Nihayetinde, tarihsel yazılı kaynakların incelenmesi sadece tarihçi ve kütüphanecilerin (Özkan, 2019, s. 12) tekelinde değildir. Vakıa odur ki bu yöntem son yıllarda eğitim bilim çalışmalarında da kullanılmaya başlanmıştır. Zira nitel modelde yürütülen ve tarihî kaynakları analiz etmeyi gerektiren çalışmalarda araştırmacı, olayların ve bağlamın dilini kullanır, olayları bağlamı içerisinde inceler (Karataş, 2015, s. 63). Kaldı ki yakın tarihimizde genel olarak eğitime yönelik ve özel anlamda da öğretmen yetiştirmeye rehberlik etmek üzere sistematik ve bilimsel bir üslupla kaleme alınmış psikoloji kitaplarının müfredat, eğitim programı ve GÖİ bağlamlarında incelenmesi, anılan tarihî bağlamla sıkı sıkıya ilişkilidir. Ancak nitel paradigma ve tarihî survey yöntemi çerçevesinde incelenecek tarihî belgelerin mümkünse bu belgelerin yazıldığı dil ve alfabede (Osmanlı Türkçesi ve Arap alfabesi), yani orijinal kaynaklar üzerinden yapılmalıdır. Bunun sebebi, nitel paradigmaya uygun keşfedici irdelemede, hiçbir bağlam ve detayın gözden kaçırılmamasıdır. Zira Derrida'nın yapısökümü kuramına göre, *söz ile sözün ifade ettiği anlamın kurucusu arasında doğal ve doğrudan bir ilişki vardır* (Rutli, 2016, s. 55). Dolayısıyla, dilin bağlamsal olması ile *yazının tek ve mutlak bir anlamdan ziyade birçok manaya gelebileceği* (Yanık, 2016, s. 93) gerçeğinden hareketle, yazılı metinlerdeki anlam, bu metnin yazarı dışındaki okuyana, başka bir dile çevirene ve metinden anladığını başkalarına aktarana göre anlam değişikliği ya da kaybı yaşanabilmektedir. Bu itibarla tarihî kitap ve metinleri orijinal kaynaklarından değil de çevirileri üzerinden incelemek, bu kaynakları anlamada ve bunlardan anlam çıkarmada yanılgılara yol açabilir. Çünkü tarihî survey araştırmalarında, tarihsel niteliği olan belgelerin sadece okunması yeterli

değildir. Belgenin asli niteliği, ancak bilimsel olarak belirlenmiş, doğru kurallarla okunmasıyla ortaya çıkar (Duverger, 2006, s.131). Kaldı ki incelenen olay, olgu veya sorunları, içerisinde oluşup geliştiği bağlam, realite ve değerler sisteminden yalıtılarak analiz etmez; bunlara yönelik keşifleri inkıtaa uğratar. Bu da önemli bir özelliği keşfedicilik olan nitel araştırmaların (Yıldırım ve Şimşek, 2008) doğasına aykırıdır. Dolayısıyla bu çalışmada, önceden saptanmış amaç için orijinal ve özgün kaynakları bulma, ortaya çıkarma, okuma ve nihayet değerlendirme işi olan tarihî survey yöntemine (Karasar, 2009, s.80) uygun olarak incelenen dokümanlar (kitaplar) asli hâlleriyle irdelenmiştir. Bu irdelemede, ilk kitap önemli bir eğitimci, yazar, şair ve bürokrat olan İAG'nın “Çocuk Ruhı” adlı kitabı olarak seçilmiştir. Çünkü eserin müellifi farklı uzmanlık alanları ve aydın kişiliğinin yanı sıra Türk eğitim tarihinde önemli hizmetler başarmış bir kişidir. Kendisi dönemin öğretmen yetiştiren okullarıyla farklı kademe ve türdeki pek çok okulda 10 yıl süreyle pedagoji, psikoloji hocalığı görevinde bulunmuştur. Ayrıca Gövsa, 1926 yılında, Maarif Vekaleti (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim Terbiye Heyeti azalığına (kurul üyesi) atanmıştır. İkinci olarak yine bir eğitimci, yazar, akademisyen ve düşünce adamı olan MŞT'un “Felsefe Dersleri-Ruhiyat” adlı kitabı orijinal hâliyle (Osmanlı Türkçesi ve Arap alfabesi) analiz edilmiştir. Bu durum, incelenen belgelerin (bu çalışmada kitapların) kaleme alındığı dönemin sosyal dokusunu bilmek için de önemlidir. Çünkü bu bağlam, incelemeye tabi dokümanların diline yansıdığı için, bunları orijinal dilinde okumak muhtemel yanlış anlamaları önleme bakımından gereklidir. Yine nitel paradigma ve tarihî survey yönteminin doğasına uygun olarak incelenen belgelerde, nicel (sayı, miktar, oran, ortalama vb.) özelliklerden ziyade, bu belgeleri detaylı olarak anlama ve betimleme manasında nitel özelliklere odaklanılmıştır. Zira nitel çalışmalar, nicelden farklı olarak bir olgunun *ne derecede veya oranda var olduğundan* ziyade, bir olgunun *varlığına ve anlamına* odaklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 255). Bu noktada nitel paradigma ve tarihî survey için yapılan doküman analizi, anlam çıkarmak ve ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Bunun için ise her şeyden önce incelenen belgelere dair verilerin doğru şekilde elde edilmesi ve nitel paradigmaya uygun şekilde analizi gerekir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel paradigma ve tarihî survey yöntemiyle kurgulanıp yürütülen bu çalışmada veriler, dokümanter analize göre elde edilmiştir. Literatürde belgesel tarama, belge derlemesi ve doküman inceleme gibi çeşitli isimlerle anılan dokümanter analiz, *var olan kayıt ve belgelerin incelenerek toplanan verilerin, önceden belirlenmiş bir amaca yönelik olarak kaynakları bulma, onları okuma ve nihayet değerlendirme basamaklarını kapsar* (Karasar, 2009, s. 118). Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman adı verilir (Balcı, 2009, s. 180). Yukarıda da bahsedildiği gibi dokümanter analiz çeşitli şekillerde kullanılabilir. Bu çalışmada dokümanter analiz, nitel araştırma paradigması ve tarihî survey yöntemine uygun bir veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Zira mülakat ve gözlemlerle birlikte dokümanlar, üç nitel veri türünden birisidir (Patton, 2014, s. 4). Bu veri türlerinden gözlem; izlemeyi, görüşme; soru sormayı ve doküman ise inceleme etkinliğini gerektirir (Miles & Huberman, 2016, s. 9) ki bu üçü nitel araştırmada temel etkinliklerdir (Merriam, 2013, s. 2). Bu literatür bilgileri ışığında çalışmada, uzman görüşleri doğrultusunda seçilen dokümanların analizinde inceleme etkinliğinin nitel paradigmaya uygun olduğu belirtilebilir.

Dokümanter analizin nitel çalışmalara uygunluğu (bir bakıma üstün tarafları); araştırmacıya görece geniş zaman sağlaması, yine çalışmanın görece düşük maliyetle tamamlanması ve incelenen kaynakların tepkisizliği (non-reaktive) şeklinde sıralanabilir. Ancak bu uygunluğa rağmen, dokümanter analizin birtakım sınırlılıkları olduğu da bilinmelidir. Bu sınırlılıklar; yanlılık (sübjektiflik), seçilmişlik, eksiklik, ulaşılabilirlik, standart formatın olmaması vb. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 221-222) biçiminde sıralanabilir. Fakat araştırmacı, çalışmanın sınırlarını net olarak belirleyerek, uzman görüşü olarak ve verileri çeşitlendirerek bu dezavantajları en aza indirebilir. Diğer taraftan, bu yapılanlar nitel metodolojinin sacayakları olan sınırlılıklar, geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerinin yerine getirilmesini ifade etmektedir. Bu çalışmada da araştırmacı, yanlılık yanılığına düşmemek için çalışmadaki rolünü *seçilmiş kitapları orijinal kaynaklarından bizzat okuyarak günümüz Türkçesine çevirme, çevrilen sözcük, kelime, kavram ve paragrafları günümüz eğitim programları ile GÖİ bağlamıyla ilişkilendirme, ilişkilendirme yaparken literatürden yararlanma ve uzman bilgisine başvurarak yorumlama*, şeklinde tanımlamıştır. Böylece nitel çalışmaların doğasında yer alan “araştırmacının rolünün belirlenmesi” (Karataş, 2015, s. 69) ilkesi yerine getirilmiştir.

Dokümanter tarih çalışmalarında (tarihî survey) araştırmaya konu olan dokümanın, bilimsel bir çalışmaya elverişli olup olmadığına karar vermek bu yöntem için önem arz eden ayrı bir husustur. Çünkü yazılı ya da başkaca bir yolla oluşturulmuş herhangi bir malzeme salt tarihî diye böyle bir araştırmanın konusu olmaz. Tarihî olmasının yanı sıra başka nitelikleri de taşıması gerekir. Başka bir ifadeyle bir belgenin bilimsel bir araştırmaya konu olmaya değer olup olmadığıнын tayini gerekir. Bu işlem için geliştirilmiş ölçeklerden yararlanılabilir. Bu noktada, Sönmez ve Alacapınar'ın (2016, s.108) “seçilen dokümanın inandırıcılığı ölçeği” adıyla geliştirdiği iki matrisli bir ölçekte, 3 kriter ve 5 alt boyutta belgesel taramaya konu olabilecek dokümanı tayin etmeye yarayan esasları sorular hâlinde belirlemiştir. Bunlar;

- Çalışmanın inceleme malzemesi olan doküman ana kaynak mıdır ve özgün müdür?
- İncelenen doküman birinci elden asli bir kaynak mıdır?
- İncelenen doküman ikinci elden tali bir kaynak mıdır?
- İncelenen kaynaktaki/kaynaklarda tahrifat yapılmış mıdır?
- Bu belgeler, araştırma problemine ve alt problemlere uygun mudur?
Söz konusu ölçekte bu sorulara aşağıdaki cevapların verilebileceği sütunlara yer verilmiştir;
- Evet, (Hangi özelliklere bakılarak karar verildi?)
- Hayır, (Hangi özelliklere bakılarak karar verildi?)
- Bilinmiyor, (Neden?)

Yine doküman incelemesi, aşamalı yapılan bir işlemdir. Söz konusu aşamalar;

- Dokümana ulaşma,
- Özgünlüğü (orijinallik) kontrol etme,
- Dokümanları anlama,
- Verileri analiz etme ve
- Veriyi kullanma.

Ancak nitel çalışmalarda incelenen belgelerden sağlanan verileri analiz etme işleminde araştırmacı temel bir soru sormak ile karşı karşıyadır: Dokümanlar, araştırmada kullanılacak tek veri setini mi oluşturmaktadır? Yani bu çalışma, sadece bir doküman incelemesi mi olacak yoksa dokümanlar diğer nitel araştırma yöntemleriyle birlikte mi kullanılacaktır? Şayet doküman bu ikinci amaç için kullanılacaksa bu durumda karmaşık bir veri analiz işine ihtiyaç duyulmayabilir. Ancak eğer doküman bir ek veri kaynağı değil

de tek başına bir araştırmanın tüm veri setini oluşturuyorsa araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulması gerekir. Örneğin; bir alanda ders kitabı olarak yazılmış bir doküman, araştırmacı için tek başına kullanılan bir veri kaynağı niteliğindedir ve bunun için kapsamlı bir içerik analize ihtiyaç vardır. Söz konusu içerik analizi dört aşamada gerçekleştirilebilir. Bunlar; veriden örneklem seçme, kategori geliştirme, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma. Ancak sayısallaştırmaya her durumda ihtiyaç duyulmayabilir (Bailey 1982, Akt: Yıldırım ve Şimşek 2013, s. 223-227).

Dokümanların (tarihî belgelerin) kullanılması konusunda Guba ve Lincoln'un (1981) aşağıdaki sistematigi de yol göstericidir (Akt., Merriam, 2013, s. 43):

- Belgenin tarihi nedir?
- Belgeye nasıl ulaşıldı?
- Belgenin özgünlüğünü destekleyen kanıtlar var mıdır?
- Belge üzerinde tahrifat var mıdır?
- Belgenin yazarı kimdir?
- Belge hangi amaçla ve kimin için üretilmiştir?
- Belgeyi oluşturan yazarın düşünce yapısı ve inandırıcılığı?
- Belgede geçenlere ışık tutacak başka kaynaklar var mıdır?

Bütün bu soruların cevapları çalışmaya yol göstermiştir. Çalışmada bu sorulara verilen cevaplar, bir anlamda çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamaya da yöneliktir. Bu cevaplar şöyle sıralanabilir: Çalışmada incelenecek belgeler seçilmiş iki psikoloji kitabı ile sınırlıdır. Bu kitaplar; İAG'nın 1927 basımlı "Çocuk Ruhü" kitabı ile MŞT'un 1926 basımlı "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" kitabıdır. Çalışmada, araştırmacı adı geçen kitapların Türkiye'de nadir eserlerin toplanarak koruma altına alındığı önemli bir merkez olarak hizmet veren birkaç büyük kütüphaneden biri olan İBB Atatürk Kütüphanesinde yer alan orijinal nüshâlarına ulaşmıştır, dolayısıyla bu belgelerde tahrifat olmayıp özgündürler. Bu kitaplar, o dönemde öğretmen yetiştiren okullarda temel ders kitabı olarak kaleme alınmış ve bir anlamda müfredat olarak takip edilmiştir. Her iki kitabın yazarı da modern Türk düşünce tarihinde önemli yere sahip itibarlı kişiler olup inandırıcılıkları yüksektir. Bu kitaplarda geçen bilgilere ışık tutacak çok sayıda psikoloji kitabı bulunmaktadır. Bütün bu gereklilikler dikkate alınarak çalışmada incelenen dokümanlar, araştırmanın esas veri kaynağı olduğundan çözümlemede içerik analizi kullanılmıştır. Nitekim yazılı belgelerin (dokümanların) içeriğini titizlikle ve sistematik

olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi olan tarihî survey ve buna uygun doküman inceleme (Wach, 2013 Akt: Kıral, 2020, s. 173), bu yöntemine uygun teknikler için yol göstericidir (Özkan, 2019, s. 2). Yapılan bu rehberlik araştırmanın özgünlüğü ve geçerliği için çok önemlidir. Zira nitel çalışmalar doğası gereği araştırmacıya çok sayıda seçenek sunar (Creswell, 2013, s. 7). Bu seçenekler arasından araştırmanın paradigması ile amaçlarına en uygun olanı seçmek önemlidir.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada dokümanter analize göre toplanan veriler, betimsel ve içerik analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Nitel çalışmalarda veri analizinde üç önemli kavram vardır. Bunlar; *betimleme, analiz ve yorumlama* biçiminde sıralanmaktadır. Bunlardan betimleme; toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğuna dairdir. Analiz, veri setinde doğrudan görülmeyen ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arasında anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. Diğer taraftan kodlama bir anlamda analizdir. Metne dökülmüş notları gözden geçirmek ve bunlardaki parçalar arasında ilişkilerin bütünlüğünü koruyarak anlamlı parçalara ayırmak analizin özüdür. Kodlar, bir çalışmada toplanan tamamlayıcı ve yoruma dayalı bilgilere anlam birimleri atamak için kullanılan künye ve etiketlerdir (Miles & Huberman, 2016, s. 56). Yorumlama ise “Bu söylenen ne anlama gelmektedir?” biçiminde ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 254). Bu çalışmada, araştırmanın esas veri setini oluşturan İAG'nın "Çocuk Ruhü" kitabı ile MŞT'un "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" isimli kitabının incelenmesinde çözümleme tekniklerinin işlevleri şöyledir. Betimsel analiz, çalışmanın problemi ve alt problemleri bağlamında incelenen eserlerin neler söylediği, yani neyi ifade ettiğini; betimsel analizi tamamlayıcı olarak içerik analizi ise bu ifadelerden kavram ve kavramlardan da tematik anlamlar üretme işlevi görmüştür. Görüldüğü üzere çalışmada, betimsel analiz incelenen söz konusu dokümanlardaki bilgileri tanıtıcı rol üstlenirken içerik analizi ise, bu tanıtımları bir adım ileri götürerek tanımlama yapmaktadır (Karataş, 2015, s. 70). Bu itibarla çalışmada içerik analizi, derinlemesine irdelemeyi gerektirmeyen betimsel analizi tamamlayıcı bir teknik olarak işe koşulmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre, nitel veri analizi; verilerin toplanması, verilerin sınırlandırılması, gösterilmesi, sonuç çıkarma ve doğrulama aşamalarını gerektirir. Bu aşamalara bağlı olarak toplanan verileri analiz

ederken betimsel ve içerik analizi uygun tekniklerdir (Kıral, 2020, s. 172). Nitekim aşağıda yer verilen literatür bilgileri de nitel araştırmalarda betimsel ve içerik analizi tekniklerinin bu çalışmadaki işlevlerini destekler niteliktedir.

Betimsel analiz, incelenen dokümanlarda elde edilen bilgilerin sistematik düzenlenmesini kapsar. Bu düzenleme dört aşamalıdır:

1. Çalışmanın genel ve alt amaçlarından hareketle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
2. Oluşturulan bu çerçeveye göre verilerin işlenmesi, yani bir anlamda sınırlandırılması,
3. İşlenen verilerin tanıtılması,
4. Bunların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224).

Nitel çalışmalarda desen olarak da ifade edilen betimsel analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256) işlemi; betimleme, sınıflama ve yorumlama ile birlikte bağlam, kategoriler ve karşılaştırmaları kapsar. Araştırmacının bu işlemleri yapmasından amaç, gördüklerini ve anladıklarını betimlemektir (Creswell, 2016, s.183). Zira nitel veri analizi, eldeki verilerin anlamını dışarıya (okuyucuya) aktarma sürecidir. Bu aktarma, taranan belgelerdeki ifadeleri, araştırmacının gördüklerini ve okuduklarını birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içeren bir anlam verme sürecidir. Betimsel analizde bu süreç, düzenlenmiş betimleyici açıklamalar olabilir (Merriam, 2013, s. 167-168).

Çalışmada betimsel analizi tamamlayıcı olarak işe koşulan içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Bundan amaç, verileri tanımlama, verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

Betimsel analizden daha derin bir irdeleme olan içerik analizi, betimsel analizle tanıtılan bilgileri (verileri) tanımlanmaya çalışır, kategorize eder, birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. Bunun için gözlem ve mülakat (görüşme ve görüşmeci) şart olmayıp bu veriler yazılı kaynaklardan da temin edilebilir. Zira nitel araştırmalarda, araştırmanın genel yaklaşımlarının dışında araştırmacının amacına göre farklı veri analiz

planı geliştirme ihtiyacı da ortaya çıkabilmektedir (Karataş, 2015, s. 70). Bu çalışmada da veriler, yukarıda bahsedilen ölçütlere göre seçilmiş ve asli nüshaları ile orijinal dili üzerinden ulaşılan psikoloji kitaplarının, çalışmanın genel amacı ve alt amaçları bağlamında okunmasıyla elde edilmiştir. Nitekim nitel modele uygun bir veri toplama yöntemi olan doküman inceleme, araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına denir (Karataş, 2015, s. 72).

Çalışmada detaylı künyesi verilen iki psikoloji kitabı şeklindeki kaynaklardan (belgelerden) toplanan veriler, yine nitel veri analizine uygun şekilde (Yıldırım ve Şimşek, 2013), araştırmacı tarafından çalışmanın genel amacı bağlamında betimleme ve çalışmanın alt amaçları bağlamında irdelenmiş ve literatür desteğinde yorumlanmıştır. Bu şekildeki çözümlemede, gerekli görüldüğünde incelenen kitaplardan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Bundan amaç, Neuman'ın (2012, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227) ifade ettiği gibi, tematik çerçeveye göre verileri işlemektir. Bunun için birinci aşamada, seçilen kitaplar doküman inceleme, betimsel ve içerik analizi metodolojisi çerçevesinde öncelikle, araştırmacının alt amaçları doğrultusunda orijinal nüshadan (Osmanlı Türkçesi ve Arap alfabesi) günümüz Türkçesine çevrilmiştir. İkinci aşamada, her iki kitap, okunarak bunları kaleme alan yazarların ayrıntılı künyesi ile Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi betimlenmiştir. Üçüncü aşamada, tarihî survey metodolojisine göre taranan her iki kitabın biçimsel ve içerik yapısı betimlenmiştir. Dördüncü aşamada, yine tarihî survey metodolojisine göre taranan her iki kitapta geçen psikoloji (genel psikoloji, eğitim psikolojisi-özellikle gelişim- ve pedagoji kavramları listelenmiştir. Beşinci ve son aşamada ise her iki kitap analiz edilerek, bunların modern eğitim programı [Program öğeleri (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) ve temelleri (tarihî temel ve psikolojik temel)], müfredat ve GÖİ yansıtma özellikleri keşfedilmeye çalışılmıştır.

Yukarıda sıralanan beş aşamalı içerik analizinde her aşama, nitel çalışma paradigması ve tarihî survey yöntemine uygun olacak şekilde ilerlemiştir. Birinci aşama, nitel çalışma ve doküman analizinin (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 108) gereği olarak, incelenecek kaynaklara ulaşma ve orijinalliğini sağlamaya yöneliktir. İkinci aşama, Merriam'ın (2013, s. 43) tarihî survey yöntemi için önerileri olan, incelenen belgelerin tarihi ve yazarının belirlenmesi, belgeyi oluşturan yazarın düşünce yapısı ile inandırıcılığının sağlanması şartlarını yerine getirmeye yöneliktir. Üçüncü aşamada

incelenen kitapların bilimsel ve içerik yapısının belirlenmesi, betimsel analizi tamamlayıcı olarak içerik analizinin verileri tanıtıp, tanımlamaya dair kavramsallaştırma (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259) adımıdır. Ayrıca bu adımla, çalışmanın kavramsal çerçevesi de çizilmiş olmaktadır. Betimsel ve içerik analizi ile yürütülen dördüncü aşama, verilerin kodlanmasını sağlayarak bir taraftan çalışmanın kavramsal çerçevesinin çizilmesini sağlarken (Şan, 2020) diğer taraftan çalışmanın dış geçerliğini sağlamak için tutarlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaya (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 292) matuftur. Beşinci ve son aşama ise, nitel çalışma ile tarihî survey yönteminin gereği olarak, çalışmada ulaşılan bağlamları kullanmaya (Karataş, 2015, s. 63) yöneliktir. Bu aşamada incelenen kitapların (tarihî dokümanların), günümüzdeki bağlamlarını ortaya koymak, bir anlamda, nitel çalışmaların önemli bir özelliği olan keşfedicilik (Yıldırım ve Şimşek, 2008) bakımından da önemlidir.

Nitel paradigma, tarihî survey, doküman inceleme ışığında ve araştırmanın alt amaçları silsilesinde yapılan içerik analizinin ayrıntılarına değinmekte, yapılan işlemlerin anlaşılması bakımından yarar vardır. Bunun için yukarıda aşamaları verilen bu işlemler adım adım açıklanmıştır. Birinci adımda, İBB Atatürk Kütüphanesi üzerinden her iki kitabın orijinal nüshâlarına ulaşılarak bu nüshâların orijinal dili olan Osmanlı Türkçesi ve Arap alfabesi üzerinden günümüz Türkçesine çevirileri yapılmıştır. Araştırmacının bizzat yaptığı bu çevirilerin sağlığı için iki uzman (iki doçent) teyidi alınmıştır. İkinci adım, bu çevirilerin devamı niteliğinde olup incelenen dokümanların inandırıcılığı ve dolayısıyla da bilimselliğini sağlamak içindir. Bu adımda her iki kitap yazarının ayrıntılı künyesine ve Türk eğitim tarihi bağlamında yer verilmiştir. Üçüncü adımda ortaya konulan kitapların biçimsel ve içerik yapısı, çalışmanın kurgularından biri olan *tarihî süreçte yazılmış amaçlı ve sistematik bilgi içeren ders kitapları, eğitim programının tarihî sürümü olan müfredatın öncülüdür*. varsayımını doğrulama çabası olarak görülebilir. Dördüncü adımda her iki kitap detaylı ve defaatle (en az iki kez) okunarak içerikte yer verilen genel psikoloji, eğitim psikolojisi ve gelişim psikolojisi ile ilgili sözcük ve kelimeler fişlenmiştir. Sonra bu fişler birleştirilerek çeşitli kavramlar tanımlanmıştır. Ya da varsa her iki kitapta söz konusu psikoloji kavramları doğrudan alıntılanmıştır. Devamında, bu kelime veya kavramların orijinal mi yoksa yabancı literatürden alıntı mı oldukları kontrol edilerek bunların günümüzdeki literatür ile benzerlikleri irdelenmiştir. Böylece o dönemin eğitim psikolojisi literatürünün çerçevesi çizilerek bu kitapların betimlenmesi kolaylaştırılmıştır. Beşinci adımda, her iki kitap başka bir açıdan

irdelenerek bunlarda, modern eğitim programı öğeleri (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları), temelleri (tarihî temel ve psikolojik temel)], müfredat ve GÖİ'ne dair izler aranmıştır. Bu amaçla önce izleri aranan bağlamlar anahtar kelime olarak irdelenen metinlerde fişlenerek taranmıştır. Taramalardaki analizler tümevarımcı bir yaklaşımla ve içerik analizindeki klasik kodlama, kategori ve tema silsilesi (Miles & Huberman, 2016) yoluyla yapılmıştır. Bu taramada izleri aranan kelime ve kavramların isim tutarlılığından ziyade, bunların işlevi esas alınmıştır. Örnek olarak analiz edilen iki kitapta (eğer varsa) yer alan *öğrenilecekler listesi* niteliğindeki içerik sıralaması; ders listesi hükmündeki müfredatın (Varış, 1996) öncülü sayılmıştır. İrdelenen kitaplarda okuyucuya dair genel yönlendirmeler, *eğitim programının amacı*; eğer varsa davranışsal yönlendirmeler de *eğitim programının hedefleri* olarak nitelendirilmiştir. Bu kitaplarda vazedilmiş amaç/amaçlar ile hedeflere ulaştıracak bilgiler, *eğitim programının içeriği*; bu ikisinin doğrultusunda okuyucuya rehberlik eden davranışsal, pratik yaşam örnek ve önerileri ise *eğitim programının etkinlikler ögesi* olarak değerlendirilmiştir. Yine iki kitapta yer alan (eğer varsa) öğrenilenlerin muhasebesine yönelik değerlendirme tavsiyeleri de *eğitim programının sınav durumları* işlevi sayılmıştır. Sonra, incelenen kitaplarda, okuyucu hedef kitlenin ilgi, ihtiyaç ve özellikleri dikkate alınmışsa bu özellik, *eğitim programının psikolojik temelinin* işlevi sayılmıştır. Her iki kitabın geçmişin deneyimlerini dikkate alması, yine *eğitim programının tarihî temelinin* işlevi sayılmıştır. Bu noktada, kitapların müfredat ve eğitim programı işlevlerini yansıtan özellikleri de *programın tarihî temeli* olarak nitelendirilmiştir. Yine iki kitapta öğretim süreci ilkelerini çağrıştıran izler, GÖİ veya bunların öncülleri olarak kabul edilmiştir. Modern eğitim programı, biri teorik (felsefî, epistemolojik ve pedagojik dayanaklar) ve diğeri de pratik (öğretim süreci) olmak üzere iki bileşenli bir bütünlüktür. Dolayısıyla, içerik analizinde kitaplar salt eğitim programının teorik boyutu ile sınırlı kalsaydı eksik olurdu. Bundan dolayı, incelenen dokümanlarda GÖİ izleri ve işlevlerin aranması ile bu dokümanların GÖİ ilişkilerinin keşfedilmesi, eğitim programının uygulama aşaması olan *öğretim süreci* bağlamında yapılmıştır. Zira öğretim süreci, eğitim programının kılavuzluğu altında, belirli bilimsel öğretme ilkelerinin işe koşulması aşamasıdır. Günümüzde bu sürecin GÖİ çerçevesinde, öğretim modeli şablonu, öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve teknikleri ile yürütülmesi genel kabul görmektedir. İnsanlığın eğitim ve öğretimdeki gözlem ve deneyimleri sonucunda ulaşılan GÖİ'nin bu süreçteki rolü, öğretim sürecini geliştirmek ve tesadüflerden kurtarmaktır. Çalışmada incelenen kitaplarda öğretim

süreci izlerini irdelerken yararlanılan literatürde yer alan GÖİ (Sünbül, 2011; Gökalp, 2016; Taşpınar, 2010; Hesapçioğlu, 1998) aşağıda sıralanmıştır.

1) Öğrenciye Görelilik: Bu ilke öğretimin, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, fizyolojik ve psikolojik özelliklerine uygun olmasına işaret eder. Bireysel farklılıklardan dolayı, öğretimin bireyselleştirilmesi ve kişiye uygun öğretim tasarımını ifade eder.

2) Bilinenden Bilinmeyene: Bu ilke, öğretimin, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alarak düzenlenmesini işaret eder. Çünkü öğrenme, büyük ölçüde önceki öğrenmeler üzerine inşa edilir.

3) Somuttan Soyuta: Öğretimin, doğrudan duyu organlarına hitap edecek şekilde tasarlanması anlamındadır. Çünkü insan zihninde gelişim somuttan olgu ve olaylarla olmaktadır.

4) Basitten Karmaşığa: Bu ilkeye göre, öğretim sürecinde sunum veya etkileşim, kolay ve basitten zor ve karmaşık olana doğru bir seyir izleyecek şekilde düzenlenmelidir.

5) Yakından Uzağa: Öğretim sürecinin, öğrencinin doğal ve sosyal olarak en yakın çevresinden uzağa doğru gidilecek şekilde düzenlenmesine işaret eder.

6) Açıklık (Ayanilik): Bu ilke, öğretim sürecinde hedef ve iletişimin açık, seçik ve anlaşılır olması anlamına gelir.

7) Etkin Katılım (Aktivite): Bu ilke, öğrencinin öğretim sürecine aktif olarak katılmasını ifade eder.

8) Yaşama Yakınlık (Hayatilik): Okuldaki öğretim hayattan kopuk, yapay bir ortam olmamalı; öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği ve yararlanabileceği türden olmalıdır.

9) Güncellik (Aktüalite): Öğretim sürecindeki bilgiler, güncel ve geçerli olmalıdır.

10) Ekonomiklik: Öğretim sürecinde etkinlikler en az zaman, emek ve enerji sarf edilerek, en yüksek verim elde edilecek şekilde düzenlenmelidir.

11) Bütünlük: Bu ilkeye göre öğretim süreci, öğrencinin sadece zihinsel olarak değil, fiziksel, sosyal ve psikolojik yönlerden bütünsel gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Son tahlilde; incelenen dokümanların künyesini, kapsam ve içeriğini betimleme ve kavramsallaştırma ve bu belgelerde eğitim psikolojisi, müfredat, eğitim programı ve GÖİ izlerinin keşfedilmesi çabaları, tarihî ve psikolojik temeller ile GÖİ bağlamında eğitim programının teorik ve uygulama boyutları itibarıyla gelişim seyrini ortaya koymaktır.

Eğitim programlarının birtakım bağamlarda tarihî evriminin ortaya konulması, konuyla ilgili gelişmelere zemin teşkil etmesi bakımından önemlidir.

2.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmaya yöneltilen en önemli eleştirilerden biri de geçerlik ve özellikle güvenirlik konusunda sayısal kanıtların sunulamamasıdır. Bu itibarla nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliğe dair başkaca ölçütlerin belirlenip sunulması önemlidir.

2.4.1. Araştırmanın geçerliği

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının çalıştığı konuyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gzlemesini ifade etmektedir (Kirk ve Miller, 1986, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289). Araştırmada, geçerliğin sağlanması amacıyla öncelikle analiz edilecek kitapların seçiminde uzman kanaatine başvurularak, çalışmanın veri kaynağını teşkil eden dokümanların seçiminde sübjektifliğin önüne geçilmiştir. Böylece, araştırmanın sınırları net olarak belirlenerek nitel çalışmalarda geçerliği düşüren yanlılık, eksiklik, ulaşılabilirlik ve standart formatın olmaması sınırlılıkları aşılmaya çalışılmıştır. Bu meyanda okuyucuya, incelenen dokümanlarda hangi olguların arandığı, bunun için hangi ölçütlerin kullanıldığı açıkça ifade edilmiştir. Araştırmacı bu süreçteki rolünü ise, *araştırma amacı ve uzman kanaati işığında seçilmiş kitapları orijinal kaynaklarından bizzat okuyarak günümüz Türkçesine çevirmek, vrilen sözcük, kelime, kavram ve paragrafları günümüz eğitim programları ile Gİ bağlamıyla ilişkilendirmek, ilişkilendirme yaparken literatürden yararlanmak ve uzmanlara sorarak, yorumlamak* şeklinde tanımlamıştır. Böylece nitel çalışmaların doğasında yer alan “araştırmacının rolünün belirlenmesi” ve “tarafsız gözlem” (Karataş, 2015, s. 69) ile analizlerden ulaşılan sonuçların teyidi ilkeleri yerine getirilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik, i ve dış geçerlik olmak üzere iki boyutludur. Bunlardan i geçerlik, araştırmacının çeşitli analiz teknikleriyle ortaya çıkardığı olgular ve bu olgulara dair yorumların gerçek durumu yansıtma derecesiyle ilişkilidir. Araştırmada, Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 291) ile Miles ve Huberman’ın (2016) nerileri ayrıca i geçerliğin sağlanması amacıyla yapılan işlemler şöyledir: Öncelikle, verilerin elde edildiği dokümanlar, ilgili olduğu tarihî bağlamda incelenmesi için

yazıldığı orijinal dilde (Osmanlı Türkçesi ve Arap alfabesi) okunarak analiz edilmiştir. Yine, bulguların kendi içinde tutarlılığını sağlamak üzere, analizler, çeşitli bağlamlarda (müfredat, eğitim programının öğeleri, eğitim programının tarihî ve psikolojik temelleri, GÖİ ve araştırmanın alt amaçlarında belirtilen bağlamlar) yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan kelime, kavram ve temalar, uzman kanaati (biri eğitimin programının toplumsal ve tarihî temelleri uzmanı, diğeri eğitim programları ve öğretim uzmanı) ve benzer çalışma bulgularıyla (literatür) teyit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliği ise araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir. Ancak sosyal ve beşerî olaylar içinde buldukları ortama göre değiştiğinden, nitel çalışmalarda dış geçerlik en zayıf taraflarından birisidir. Nitel çalışmalarda söz konusu genelleme, deneyimler ve örnekler biçiminde dolaylı yapılarak, bu gereklilik kısmen de olsa yerine getirilmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 292). Araştırmada dış geçerliğin sağlanması amacıyla, çalışmada tutarlı ve genellemeye müsait kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır ve yine genellemeyi kolaylaştırmak amacıyla içerik bakımından oldukça kapsamlı dokümanlar seçilmiştir.

2.4.2. Araştırmanın güvenilirliği

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Nitel çalışmalarda geçerlik gibi güvenilirlik de önemli bir problemdir. Zira sosyal olay ve olgular gibi, insan davranışları da çok değişkendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 293). Ancak zor ve problemlidir de olsa bir araştırma ve çalışmanın bilimsel olarak kabul edilebilmesinde geçerlik ve güvenilirlik anahtar kavramlardır. Bu itibarla çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 293-298) ile Miles ve Huberman'ın (2016) önerileri ile güvenirliliğin sağlanması amacıyla yapılan işlemler şunlardır. Araştırmada iç güvenilirlik göstergesi sayılan gözleme bağlı güvenirliliği sağlamak üzere, incelenen dokümanların tanıtılması ve bu dokümanlardaki sözcük, kavram ve temaların çeşitli bağlamlarda tanımlanmasının yanlı olmaması için çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemler, söz konusu dokümanların seçiminde uzman kanaatinin alınması, bu dokümanların açık şekilde tanıtılması, dokümanların incelenmesinde araştırmacı rolünün net olarak belirlenmesi, doküman inceleme sürecinin açık biçimde ifade edilmesi, yapılan yorumlarda benzer çalışma sonuçlarından teyit alma, bu teyidin hangi tema ve bağlamlarda alınacağına ifade edilmesi. Sıralanan bu önlemlere göre, araştırmanın kapsamını ve veri kaynağını

(doküman) belirlemede üç uzmanın (1. Prof. Dr. eğitim programı ve öğretim, 1. Prof. Dr. eğitim programlarının toplumsal ve tarihî temelleri, 1. Doç. Dr.) kanaati alınmıştır. Seçilen iki psikoloji kitabı, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. Yukarıda geçerlik ölçütü için yapıldığı şekliyle, araştırmacının çalışmadaki rolü; *“seçilmiş kitapları orijinal kaynaklarından bizzat okuyarak günümüz Türkçesine çevirme, çevrilen sözcük, kelime, kavram ve paragrafları günümüz eğitim programları ile GÖİ bağlamıyla ilişkilendirme, ilişkilendirme yaparken literatürden yararlanma ve uzman bilgisine başvurarak yorumlama”* şeklinde belirtilmiştir. Doküman incelemesinin betimsel ve içerik analizi süreçlerinde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda irdelenen sözcük, kelime ve kavramların nasıl fişlendiği, kodlandığı ve tema üretme süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Sonra da bu sözcük, kelime, kavram ve temaların müfredat, eğitim programı öğeleri ile tarihî ve psikolojik temelleri ve GÖİ ile nasıl ilişkilendirildiği detaylı olarak belirtilmiştir. Bütün bunlar aslında bir doküman inceleme şablonunun çizilmesi olarak görülebilir. Çizilen bu şablona göre adı geçen dokümanlar başka zaman ve başka araştırmacılar tarafından incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşılacağı belirtilebilir ki bu da güvenilirliğin en önemli göstergelerinden sayılmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde eserlerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. İbrahim Alâeddin Gövsa'nın "Çocuk Ruhü" Adlı Kitabına Yönelik Bulgular ve Yorum

Osmanlı Devleti'nin son döneminde Batı'da (Avrupa) Rönesans'ın etkisiyle başlayan bilgi üretme ve bu bilgileri kitaplaştırarak kitlelere ulaştırma furyası, sosyal ve beşerî bilimlere de yansımıştır. Bu süreçte Avrupa'da birçok kitap kaleme alınmış ve bu kitaplar, kısa zamanda Osmanlı aydınlarınca çeviri yahut telif kitaplar yazılmasına kaynaklık etmiştir (Koç, 2006). Bu meyanda o yıllarda henüz filizlenme dönemini yaşayan psikoloji disiplini ile ilgili de birçok kitap yazılmış ve bu kitaplar da felsefe disiplini içerisinde ele alınarak, yine Osmanlı aydınları tarafından çevrilerek, mevcut eğitim sisteminde kullanıma sunulmuş ve kitlelere ulaştırılmıştır (Köse, 2008). Bu itibarla anılan dönemde kaleme alınan özellikle de psikoloji ve pedagoji ile ilgili kitapların çeviri nüshâları, bir bakıma Osmanlı Devleti'nde eğitim ve öğretimi şekillendiren referans kaynakları (Coşkun, 2020; Belen, 2016) olarak görülebilir. Nitekim Osmanlı'nın son dönemlerine eğitimi etkileyen bu referanslar, hâlihazırda TES'in özellikle okullarda yürütülen öğretim sürecini şekillendirmede önemli yer tutan GÖİ, büyük oranda Avrupa'nın eğitim deneyimlerinin ürünü olarak (Hesapçıoğlu, 1998) kabul edilmektedir. Benzer durum, TES'in psikolojik danışmanlık ve rehberlik program ve hizmetleri ile yine TES'in omurgasını oluşturan eğitim programları (Demirel, 2017) için de geçerlidir. Sözü edilen kitapların bu yönüyle incelenmesi, bir yönüyle Osmanlı eğitim sisteminin şekillenmesinde Batı etkisine yönelik tarihî arka plan hakkında önemli bilgiler verebilir. Bu bilgiler Osmanlı eğitim sistemini tanımanın yanısıra, bunun kısmen de olsa Cumhuriyet Dönemi'ndeki devamı niteliğinde olan Türk eğitim sisteminin (TES) daha yakından tanınması için de önemlidir. Örnek olarak bu çalışmanın bağlamı itibarıyla mevcut eğitim programlarının analizi için, bu programların hayat bulmasına kaynaklık eden felsefi dayanaklar ve tarihî temelini bilmek gerekir. Mevcut eğitim programlarının sözü geçen felsefi dayanağı ile üstünde yükseldiği temelleri anlamak, Osmanlı'nın son dönemlerinde Batı kaynaklı-destekli çeviri ve telif psikoloji ve pedagoji kitaplarını

bilmeyi gerektirir. Bu itibarla çalışmada seçilen birinci kitap olan İAG'nın "Çocuk Ruhü" adlı kitabının; biçimsel, içerik, terimler ve genel öğretim ilkeleri ile eğitim programları bağlamında analiz edilmesi, mevcut eğitim programları anlamak bakımından önemlidir.

3.1.1. İbrahim Alâeddin Gövsa'nın hayatı ve türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi



Resim 3.1. İbrahim Alâeddin Gövsa'nın fotoğrafı

Çalışmanın birinci alt amacı doğrultusunda, nitel paradigma ve dokümanter analiz çalışmalarının gereği olarak incelenen belgelerin bilimselliğini ortaya koyma bakımından bu belgeleri kaleme alan yazarların akademik ve ilmî nitelikleri, yeterlikleri ve ürünlerine değinmekte yarar vardır. Bu itibarla İAG'nın Türk eğitim ve yazın tarihindeki yer ve önemine temas edilmiştir. İAG 1889 yılında İstanbul'da doğdu. Kendisi ayaklı kütüphane olarak tanınan isimlerin yetiştiği bir aileden gelmektedir. Babası Filibeli Abdullah Efendi'nin oğlu Mustafa Asım Bey,³ annesi Fatma Behice Hanım'dır.⁴ Ailenin "Filibelizade" lakabıyla anılması İAG'in dedesi Filibeli Abdullah Efendi'ye dayanmaktadır. Abdullah Efendi İstanbul'da müderrislik, huzur mukarriri (padişah

3 Mustafa Asım Bey: 1856 İstanbul doğumludur. Filibeli Abdullah Efendi'nin oğludur ve küçük Filibeli-zade namıyla tanınır. Arapça, Farsça ve Fransızca bilirdi. Fransızcadan başta Fenelon'un Telemak'ı olmak üzere pekçok tercümesi vardır. Biri Maktel-i Hüseyin olarak bilinen yazı türünden Nale-i Uşşak, diğeri Namık Kemal'in ölümü üzerine yazdığı iki mersiyesi vardır. Eski şairlerden Nef'i'nin, yeni dönem şairlerinden de Ziya Paşa'nın hayranı idi. Trabzon, Kudüs ve Basra gibi vilayetlerde memurluk yapmış, 1904 yılında Trabzon'da vefat etmiştir.

4 Fatma Behice Hanım: Aslen Erzurumlu olup İstanbul doğumludur. Bir Osmanlı livası olan babası Yemen'de şehit düşen Osman Paşa'dır.

huzurunda ders yapan) ve aynı zamanda saray hocası idi. Şeriat, fıkıh ve gramer üzerine eserleri vardır. Kendisinden sadece üç yaş büyük biraderi Hâlıl Feyzi efendi ise hem müderris hem de yine saray hocası idi. Kendisine tevdi edilen şeyhülislamlık makamını geri çevirmiş, ilim ve talebe yetiştirmekle meşgul olmuştur. 50 civarında eser telif eden Hâlıl Feyzi Bey Ahmet Cevdet Paşa'nın nezaretinde meşhur "Mecelle"yi hazırlayan komisyonda görev almıştır (Kavcar, 2002). İlim ve kültür seviyesi böylesine yüksek bir aileden gelen Gövsa' da ailenin temayüz ettiği bu vasfı parlak bir biçimde devam ettiren entelektüel bir yaşam sürdü. İstanbul'da başlayan ilköğrenimi bir süre babasının resmî görevi nedeniyle taşındıkları Trabzon İdadisi'nde devam etti. Henüz on beş yaşında babasını kaybedince tekrar İstanbul'a dönen Gövsa, burada Vefa İdadisi'ne kayıt oldu. Ardından 1907 yılında İstanbul Hukuk Mektebini kazandı ve 1910 yılında buradan mezun oldu. Bu okulun henüz son sınıfındayken zabıt kâtibi olarak memuriyete başlayan Gövsa, darülfünunun açtığı edebiyat öğretmenliği sınavında başarılı olunca tekrardan çocukluğunun geçtiği Trabzon'a bu sefer edebiyat öğretmeni olarak döner. Ancak bu görevi de çok uzun sürmez. Trabzon lisesindeki öğretmenliği sırasında Balkan Harbi çıkar ve Gövsa, Trabzon'da savaş için hazırlanan gönüllülerden müteşekkıl bir tabura katılır ve bu birlik ile Çatalca savunması için cepheye gider. 1913 yılında yurt dışında eğitim için açılan bir sınavda başarılı olur ve İsviçre'ye edebiyat bilgisini ilerletmesi için gönderilir. Ancak o, edebiyatın kişisel çabayla da öğrenilebileceğini düşündüğünden arkadaşı Şekip Tunç ile birlikte psikoloji ve pedagoji şubesine kayıt yaptırır. Ancak bu sefer de 1. Dünya Savaşı çıkmıştır ve Gövsa diğer talebelerle birlikte geri çağrılır. Çanakkale Savaşı'nın edebî portresi için vazifelendirilen bir heyette görevlendirilir.⁵ 1915 yılında tekrar İsviçre'ye giden Gövsa, J. J. Rousseau pedagoji enstitüsünden diplomayla, Cenevre Üniversitesinden psikoloji tasdiknamesiyle yurda döner. Yurtdışı eğitiminden dolayı 1916 yılında Dar'ül Muallimin-i Aliye'ye (Erkek Yüksek Öğretmen Okulu) pedagoji ve psikoloji dersleri hocası olarak atandı ve bu okulda öğretmenlik, müdür muavinliği, müdürlük dâhil eğitim-öğretimin her kademe ve kadrosunda on yıl süreyle görev yaptı. Ancak Gövsa'nın öğretmenliği bu kurumla sınırlı değildir. Bir yıl kadar bir süreyle bugünkü Bakırköy semtinde bulunan Makriköy Lisesi Müdürlüğü,

⁵ Enver Paşa'nın çağrısı üzerine teşkil edilen bu heyette Ahmet Ağaoğlu, Şair Mehmed Emin Bey, Hamdullah Suphi (Tanrıöver), Ömer Seyfettin, Ali Canip (Yöntem) gibi tanınmış isimler vardır. M. Orhan Bayrak, age. S.41.

Dar' u-l Muallimatta (Kız Öğretmen Okulu) iki yıl felsefe dersi ve darülfünunda (üniversite) psikoloji dersi hocalığı yapmıştır. Yazar bu araştırmada ele alınan kitabın giriş bölümünde sekiz yıl boyunca çeşitli okullarda girdiği psikoloji dersi için nitelikli bir kaynak ihtiyacından hareketle bu kitabı kaleme aldığını belirtir.⁶

İAG'nın eğitimcilik, bürokratik ve siyaset arasında gidip gelen bir meslek yaşantısı olmuştur. İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde, Maarif Nezareti tarafından "Fenni Terbiye Encümeni" adıyla Satı Bey'in başkanlığında kurulan 9 kişilik bir komisyonda başkandan hemen sonra ikinci sırada görev aldı. Bu komisyon 15 günde bir toplanıyor, çoğunlukla yabancı dillerde eğitime ilişkin yayınları tartışarak önemli görülenlerin Türkçeye çevirilmesi için çalışıyordu. KTürkiye'deki alan uzmanları ile yazışarak eğitim camiasının ihtiyaç duyduğu konular hakkında makale ve kitap yazımı için istişare ediyordu. Bu sayede ulusal eğitim, millet kavramı, kadın sorunları, okullardaki disiplin olayları hakkında bilimsel ve millî bir aksiyonun çerçevesi çizilmek isteniyordu. Gövsa 1917 yılı Ocak ayına kadar işleyen bu komisyonda, Satı Bey, Ziya Gökalp, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu gibi Türk eğitim tarihinde önemli izleri olan isimlerle birlikte çalıştı. Üyelerden Fazıl Ahmet Aykaç, başkaca komisyonlar ve artık görevlerinden dolayı istifa edince yerine, bu araştırmada incelenen diğer kişi, Yüksek Öğretmen Okulu'nda Pedagoji öğretmeni olan Mustafa Şekip Tunç seçilmiştir (Binbaşoğlu, 2009, s. 274). Gövsa, 1926 yılında, Maarif Vekaleti (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim Terbiye Heyeti azalığına (kurul üyesi) atandı. 1927 yılında ilkin Sivas, sonraki dönemde ise Sinop mebusu olarak TBMM'ye girdi. 1935 yılında milletvekilliğinden ayrıldı ve beş yıla yakın bir süre Maarif Vekaleti başmüfettişliği yaptı. 1939 yılında tekrar meclise bu kez İstanbul mebusu olarak girdi. 1946 seçimlerinde istediye de milletvekili seçilemedi. 1947 yılında çok kısa bir süre Ziraî Donatım Kurumunda yönetim kurulu üyeliğine oradan da Ziraat Bankası yönetim kurulu üyeliğine atandı. Bir Cumhuriyet Bayramı günü, 29 Ekim 1949'da, saat 16.00'da 60 yaşında iken kalp krizi sebebiyle öldü. Ölümünden hemen önce Hürriyet gazetesindeki köşesine "Şair Mehmet Akif Sokağı" adlı yazısını yazıyordu. Cenaze namazı Ankara Hacı Bayram Camiinde kılınmış, 31 Ekim'de ise defin işlemi yapılmıştır. Cenaze merasimine dönemin başbakanı Şemsettin Günaltay, çok sayıda bakan, mülki amirler, askerî komuta kademesi ve akademisyenler katıldı (Bayrak, 2016). Mezarı Ankara Asri Mezarlık'tadır (Gürel, 1995). Gövsa, bu mezarlıkta 50. adaya, kendisinden

⁶ Çocuk Ruhü

yalnız 8 ay kadar önce vefat eden yakın dostu şair ve milletvekili Hâil Nihat Boztepe'nin hemen yanına defnedilmiştir. Ani ölümü, bürokrat, edebiyatçı ve basın mensubu çevresini üzmüş, pek çok kişi ve kurum tarafından yazar için taziye yazıları kaleme alınmıştır.



Resim 3.2. İbrahim Alâeddin Gövsa'nın bir fotoğrafı

İAG; yazarlık, şairlik, eğitimcilik, yöneticilik vb. çok yönlü kişiliğiyle dönemin aydınları arasında önemli bir yere sahiptir. Gövsa, bu sayede yakın dönem Türkiye modernleşmesinde, Türk düşünce ve kültür yaşamında önemli izler bırakmıştır. Edebiyatın, pek çok türünde yetkin bir kalem olan Gövsa, yaşamının farklı zamanlarında toplumda ihtiyaç duyduğu konulara dair eserler verdi. Entelektüel birikimini kuru aydınlıktan öteye, halkın pratik ihtiyaçlarına hizmet etmek için kullandı. Memleket meselelerine hep duyarlı oldu. O, Balkan Savaşları, Çatalca hareketindeki izlenimlerini aktardığı “Rumeliye Destan-ı Harb”inde hamasi şiirlerinde, kalemiyle savaşıyan bir askerdir. Savaş yılları geride kalıp memleketin kalkınması için çareler aranırken de çocukların kolay okuyup yazmaları için yazdığı “Sevimli Elifba-Tedrici Kelime Usulüyle” ile bir dil bilimci, pedagoğ ve ilköğretmendir. Bir tarafta Millet Meclisi'nde, Millî Eğitim Bakanlığı bütçesine itiraz eden milletvekillerini ikna ve ilzam eden konuşması bitince alkışların meclisi inlediği bir hatip, diğer tarafta Türk ve dünya tarihinde önemli şahsiyetler hakkında referans biyografiler hazırlayan bir tarih araştırmacısıdır. Aynı zamanda onu bir sosyoloğ gibi Sebataycılık hareketi hakkında saha araştırması yaparken görmek de mümkündür. Tek ya da sınırlı sayıda konuda derinlemesine bilgi sahibi olmak sıradan bir yetenekle mümkündür. Ancak böyle

birbirinden farklı konularda son derece nitelikli eserler verebilmek vasat yeteneklerle kolay değildir. Gövsa işte böyle sıra dışı bir aydın, bir fikir ve aksiyon adamıdır. Yazdığı eserlerle Türk dilinin gelişimine, kolay anlaşılıp yazılmasına ciddi katkılar sundu. Özellikle çocuk edebiyatı alanındaki gayretleri dikkat çekicidir. İstanbul Darulmuallimin müdürü Satı Bey, 1910 yılında dönemin sanatçı, bestekâr ve edebiyatçılara okulunda verdiği bir konferansta çocuk edebiyatına eğilmelerini rica ettiğinde, davetliler arasında Tevfik Fikret, Ali Ulvi (Elöve), gibi kıdemli ediplerle birlikte mülkiyeli Gövsa da vardır. Nihayet Satı Bey'in; "Çocuk şiirleri ve şarkılarına muhtacız." şeklindeki çağrısına Ali Ulvi; *Çocuklarımıza Neşideler (1912)*, Tevfik Fikret ise *Şermin (1914)* ile karşılık verdiler. Ancak bu çağrıya ilk cevap, Yusuf Ziya Ortaç'ın; "vasatın az altında bir şair, vasatın çok üstünde bir yazar" dediği (Bayrak, 2016) Gövsa'dan geldi. 1911 yılında yayınladığı 24 şiirden oluşan "Çocuk Şiirleri" kitabı çocuk edebiyatı türünün ilk eseri olarak kabul edilir (Canatak, 2011). Eser yayımlandıktan sonra kısa sürede tükenmiş ve şair hayattayken 6 baskıya ulaşan nadir bir eserdir. Eser, kapağında "Osmanlı Bayrağı" adlı şiirinden bir dördlük⁷ ve "Ana-Baba ve Öğretmenlere" diye bir takdim yazısı ile başlar. Bu eser aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığının 100 Temel Eser projesindeki seçkiye girmeye layık bulunmuştur. Böylesine nitelikli eserleri hem de çok kısa zamanda vücuda getirmek, Gövsa'nın üst düzey bir iş disiplinine sahip olmasından kaynaklanır. Vatan ve millet için bir hizmet söz konusu olduğunda herkesten önce atılan Gövsa, dostlarına göre tam bir görev adamıdır. Onlara göre, "karınca gibi çalışkan" deyimi Gövsa'yı anlatmakta eksiktir. Zira karınca sadece kendi nafakası için çalışır ama Gövsa daha çok etrafı için çırpındığı hem de eşsiz kıymetler ürettiğinden daha çok *bal arısı* gibidir. Sözlükler, ansiklopediler, kitaplar, şiir ve fıkra ile edebiyatın hemen her türünde kaleme sarılmış, yazdığı bazı eserler bir kişinin tek başına cesaret edip girişemeyeceği, üstesinden gelemeyeceği kadar nitelikli ve hacimlidir. Ancak Gövsa için bu hiç sorun olmamıştır. Zira Gövsa, hayatı boyunca iş disiplinine sahip üretken biridir. İstanbul Muallim Mektebinde birlikte çalıştığı Ali Canip Yöntem, onun verimli ve disiplinli iş ahlakından hayranlıkla bahseder. Birinci Dünya Savaşı'nda Çanakkale Cephesi'nin edebî

⁷ *Ertuğrul'un ocağında uyandın
Şehitlerin kanlarıyla boyandın
Nice düşman kalesine uzandın
Sana selâm ey Osmanlı bayrağı!*

Ortaç, bu dördlüklerin yıllarca okullarda ezberletildiğini ve bir kuşağın bu şiirle bayrağa selam durduğunu belirtir.

portresini çıkarmak için Enver Paşa'nın davet ettiği edipler arasında bulunan Yöntem bu meyanda; "İçimizde elinde kitapla dönen tek kişi İbrahim Allaaddin idi." demektedir.

Gövsâ, gerek nesir, gerek nazım türü eserlerinde, sade ve yaşayan bir Türkçenin yerleşmesi ve yaygınlaşması için çaba harcadı. Çünkü o, dil konusunda çok hassastır. Gazetede yazılarının yarısından fazlası Türkçenin mahzurlu kullanımı ile ilgilidir. Arap ya da Fars kökenli ancak artık herkesin malumu olmuş kelimeleri dilden ayıklayıp hele hele Batı dillerinden kelimelerle bir "okul dili" icat etmenin yersizliğini her fırsatta dile getirir. Örneğin *hesap* ve *mesele* kelimeleri gibi onlarca atasözüne girmiş kelimedenden türetilen *hesap meseleleri*'ni bırakıp *aritmetik problemleri* diye bir tamlama yapmanın gereksiz ve yanlış olduğunu her fırsatta dile getirmiş, yetkili kişi ve kurumların bunları düzeltmesi için bizzat girişimlerde bulunmuştur. Ölümünden sonra bir dostu, Gövsâ'nın Türk diline yaptığı hizmette büyük dil alimi Şemseddin Sami'yle yarışabileceğini hatta öğretmenlik ve yazarlık yönü dikkate alındığında onu geçtiğini belirten bir makale yayınladı (Bayrak, 2016).⁸ Kaleme aldığı ders kitapları, biyografiler ve ansiklopediler, türleri içinde saygın birer başvuru kaynağı olmuş, onu söz konusu alanlarda otorite yapmıştır. Örneğin; 1933-1936 yıllarında yayınladığı "Meşhur Adamlar Ansiklopedisi" oldukça hacimli ve niteliklidir. 6 Mart 1938 tarihli Son Posta gazetesi, okuyucularına bu ansiklopedininin tamamlandığını ve temin etme yollarını müjdeli bir haber olarak birinci sayfadan vermiştir. Haberde, ansiklopedinin 9000 isim, 7500 resim ve eşsiz bir emekle hazırlandığı, Gövsâ'nın derin bilgi ve kıvrak kaleminin mahsulü olan 4 ciltlik bu eserin önemli bir başvuru kaynağı olacağı ve büyük bir boşluk dolduracağı belirtilir.

⁸ Gövsâ'nın bu yakın dostu Rakım Çalapala'dır.



Resim 3.3. 6 Mart 1938 tarihli Son Posta gazetesinin İbrahim Alâeddin Gövsa'nın Meşhur Adamlar Ansiklopedisi tanıtım sayfası.

1940 yılında yayınladığı “50 Türk Büyüğü” adlı biyografi çalışmasında, Türk tarihinde önemli işler başarmış kahramanlar, devlet adamları, alimler ve sanatçılara yer verdi. 1945-46 yıllarında ise daha önce yazdığı “Meşhur Adamlar Ansiklopedisi”nden ayırdığı ve bazı ilaveler yaparak son şeklini verdiği 1500 kişilik “Türk Meşhurları Ansiklopedisi”ni yayınladı.

Gövsâ'yı; yazar, şair, fikir insanı, sanatçı, eğitimci yönüyle ayrı ayrı ele almak mümkündür. Çünkü sayılan tüm bu alanlarda çok değerli çalışmalar yapmış, çok hacimli ve nitelikli eserler kaleme almıştır. Ancak onun odak noktası hep eğitimidir. Adnan Hâli⁹ (Bayrak, 2016) Gövsâ'nın eğitim işlerini her zaman merkezde tuttuğunu ve diğer tüm kişiliklerini eğitimciliğine ancak hizmet ettiğini belirtir. Örneğin, şairliğini çocuk eğitimi için, biyografi yazarlığını genç nesillere ilham ve ideal vermek için, dil konusundaki derin bilgisini, Türkçe'yi anarşiden kurtarıp milleti doğru bir mecraya sevk etmek ve nihayet gazeteciliği de basın camiasını eğitim-öğretim işleriyle tanıştırmak ve bu sayede geniş kitleleri eğitebilmek için kullanır. Ona göre Gövsâ, her daim eğitim kaygısı gütmektedir. Her ortamı milletin çocuklarını eğitmek için fırsat olarak görür. O, bununla kendisini

⁹ Adnan Hâli: Gövsâ'nın İstanbul Muallim Mekebinden öğrencisi.

Avrupa'ya eğitimci olması için gönderen milletine borcunu ziyadesiyle ödemiş bir öğretmendir. Ancak O'nun öğretmenliği teori ve pratiği birleştiren, eğitimdeki aksaklıkların bilimsel bir yaklaşımla çözen bir öğretmenliktir. Örneğin bugün “Okul-Aile Birliği” adıyla işleyen bir sistemin fikir babası Gövsa'dır. İlk defa Gövsa tarafından 1920 yılında dile getirilen bu sistem 1947 yılında bakanlıkça ele alınmış ve üç yıllık bir deneme sürecinden sonra daha işlevsel olması için yine Gövsa tarafından bir takım tavsiyeler eklenmiştir. Bugün zorunlu eğitimin tüm kademelerinde hâlen devam eden bu uygulama, öğrencinin akademik ve sosyal başarısı için aile ve okulun eşgüdümlü çalışmasını sağlamak üzere işe koşulan dinamik bir sistemdir. İlgili yönetmeliğin şartlarına göre her eğitim-öğretim yılı başında bir yıllığına seçilen ve okul adına müdürün, veliler adına ise seçilmiş bir velinin görev aldığı bu komisyon okulun ve öğrencilerin her türlü sorunlarına çözüm getirmek için çalışmaktadır (MEB, 2012).

İAG, Türk eğitim ve kültür hayatına da önemli hizmetlerde bulunmuş, çok yönlü ve donanımlı bir kişidir. Usta bir gazeteci, duygulu bir şair, zeki bir hicivci ve bilge bir müelliftir. Ancak tüm bu özelliklerinin üstüne o başarılı bir eğitimci ve psikologdur. Psikolojinin Türkiye'de tanınması ve eğitim kurumlarıyla tanışmasında payı büyüktür. Yurtdışında aldığı eğitimle psikolojinin modern yüzünü ülkeye tanıtan ilk birkaç kişiden biridir. Meslek yaşantısı onu farklı mecralara götürdüğünde bile, Gövsa'nın eğitimci, ruhiyatçı kimliği hep ön planda olmuştur. O görevi, ya da bireysel meşguliyeti ne olursa olsun eğitimci kimliğini her daim önde tuttu. Daima halkın eğitimi, aydınlanması, gençlerin donanımlı ve kültürlü bireyler olması için oldukça değerli eserler kaleme aldı. Toplumda aksayan, yolunda gitmeyen bir iş gördüğünde kalemine sarılır, toplumu ve ilgili kimseleri kalemiyle uyarırdı.

Esasen Gövsa'nın düşün ve yazım hayatı göz önüne alındığında bu durum tabii olarak karşılanabilir. Zira Gövsa, eskilerin “velud” diye isimlendirdikleri kalemi güçlü entelektüel bir zihindir. Gövsa'nın araştırmacı ve yazar kimliği henüz çocuk denecek yaşta başlamış denilebilir. Kendisi bir hatıratında bu durumu şöyle anlatacaktır (Kavcar, 2002):

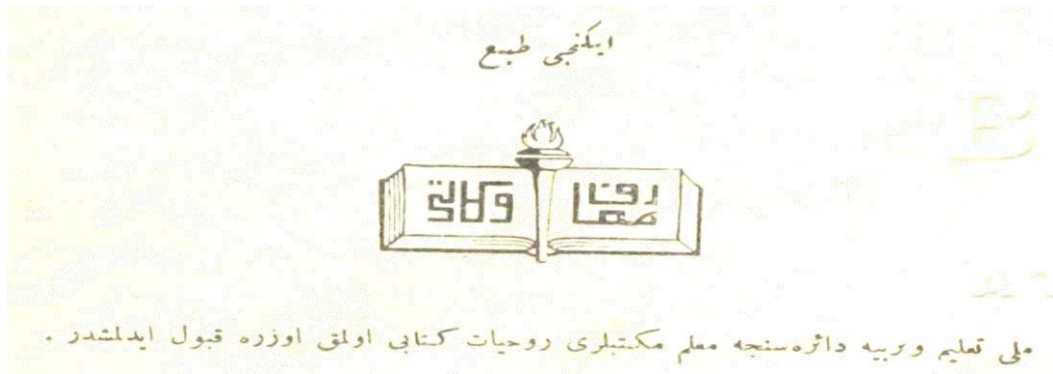
Ben de 12 yaşlarından hemen 20 yaşına kadar büyük bir mütalaa hırsı vardı. Babamın, büyük amcamın kütüphanelerinde elime geçen, satın alabildiğim veya kiraladığım her kitabı süratle okur, isimlerini, müellif veya mütercimlerini, hatta sayfa adetlerini de kaydetmeyi unutmazdım. Bu suretle, Matbaa-i Ebüzziya'nın bütün külliyyatını, Ahmet Mithat Efendi merhumun neşriyatını, birçok divan ve tezkereleri, Harabat gibi seçilmiş dergileri, Kemal (Namık Kemal), Ziya Paşa, Hamid, Ekrem, Naci ve benzerlerinin eserleriyle Edebiyat-ı Cedide yayınlarını, Tarih-i Cevdet gibi eskilerin tarih kitaplarını, Hazine-i Fünun'dan Servet-i Fünun'a kadar başlıca Resail-i Mevkute'yi ve nihayet garip şiveli mütercimlerin ucuz ucuz tercüme ederek, kucak kucak yayımladıkları birçok romanları

okumuş ve isimlerini ayrı ayrı kaydetmişim. 16 yaşında idim. Rodos'a, orada bulunan amcamın yanına, tatili geçirmek için gitmişim. Bir buçuk, iki ay kadar orada kaldım. Oradaki kitapçıdan alıp okuduğum kitap elli, altmışı bulmuştu. Demek ki, günde büyük ve küçük bir kitap okumuşum. Yaz geceleri, sabaha kadar, yetersiz bir ışık altında romanları heyecanla takip ederken, Rodos Kalesi'nin üzerinde, birbirine Ortaçağ'dan seslerle "Karakol: Hazırol!" diye bağırın nöbetçilerin korkunç seslerini duyar, bazen korkumdan yorganıma bürünür ve heyecanım gidince tekrar mütalaalarım (incelemelerime) başlardım. "Okuduğum kitaplarda beğendiğim manzum eserleri çok defa seçer ve bir deftere yazardım. Böyle seçmelerle dolu defterlerimi hâlâ muhafaza ederim. Bir de şark ve garp meşahirinin ünlü kişilerin yaşam öyküleriyle dolu büyük bir seçme defterim vardır ki, hâlen kitaplarımın arasındadır. Demek ki, manzumelere ve yaşamöykülerine (teracim-i ahvale) çok ehemmiyet veriyordum.

Tüm yaşamı boyunca çok az kimseye müyesser olabilecek hacimde ve nitelikte eserler yazdı. O, toplumsal fayda mülhaza ettiği her konuda yazmayı bir yaşam tarzı hâline getirmişti. Dikkat çekmek, uyarmak, eğitmek veya bir gerçekliği ortaya çıkarmak için gerçekten son nefesine kadar yazdı ve yaşadığı gibi öldü. Nitekim ölüm onu en iyi yaptığı işin başında, yazarken yakaladı. Kalp krizi geçirip öldüğünde gazetedeki köşesi için bir yazı yetiştirmeye çalışıyordu.

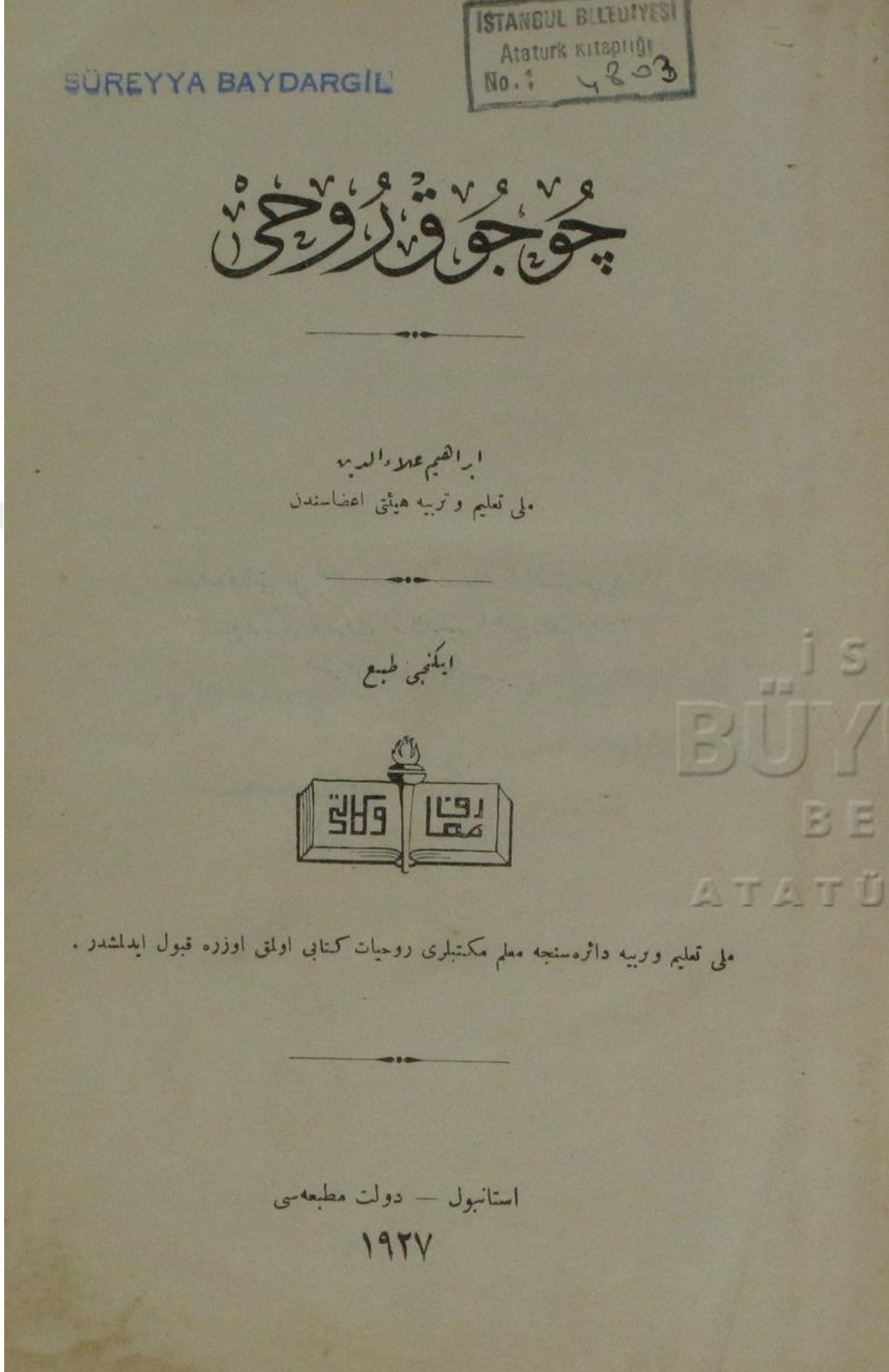
3.1.2. "Çocuk Ruhı" adlı kitabın biçimsel incelemesi

Burada çalışmanın birinci alt amacı dorultusunda incelenen belgelerin (kitapların) biçimsel yapısına yer verilmiştir. Bu çalışmada incelenen birinci eser, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kütüphanesi Süreyya Baydargil Kitaplığı'na 4803 numara ile kayıtlı nüshadır. Kitabın iç kapak sayfasında bugün MEB'in kullandığı ambleme benzerliğiyle dikkat çeken bir amblem vardır. Tam ortasından açılmış bir kitabın içine, dikine uzatılmış üç alev huzmesiyle yanan bir meşalenin resmedildiği bu amblemde, Maarif Vekâleti tamlaması açık iki sayfaya köşeli bir Osmanlıca hat ile eşit biçimde paylaştırılmıştır.



Resim 3.4. MEB'in kullandığı ilk amblem

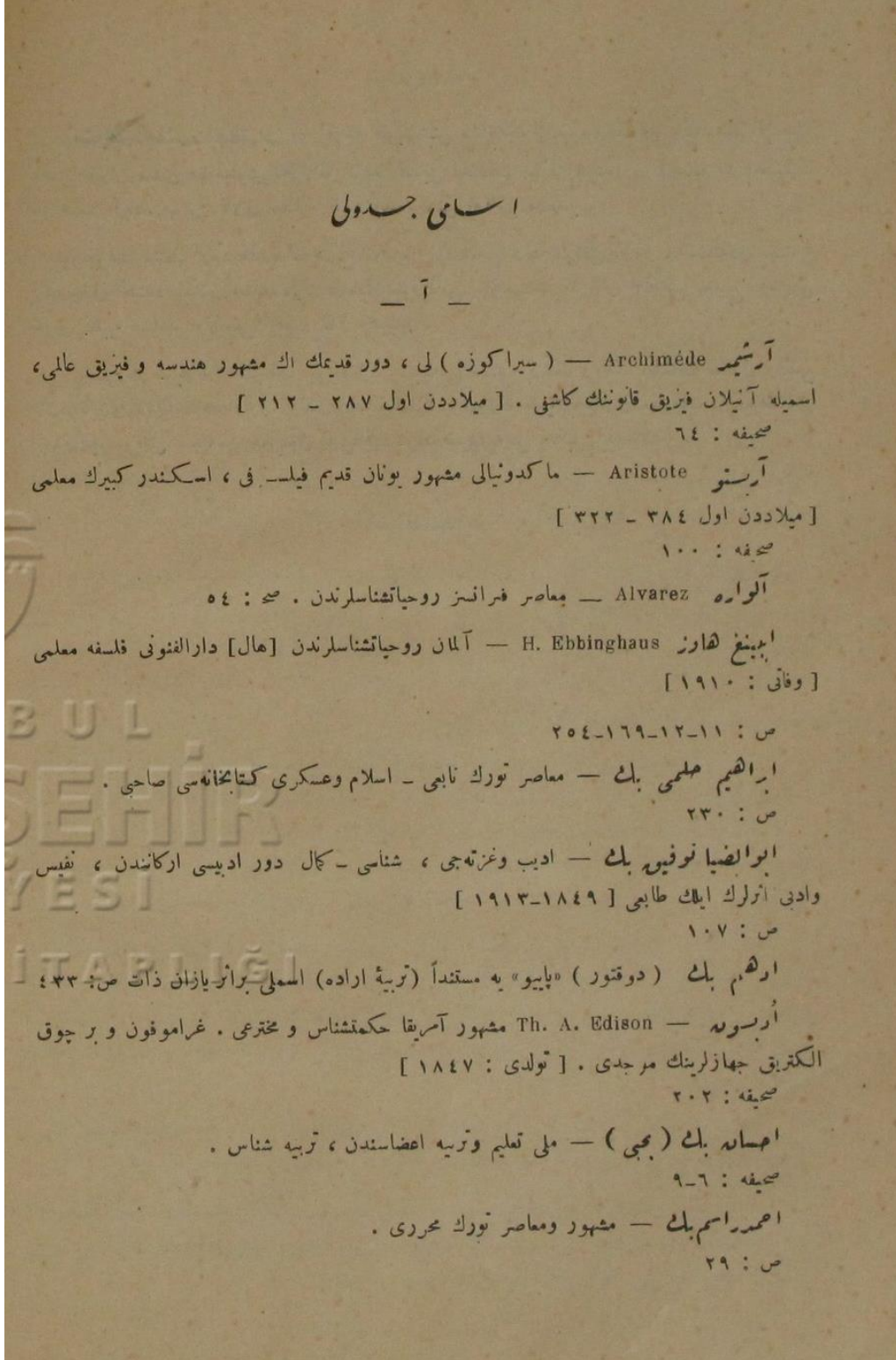
Amblem bu hâliyle MEB'in bugün de kullandığı meşaleli kitap logosunun ilham kaynağı ve ilk hali olarak dikkat çekmektedir. Bugüne kadar çeşitli eklemelerle değişim ve gelişim yaşayan MEB amblemi, 2019 yılında yapılan son değişiklikle Cumhurbaşkanlığı forsunda bulunan tarihte kurulmuş 16 Türk devletini temsil eden yıldızların eklendiği yeni bir görünüme kavuşmuştur. Öteden beri toplumun cehâlet karanlığından ancak bilgi ve bilimin aydınlatıcı rehberliğiyle çıkarılacağına atıf yapan ortada kitap temalı bu amblem, millî eğitimin o dönemden bugüne sözkonusu kavramlara yüklediği değeri ve rolü anlamada katkı sağlıyor. Takip eden sayfada ise yazarın da azası olduğu Millî Talim ve Terbiye Dairesinin emriyle ikinci defa 3000 adet olarak basıldığı bilgisi yer almaktadır. Eser 476 sayfa ile o döneme göre oldukça hacimlidir. Maarif Nezareti izin ve ruhsatıyla 1927 Ağustos'unda 926/1914 numaralı kararla İstanbul Devlet Matbaası'nda basılmıştır.



Resim 3.5. Çocuk Ruhu adlı eserin iç kapak resmi.

Kitabın başında günümüz ders kitapları formatında bir “İçindekiler” bölümü yoktur. Bunun yerine kitabın sonunda bir “Fihrist” bulunmaktadır. Kitapta konular sistematik biçimde bölümlere ayrılmış ve ilgili bölümler birbirini tamamlar nitelikte takip etmektedir. Toplamda 3 “bab” ile 28 “fasıl” olarak kaleme alınan eserde psikolojinin her konusu için ayrı bir fasıl kaleme alınmıştır. “Bab”lar eserin ana ünitelerine karşılık gelen daha az sayıdaki bölümlerdir. “fasıl”lar ise bu “bab”ların altında ünitenin içeriğinin verildiği ana başlıklardır. Gövsa’nın kitabında başka eserlerde olduğu gibi her “bab”da fasıl numaraları yeniden başlamamaktadır. Onun yerine “bab” kaç numaralı “fasıl” ile tamamlanmış ve sıra kaçınıcı “fasıl”a geldiyse oradan devam edilmektedir.

Eserin sonunda “Esmâ Cedveli”, “Fihrist” ve “Hata-Savab Cedveli” adıyla üç ayrı bölüm bulunmaktadır. “Esmâ Cedveli” adlı ilk bölümde sırayla eserde atıf yapılan yerli-yabancı bilim insanı, filozof ve ediplerin adları, kısa biyografileri ile bunların kitapta geçtiği yerlerin sayfa numaraları vardır. Burada eserlerinden faydalanılan yerli ve yabancı isimler hakkında birkaç cümlelik bilgilerin yanı sıra, eserde isminin geçtiği yerlerin sayfa numaraları da verilmiştir. Bu işlem, tanıtılan kişinin isminin altına “sad” harfi (sayfa sözcüğünün kısaltması) ve iki nokta işaretiyle yapılmış. Bu bölüm ilk bakışta yazarların soyadlarına göre alfabetik olarak ilerliyor gibi görünüyor. Ancak dikkat edildiğinde alfabetik dizin Latin değil, Arap alfabesi dizimine uygundur. Örneğin listenin son isimleri “Z” değil, Arap elifbasına uygun olarak “Y” harfi ile başlayan isimlerdir. “Z” harfi ile başlayan bir tane isim tespit edilmiştir, o da ortalarda, Türkçe “R” sesinden hemen sonra verilmiş. Bu ise Arap alfabesinde "ر" (Ra) harfinden sonra gelen "ز" (Ze) harfinin sırasındır. Arap alfabesine göre sırası gelen harf sayfanın orta kısmına konumlandırılmış hemen altındaki satırdan itibaren isimlere yer verilmiştir. Bu bölüm bugünkü kitapların indeks formatına oldukça yakın biçimdedir. İndeks formatında da isimler ya da konu ve kavramlar alfabetik olarak sıralanmakta, kitapta geçtiği tüm yerlerin sayfa numaraları virgül ile ayrılarak yazılmaktadır.



Resim 3.6. Çocuk Ruhü adlı eserin sonunda kuram ve teoilerine atıf yapılan ya da eserlerinden faydalanılan kişilerin kısa biyografileriyle bu isimlerin eserde geçtiği yerlerin sayfa numaralarının verildiği “Esmâ Cedveli” adlı bölüm.

“Hata-Savab Cedveli” adlı bölümde ise kitapta yazım ve baskı hataları kapsamlı biçimde verilmiştir. Yanlış ibare ve kelimeler, “Sayfa, Satır, Yanlış ve Doğrusu” adıyla dört ayrı sütunda belirtilmiştir. Bu bölümün sonunda “İhtar” adlı bir başlıkta ise müellif bu cetvele söz konusu yanlışlardan önemsiz olanları değil, ciddi yazım yanlışları ve yanlış bilgi olduğunu bilahere anladığı yerleri aldığını belirtmektedir. Okuyucuyu yanlış yönlendirme ihtimali olmayan yahut yanlış olduğu metin okunurken de bariz biçimde belli olan yazım, imlâ ve harf yanlışlarına bu bölümde yer vermeye lüzum görmediğini ifade etmektedir. Ancak yine de meslektaşlarının uygun gördüğü ikaz ve düzeltmeler için geri bildirim rica eder. Ta ki üçüncü baskısı idrak olunacak olan bu eser, daha güvenilir ve maksada uygun olsun. Bu “İhtar” eserin son sayfasında, son paragraftadır. Altında imza mahiyetinde yazarın ismi olan “İbrahim Alaeddin”in baş harfleri olan “Elif” ve “Ayın” harfleri, aralarında nokta ile ayrılarak yazılıdır.

خطا، صواب جدولی

دوغروسى	ياكلسى	سطر	صفحه
پسقولوغلرك	پسقولوغلرك	۱۴	۱۲
احساساتى	احساساتى	۵	۱۴۷
قطبته	قطبته	۱۹	۶۰
خطاى حفظه	خطاى حفظه	۱۵	۱۶۷
هرمهومك	هرمهومك	۲۰	۲۱۵
انكلىز	آلمان	۱۹	۲۴۶
مويمان	نومان	۷	۲۵۴
قبل الشعور	قريب شعور	۴	۳۵۲
فرويد	« فريد »	۱۳	۳۵۵
ذكا	ذكار	۱	۳۸۷
d'innovation	innovation	۴	۴۱۰
حاضر لائمش	حاضر بولومش	۱۷	۴۱۴
چوجوقلرك	چوجوقلر	۷	۴۲۳
اولوندىنى	اولدىنى	۱۹	۴۲۳

اخطار : طبع انسانده دوشن و برى بللى اولان ، ياخود ابقويانى تشويش ائتمهك شكده بولونان نقطه ويا حرف سهولتى بوراده اشاره لزوم كورميورم .
متنه و اساسه عائد بعضى تفصائلنى و خطالى بالاخره آكلادم . مع مافيه مسلكداشلمك بوخصوصده اخطار وارشا دلرتنى بالخاصه رجا ايدهرم ، تاكه (چوجوق روحى) اوچونجى طبعى ادرك ايده بيليرسه بايلاجق تعديلات نتيجه سنده مقصده داها زياده موافق و اعتاده لايى بركتاب جا .
كلش اولسون .

ا-ع

Resim 3.7. Çocuk Ruhu adlı eserde Hata-Savab Cedveli. Bu sayfada eserdeki yazım, imlâ ve ifade yanlışları, sayfa ve satır numaralarıyla birlikte belirtilmiştir.

Eserde bugünkü kitaplarda “İçindekiler” bölümüne karşılık gelen bir “Fihrist” bölümü de bulunmaktadır. Ancak bu bölüm bugünkü ders kitaplarında olduğu gibi kitabın baş tarafında değil sonundadır. Bu bölümde kitabın içeriğini oluşturan ana bölümler, ana başlıklar ve yan başlıklara yer verilmiş her biri sayfa numarasıyla belirtilmiştir.

صفحة	مقدمه
۱	برسختی فصل : عمومی معلومات - ۱ - روحیاتک تعریف و تلقیسی
۳	روحیات - فلسفه ، ۳ -- روحیات واجتماعیات ، ۴ - روحیات وغریزیات ،
۵	روحی حادثه‌لر ، غریزی حادثه‌لر ، ۶
۸	۲ - روحیاتک اقسامی : نظری روحیات ، عملی روحیات ، ۸ عمومی روحیات
۱۱	تکونی روحیات ، فردی روحیات ، جمعی روحیات ، ۹ غیر طبعیلر روحیاتی ، مقایسه‌لی
۱۴	روحیات ، چوجوق روحیاتی ، -
۱۶	عملی و تطبیقی روحیات ، غایبه
۱۷	۳ - چوجوق روحی
۱۷	۱۶ - ایلکجه فصل : چوجوق روحیاتنده اصولر
۱۷	داخلی تفحص ۱۷ - خارجی تفحص ، ۲۱ - استبصار تجریب ، ۲۵ -
۱۷	شخصی وغیر شخصی اصولر ، ۲۷ - تحقیقات ویا استمزاج اصول ، ۲۷ - تکونی
۱۷	اصول ، ۲۸ - مرضی اصول ، مقایسوی اصول ، ۲۹ - کیمی ، کمی اصول ، ۳۰ -
۱۷	تحلیل و ترکیب اصولاری ، ۳۱ - مساحله‌ک افاده‌سی ، ۳۳
۳۹	۱۷ - اویهنجه فصل : چوجوقاق وچوجوق
۴۲	چوجوقاق نه‌یه یارار
۴۵	چوجوقاقده بدن نما ، ۴۲ - نما دورلری ، ۵۳ - نما بحرانیلری ، ۵۷ -
۵۹	بدن نمانسک روحی وظیفه‌لر تاثیر ، ۵۸ - چوجوقاق بدن نمانسکی طایفه‌ده فائد ندر ؟
۶۱	چوجوقاقده روحی نما ، اویون نظریه‌لری
۶۷	تقلید
۷۳	۱۷ - دردیجه فصل : وراثت وچوجوق روحی
۸۱	جسمانی وراثت ، ۷۵ - روحی وراثت ، ۷۷ - وراثت قانونلری
۸۳	عرقک اصلاحی
۸۸	۱۷ - بسختی فصل : جمعیت وچوجوق روحی

Resim 3.8. Eserin sonunda bulunan “Fihrist” sayfası. Bugünkü kitaplarda “İçindekiler”e karşılık gelen bu bölüm, dönemin basım-yayım teamüllerine uygun olarak kitabın başında değil sonunda yer almaktadır. Biçimsel olarak bugünkü kitapların “İçindekiler” bölümü gibi tasarlanmış, eseri oluşturan bölümler ile onların alt başlıkları, sayfa numaraları belirtilerek verilmiştir.

Kitabın Mukaddime (Ön söz) bölümü Roma rakamlarıyla, birinci fasıldan sonuna kadar olan bölüm ise Arap rakamlarıyla numaralandırılmıştır. Kitabın mukaddime kısmında Roma rakamlarının kullanılması dikkat çekicidir. Özellikle ders kitaplarında yakın zamana kadar yaygın biçimde kullanılan, şimdilerde ise nadir olarak tercih edilen Roma rakamı kullanımının, Osmanlı matbuatında Harf İnkılabından önce de kullanıldığının göstermektedir. Eser, dönem itibariyle Osmanlı Türkçesi ve Arap harfleriyle kaleme alınmıştır. Ancak eserde yoğun biçimde yer alan yabancı kavram ve terimler Fransızca ve Latin harfleriyle, orijinal biçimlerine atıf olmak amacıyla desteklenmiştir.

Objectif	شیئی	Subjectif	انفس	(بینه)
Extraversion	خارجہ متوجہ	Introversion	باطنہ متوجہ	(یونع)
Positivistes	ایشاہ جیلر	Idéologues	فکر بہ جیلر	(جہمس)
Romantiques	رومانیکلر	Classiques	فلاسیکلر	(اوست والد)
Combattants	مجادلہ جیلر	Travailleurs	ایشاہ جیلر	(رومادی)

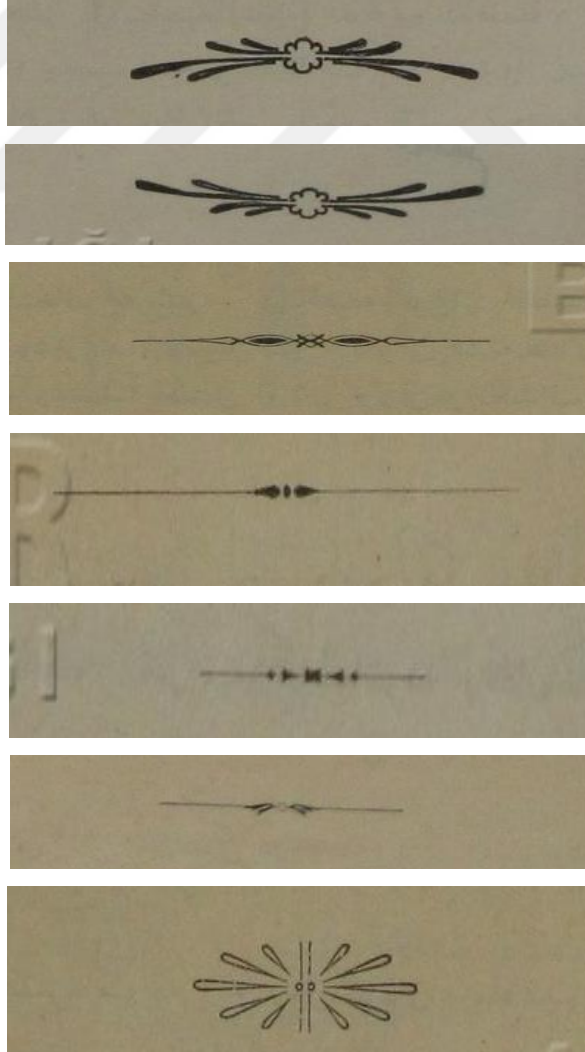
[۱] « فلپارد » ك (۲۵۹) نجی صحیفہ دہ ذکر ابدین اثری (صحیفہ ۲۳۰ - ۲۳۴)

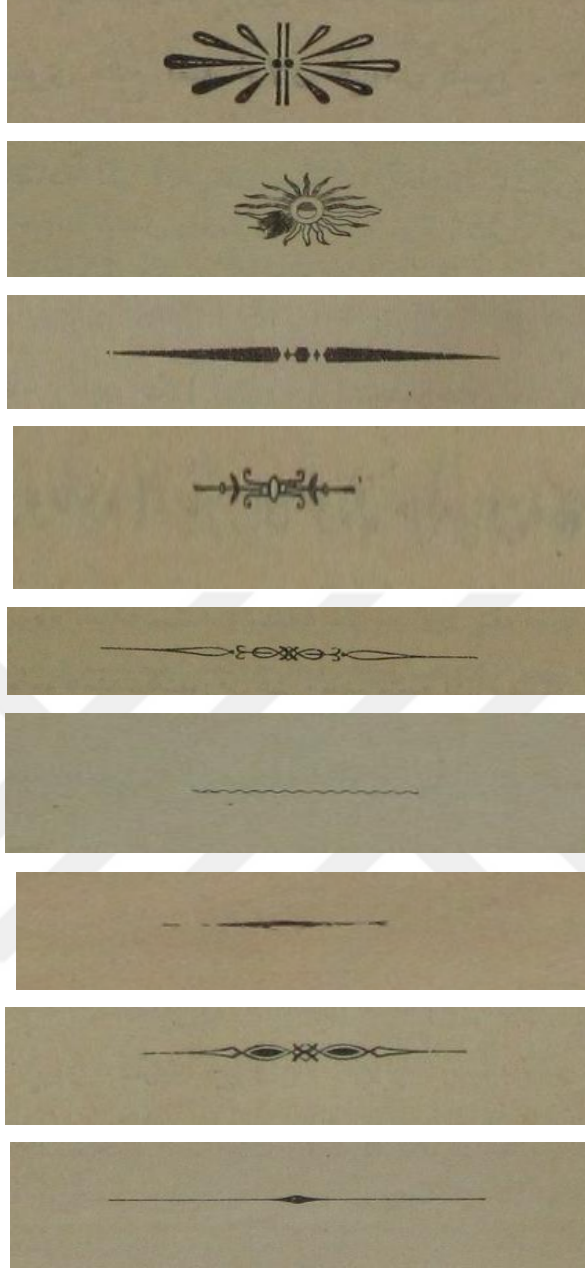
Bunlar bazen bugünkü parantez işaretiyle ya da tırnak işareti içinde verilmiştir. Ancak bu tırnak işareti şimdiki gibi satırın üstünde değil, satır hizasındadır.

Metin içinde dipnot gösterimi çok sık rastlanan bir yazım özelliği olarak göze çarpar. Dipnotlar köşeli parantez içinde yıldız işareti ile gösterilmiş, sayfanın altında ise bir yarım çizgi çekilerek dipnot düşülmüştür. Sayfada birden fazla dipnot olması durumunda bunlar “1, 2, 3...” diye numaralandırılmıştır. Kitabın dikkat çeken başka bir özelliği de kitapta bir üniteye geçen konu veya kavramın daha iyi anlaşılması için yine kitabın kendi bölümlerine-önce ya da sonra gelebilir- dipnotlarla atıf yapılmaktadır. Bu atıflar ilgili konuda detaylı bilgi edinmek isteyenlere kitabın ilgili bölümü, konunun başlığı ve sayfa numarası verilerek yapılmıştır. Yazar bir içeriği, örneğin zekâ konusunu verirken konular arasında geçişler yapmakta, daha iyi anlaşılması için bu dipnotlarla kitabın ilgili konusunu destekleyen bölümleri arasında bağlantı kurmaktadır. Bu sayede konuyu dağıtmadan konu hakkında detaylı bilgi isteyen okuyucuları yönlendirmektedir. Kitap bu yönüyle bugün özellikle yükseköğretim ders kitaplarının formatına benzer bir görünümündedir.

Eserde yazım ve noktalama işaretleri kullanımı dikkat çekicidir. Soru işareti, ünlem, nokta, virgül kullanımı ile maddeler hâlinde gösterme oldukça yoğundur. Bunda

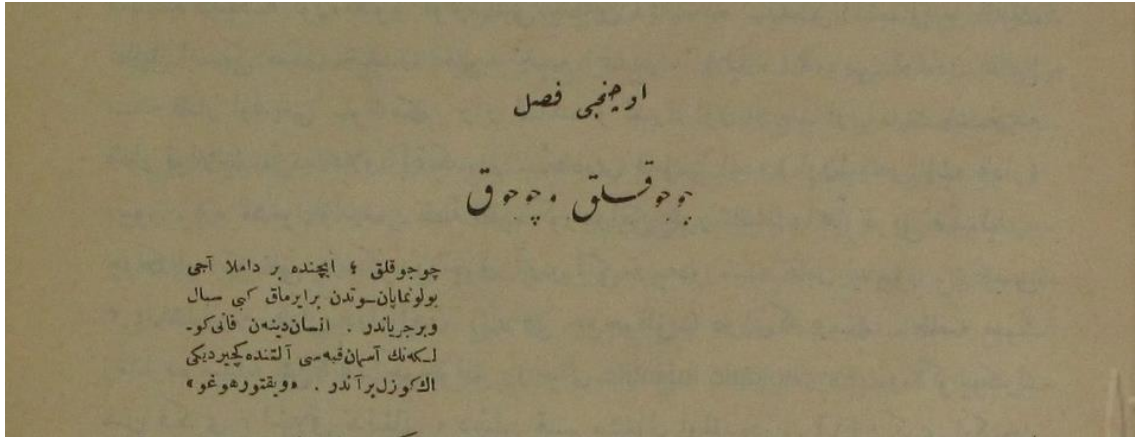
yazarın edebi kişiliğinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Eserde bir kavramın alt başlıkları bazen maddeler hâlinde ayrı ayrı anlatılmaktadır. Bu maddeler parantez içine alınan rakamlarla yazılmış, devamında ise yazı ile örneğin; -incisi, -üncüsü şeklinde yazılmış ve iki nokta ile değil, noktalı virgül ile yazılmıştır. Bugün metinlerde böyle bir yazım formatına rastlanılmamaktadır. Bunun yerine rakamın yanına konulan bir nokta (.) işareti kullanılmaktadır. Maddelendirme bazen Arapça harflerle de yapılmıştır. Arap elifbasına göre yapılan bu maddelendirmede harfler metnin uzunluğuna göre; “Elif”, “Be”, “Te” şeklinde sıralı gitmektedir ancak kitapta bu şekildeki maddelendirme, rakamla yapılanı göre daha azdır. Kitapta bazı figürler de kullanılmıştır. Bunlar çoğunlukla çiçekler ve süs gravürleridir ve bunlara çoğunlukla bölüm sonlarında rastlanmaktadır. Bugünkü ders kitaplarında da bazen bu tür görsel kullanımına rastlanır. Fotoğraf, karikatür, resim vb. görsellere, konuya dikkat çekmek ya da günlük hayatla ilişkisini güçlendirmek için başvurulur.





Resim 3.9. Kitapta bölüm sonlarında konunun bittiğini göstermek amacıyla kullanılan figürler.

Kitapta yer yer edebî unsurlara rastlanır. Bunlar çoğunlukla vecize, atasözü ya da şiirdir. Genellikle bir fikri ya da iddiayı güçlendirmek, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak üzere kullanılan bu unsurlar, bazen konunun içine serpiştirilmiş bazen de daha konuya girmeden verilmiş olur. Yazarın edebî kişiliğinden kaynaklı olarak başvurulduğunu düşündüren bu yaklaşım, okuyucunun dikkatini konuya çekmek, anlatımı güçlendirmek için olumlu katkı sunmaktadır.



Resim 3.10. Eserin iç sayfalarından bir örnek. Konuya dikkat çekmek için şiir, vecize veya benzer türden yazılara yer verilmiş. Yazarın edebî kişiliğinden kaynaklı olduğu düşünülen bu türleri müteaddid yerlerde görmek mümkündür.

3.1.3. "Çocuk Ruhü" adlı kitabının içerik incelemesi

Burada çalışmanın birinci alt amacı doğrultusuna incelenen eserlerin içerik analizine yer verilmiştir. Bir disiplin ya da dersin içeriği (muhteva) denildiğinde ilgili dersin konuları, konu alanı ve ünitelerinden oluşan bilgi kümeleri akla gelmektedir (Sağ, 2017). Başka bir ifadeyle içerik, belirli kategorilerden (disiplin) oluşan ve alt boyutlara indirgenebilen bilgi bütünleridir (Demirel, 2017). Ders veya ders kitabı mahiyetindeki eserlerden seçilen bir içerikte, bireyleri (öğrencileri) önceden belirlenmiş amaçlara ulaştıracak nitelikte olmasının yanı sıra, öğrenci için anlamlı, faydalı, nihayet onun gelişim düzeyine paralel olması beklenir. Yine bir içeriğin; sistematik ve öğrenme ilkelerine uygun biçimde tasarlanmış olması gerekir. Çünkü en kolay yoldan öğrenme ve yararlı bilginin yolu buradan geçmektedir. Bahse konu sistematiklik ise ancak belirli ölçütler dikkate alınarak yapılabilir. Söz konusu ölçütler; bireyin gelişim özelliklerinden, hazırbulunmuşluk düzeyinden tutun, bilginin yapısına varıncaya kadar değişik biçimde ele alınabilir (Demirel, 2017).

Bu nitelikler göz önünde bulundurulduğunda, İAG'nin eserindeki içeriğin genel anlamda, öğretmen adayı olan öğrencileri hedeflerine ulaştıracak biçimde tasarlandığı söylenebilir. Eser, dönemin yaygın ders kitabı formatına kıyasla oldukça kapsamlı biçimde hazırlanmıştır. Yine eser bugünkü psikoloji ders kitaplarına oldukça benzer

biçimde, “Mukaddeme” (Ön söz), “Medhâl”(Giriş) Bab’lar (Ünite, bölüm) ile onların ana ve alt başlıkları olan Fasıllara (Ana başlıklar) ayrılmıştır.

Eser başlıca üç “Bab” üzerine kurgulanmış olup, her “Bab” ise, ele aldığı konunun kapsamına göre farklı sayı ve hacimde “Fasıl”lara ayrılmıştır.¹⁰ Kitabın üç “Bab” üzerine yapılan bu taksimi; psikolojinin tanımı, doğası, kapsamı ve sınırlarını belirleyen anahtar bir kavramı işaret eder. Bu kavram insan davranışıdır. Nitekim psikoloji ilk tahlilde konu olarak kendine insanı seçmiş bir bilim dalı olarak karşımıza çıkmakta, insan davranışlarını ve onun altında yatan nedenleri araştıran, bireyin duyuş, düşünüş ve devinimsel yaşantısının bağlı olduğu yasaları bulmaya çalışan bilim dalı olarak anılmaktadır (Cüceloğlu, 2015). Gövsa’nın yukarıdaki taksimi, ilgili alandaki alanyazınla genel itibariyle uyumludur. Nitekim literatür incelendiğinde insan yavrusu için üç tür davranıştan söz edildiği göze çarpar. Bunlar; bireyin düşünce ürünü olarak ortaya koyduğu bilişsel davranışlar, duyuş dünyasını yansıtan duyuşsal davranışlar, zihin-kas koordinasyonu sonucu olan ve çoğunlukla gözle görülebilen eylemlerine karşılık gelen psikomotor davranışlardır. Bu itibarla, incelenen psikoloji kitabının bu üç temel başlık altında ele alınması oldukça anlamlıdır. Çünkü insana dair yazılan, söylenen her kavram bir şekilde bu üç alandan birine ait olacaktır. Yazarın kitabını tasarlarken yukarıda anılan alanları dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Birinci “Bab”da bilişsel davranışları, ikinci “Bab”da duyuşsal, üçüncü de ise psikomotor davranışları ele almıştır.

Eserin tümünde konular ana ve alt başlıklar hâlinde sıralanmış, ilgili içerik örnek olaylarla ve bireysel yaşantılarla desteklenmiştir. Fasıllar ve onların altında ana ve yan başlıklarla ele aldığı müstakil konulara yazar makale adını vermektedir.

Kitabın mukaddime (ön söz) bölümü ebeveyn ile öğretmen adaylarına çocuk ruhunu daha iyi anlamaları için tavsiyelerin verildiği, psikolojinin doğasının, konusunun ve bir bağımsız bir bilim dalı olarak gelişiminin ele alındığı bölümdür. Bu bölümde toplam sekiz fasıl bulunmaktadır. Söz konusu fasıllarda sırayla; bilim, bilimlerin tasnifi, bilim-felsefe-psikoloji ilişkisi, psikolojinin bağımsız bilim olma serüveni, psikolojinin toplumsal hayattaki karşılığı, teorik ve uygulamalı psikoloji, genel psikoloji, kişisel ve

10. Bab: İlmî veya edebî bir eserin daha genel ve ana bölümlerine verilen ad. Eserlerde içerik öncelikle “bab”lar üzerinden taksim ve tasnif edilir. Örneğin, lügatlarda her harf için ayrılan bölüm ilgili harfin “Bab”ı olarak adlandırılır. “Bab’ü-s Sin” gibi. Bakınız TDK

Fasıl: Genellikle bir kitabın içeriğini oluşturan ancak birbirinden farklı konuların ele alındığı alt bölümlere verilen addır. Bir eserde “bab”lar en genel bölümleri, fasıllar ise bu bölümlerin görece farklı konularının ele alındığı alt bölümleri ifade eder. Bakınız TDK

sosyal psikoloji, normaldışı (anormal psikoloji), karşılaştırmalı psikoloji ve çocuk psikolojisi vb. psikolojinin alt dalları ele alınmıştır. Ayrıca çocuk psikolojisinde usuller (metot), dâhili tefahhus (insropection-içebakış), ruhsal süreçleri anlamada usuller (metot), şahsi ve ğayr-ı şahsi usuller, tahlil veya terkiib (analiz-sentez) gibi daha çok psikolojide davranışın anlaşılması için kullanılan yöntem ve metotlar verilmiştir. Yine mukkadimede çocuk ruhu ve kalbi (çocukta duygular), çocukta bedensel gelişim, gelişim türleri (gelişim alanları), “Çocuğun bedensel gelişimi neden bilinmelidir?”, çocukta ruhsal gelişim, oyun teorileri, taklit adlı başlıklar ile çocuğun bir bütün olarak gelişmesi, gelişimin seyri, gelişimin ilkeleri, gelişim alanları, çocukta davranış oluşumu konuları ile verase (kalıtım), veraset ve çocuk ruhu, cismani veraset (biyolojik kalıtım), ruhsal veraset, veraset kanunları, ırkın ıslahı gibi başlıklara yer verilmiştir. Son olarak da nöronlar, cümle-i asabiyyenin (merkezi sinir sistemi) aksamı, kıta-i dimağ, dimağın (beyin) vazifesi, ihlal-i dimağ, dimağçe (beyincik), büsla-i şevki, neha-i şevki, asab, asabın vazifesi ve şuur gibi konuları ele alınmıştır.

Bu bölümün ilk sayfasında “Birinci Fasıl” ve onun altında “Umumi Malumat” alt başlığında psikolojinin diğer bilim dalları ve felsefeden kesin biçimde ayrı tutulması gerektiğine ilişkin şu ifadeler vardır:

Ruha sahip her mahlukun bir maddi (uzvi), bir de manevi (ruhi) hayatı var. İnsanlar ise buna manzum (ek) olarak bir de içtimai hayat ve mahiyete sahibdirler. Uzvi, ruhi ve içtimai hayat müsbet ilimler mütehassıslarının iddiaları gibi yekdiğerine merbut ve tabi olsa da yine ayrı ayrı tedkik edilir ve birincisi fizyolojinin, ikincisi psikolojinin ve üçüncüsü de sosyolojinin mevzuunu teşkil eder. Ruhیات umumi manasına göre ruhun ilmi demektir. Her mevzu gibi ruh da iki şekilde tetkik olunabilir: Ya bünyesi (yapısı), cevheri ve aslı; yahut vazifeleri, tezahürleri ve hadiseleri itibariyle. Ruhun künhü, bünyesi, cevheri itibariyle öğrenmeğe çalışmak, yeni ruhiyatı telakkisine göre ruhiyatın değil, felsefenin ve bilhassa ma bade’l tabiatın (metafizik) işidir.

Bu ifadelerle yazar; insanın diğer canlılardan ayıran ruhsal yapısının özelliğine vurgu yapmaktadır ki bu özellik, onun sosyal bir varlık olmasıdır. İnsan tıpkı bitkiler gibi canlı (zihayat), hayvanlar gibi bir ruha sahip (ziruh) ama bir de fazladan içtimai (sosyal) bir varlıktır. Bu tanım bugün kullanılan: *İnsan; biyo-psiko-sosyal bir varlıktır.* tarifinin tam karşılığı ve öncülüdür. Yazara göre insan, yaşamının bu yönlerini inceleyen bilim dallarının ortak konusu olsa da biyoloji, psikoloji ve sosyoloji bilimlerinde ayrı ve derin biçimde ele alınmalıdır. Bu hâliyle yazar, eklektik bir bilim anlayışını reddetmemekle

birlikte, her bilimin kendi sınırları içinde kalarak insanı incelemesinin daha doğru olacağına inandığını belirtmektedir. Türk toplumuna psikolojinin tanıtılması ve ona saygın bir alan açma girişimi olarak bakıldığında bu yaklaşım, Türkiye psikoloji tarihi için oldukça değerlidir. Nitekim Türkiye’de o yıllar psikolojinin de insan üzerine söyleyecek sözü olabileceğine ilişkin kabuller henüz çok yenidir. Bağımsız bir bilim dalı olarak bilim çevrelerinde henüz yeni yeni anılan psikolojinin, kadim biyoloji ve fizyoloji ile eşit hakka sahip olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu vurgu Türkiye’de psikolojinin bağımsız bir bilim olarak gelişmesi sürecine o dönemde yapılmış ciddi bir katkıdır. Çünkü Türkiye’de psikolojinin bir bilim dalı olarak gerek toplumda gerekse aydın kesimde saygın bir yere gelmesi diğer alanlara göre oldukça geç sayılır (Odabaşı, 2016).¹¹ Paragrafın devamında ise yazar, psikolojiye (ruhiyat) adını veren “ruh” kavramını ele almaktadır. Yazara göre; her olgu ya da bilimsel her kavramda olduğu gibi, ruh kavramı da iki yönden ele alınabilir; yapısal (cevher, öz) olarak ya da tezahürleri (vazifeleri, çıktıları) itibarıyla. Yazara göre yeni psikoloji, ikinci yaklaşımı önceleyerek ruhun dışarıya yansımaları ile ilgilenmelidir. Zira birinci model psikolojinin değil, felsefe ve metafiziğin uğraş alanıdır (Gövsa, 1966).¹² Burada yazarın tezahür ile kastettiği “davranış”tır. Bu görüş Batı psikolojisinde o dönem oldukça baskın olan davranışçı paradigmanın Türkiye’de de alanda öncü kişilerce de içselleştirildiğinin kanıtıdır. Söz konusu paradigma ruhun asli özelliklerinden çok, dışarıya yansıyan davranışlarının bilime (psikoloji) konu olabileceğini ileri sürmekte, psikolojinin bilimsel kimliğini ancak

11 Gövsa’nın eserini yayımladığı yıllar II. Meşrutiyet Dönemi’nden sadece yedi yıl sonradır. İlgili dönem matbuatında örneğin sosyoloji dönemin aydınlarınca çok daha popülerdir ve toplumu düştüğü zor durumlardan kurtaracak bir bilim dalı olarak görülürken psikoloji henüz o denli bir ilgiye ulaşamamıştır.

12 **Yazarın bu konuda Atatürk’ün sofrasında geçen bir anısı:**

- *Bir vesile çıktı, sofrada bulunanlardan biri, benim vaktiyle Avrupa’da psikoloji tahsil ettiğimi söyleyiverdi.*

Atatürk:

«Vay demek ki, siz Avrupa’da psikoloji, yani ruh ilmini tahsil ettiniz. Öyle ise bana anlatınız bakalım. Sizin tahsil ettiğiniz psikoloji, ruhu ne suretle târif eder?»

Sofra sohbetlerinin sevimli bir çeşnisi olan imtihan safhası başlamış demektir. Cevaptan kaçmak yahut sualdeki maksadı düşünerek cevabı lâtife ile telâkki etmek onun muazzaz ve muazzam şahsiyetine karşı borçlu olduğumuz tâzime münafi olurdu. Ben hem ilmî esasa sâdik kalmak, hem de cevabın vesile verebileceği münakaşalı bahisleri açmamak için şöyle bir cümle arzîyle iktifa edeyim dedim:

--Efendimizce malûmdur ki, bugünkü psikoloji, ruhun kendisiyle değil, tezahürleriyle yâni hâdiseleriyle meşgul olur. Ruhun künhünü ve cevherini tetkik etmeyi felsefeye bırakıyor. Şu hâlde ruhu tarif felsefeye ve felsefenin metafizik bahsine aittir ve bizim tahsil ettiğimiz psikoloji, ruhu tarif etmiyor.

Cevap hakikate uygun. Fakat onun kuvvetli mantığıyla tahlil ve tezyife de müsaitti: Psikoloji, ruh ilmi demektir. Bir ilim, meşgul olduğu mevzua (konuya) müstağni (çekingen) kalabilir miydi? Ve o ilmi tahsil eden adam, uğraştığı bahsin künhünü (özünü), esasını tarifte aczini itiraf edebilir miydi? Bu ne büyük bir cehâletti! Bu cehâleti kazanmak için Avrupa’ya kadar gitmeye ne hacet vardı... vesaire... vesaire.

bununla kazanabileceği vurgulanmaktaydı.¹³ Aksi takdirde felsefe içinde kalmaya mahkûm olur, gelişemezdi.

“Ruhîyatın Aksamı” adlı bir başlıkta, psikolojinin alt disiplinleri hakkında bilgi verilmiş, her disiplin kısa cümlelerle tanımlanmıştır. Yazar bu sayfanın dipnotunda söz konusu mevzuya ait bilgilerini hocası Claparède’in derslerinden ve kitabından ve klasik ruhîyat kitaplarından aldığı ifade ettikten sonra mevzuyu aşağıdaki paragrafta özetlemektedir. Bilimlerin ana kavramları vaz’eden nazari (ilmî) ciheti ve bu kavramları hayatın muhtelif icablarına uygulayan ameli (uygulamalı) san’at ciheti vardır demek ve şöyle devam etmektedir:

Ruhîyatın da evvel emirde böyle nazari ve ameli cihetlerini ayırmak lazımdır. Nazari ruhîyatın (psychologie theorique) ğayesi ruhîyatın muhtelif hadiselerini tedkik ve bunları kanunlara rabt etmektir. Ameli ruhîyatın (psychologie appliquee) ğayesi de bu kanunları hayatın muhtelif cihetlerine tatbik ve onlardan müfid ve ameli neticeler istihsal etmektir. Nazari ruhîyat atideki aksamı ihtiva edebilir. 1. Umumi ruhîyat 2. Tekvini ruhîyat. 3. Ferdi ruhîyat 4. Cem’i ruhîyyat 5. Ğayr-ı tabiiler ruhîyatı 6. Mukayeseli ruhîyat 7. Çocuk ruhîyatı.

Yazar burada önce bilimsel disiplinlerin genel bir özelliğini -teorik ve uygulamalı- belirtmekte, ardından psikolojinin de buna uygun biçimde kurgulandığını ifade etmektedir. Her bilim dalı kendine konu olarak seçtiği olguya ait nitelikleri ve bunların altında toplanacakları yasaları vaz’eden sistematik bilgiler ile yaşama faydalı olan pratikleriyle ilgilenir. Buna göre psikoloji insan davranışını bireysel farklardan bağımsız olarak açıklayan genel kanunları¹⁴ araştıran “umumi ruhîyat (genel/deneysel psikoloji)” farklı canlı türlerinin ruhî tezahürleri (davranış) ya da aynı türün farklı sınıflarının (kadın-erkek, çocuk-yetişkin vb.) davranışlarını karşılaştıran “mukayeseli ruhîyat (karşılaştırmalı)”, ruhî hadiseleri menşe’leri ve geçirdikleri safhâlar itibariyle tetkik eden “tekvini ruhîyat (genetik psikoloji)”¹⁵, ruhî hadiselerin toplum içindeki farklılaşmasını inceleyen “cem’i ruhîyat (sosyal psikoloji)” ve ruhî hadiseleri muhtelif

¹³ Geniş bilgi için bkz: Batur, S. (2003) Türkiye’de Psikoloji Tarihi Yazımı Üzerine Toplum ve Bilim, Sayı 98.

¹⁴ (Weber’in uyarıcının şiddeti ile algı arasındaki ilişki yasası, hatırlama, çağrışım, alışkanlıklar vb. psikolojik süreçler hakkında genellebilir tanımlamalar)

¹⁵ Bugün genetik psikolojisi daha çok genlerin, bu bağlamda kalıtımın psikolojik süreçlere etkisini inceleyen bilim dalı için kullanılmaktadır. XX. yüzyılın başlarına kadar, bu terim, özelde zihinsel süreçlerde yaşam yani gelişim boyunca meydana gelen değişimi inceleyen bilim dalı için kullanılmıştır. (Prof. Dr. Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü, 2021)

ferdlerdeki tahavvüllerini inceleyen “ferdi ruhiyat (bireysel psikoloji)”, “çocuk ruhiyatı (çocuk psikolojisi), “ğayr-ı tabiilerin ruhiyatı (anormal psikoloji)”, “amelî ruhiyat (uygulamalı psikoloji)” gibi ruhiyatın o günkü alt disiplinlerinden 9 tanesini detaylı biçimde tanımlamaktadır.

Bu bölümün sonunda “Çocuk Ruhı” adlı başlıkta, çocuk psikolojisi ve pedagoji hakkında dikkat çekici ifadeler bulunmaktadır. İlk medeniyetlerden bu yana çocuk denilince her zaman ve sadece onun terbiyesinin (eğitim) anlaşıldığını, çocuğun bilimsel bakış açısıyla ele alınmasının çok yeni ve bunun bir talihsizlik olduğu belirtilmektedir. Yazar, tarihsel süreçte çocuk ve onun psikolojisi hakkında ilk mülahazaların onun eğitimiyle doğrudan alakalı kişilerden ziyade; filozoflar, biyologlar ve diğer alan temsilcileri tarafından dillendirildiğini ve böyle bir talihsizliğe düşen ikinci bir disiplinin olmadığını ileri sürer. Çünkü çocuğu tanımadan onu terbiye etmenin imkânsız ve kabul edilemez olduğunu belirtir. Yakın zamana gelindiğinde çocuğun kendi özelinde tanınmasında J. Locke ve J. J. Rousseau’nun yaptığı çalışmaların öncü çalışmalar olarak değerli, ancak isabetsiz olduğunu vurgular. Özellikle Locke’ın çocuğun ruhunu bir “Levhay-ı imlas” (Tabula Rasa) kabul edip kalıtım ve çevrenin hiçbir etkisinin olmadığına ilişkin düşüncelerinin gerçeklikten uzak, ondan elli sene sonra gelen Rousseau’nun da *Her şey Sani’in (Tanrı) elinden çıkarken iyidir, insanlar elinde tereddi (yozlaşma) eder.* sözüyle Locke’ın bu isabetsizliğini devam ettirdiğini söylemektedir. Hâlbuki bu iki filozoftan beş asır önce yaşamış Sadi-i Şirazi’nin Gülistan’ının; gerek terbiye hakkında olanlar, gerekse diğer hikâyelerinde eğitim ve kalıtımın etkisine işaret eden daha rasyonel görüşlerle dolu olduğunu beyan eder. Gövsa, bir yandan adı geçen batılı filozoflar, özellikle de Rousseau’nun alana değerli katkılarını takdir etmektedir. Öyle ki yazar; Rousseau’nun pedagoji bilimine yaptığı katkıyı Kopernik’in astronomiye getirdiği nefese benzetir. Kopernik’in geliştirdiği Güneş merkezli astronomik model, Dünya’yı sabit ve merkez kabul eden modelleri nasıl geçersiz kıldıysa Rousseau’nun da çocuğu güneş gibi merkeze alan bir yaklaşımla pedagojiyi yeniden kurguladığını ileri sürer. Ancak diğer yandan pedagojinin İlk Çağ’a kadar uzanan geçmişine rağmen (Oral & Yazar, 2017) bir odak problemi yaşadığına dikkat çekmekte, söz konusu odak kaymasının alandaki bilimsel gelişmeleri geciktirdiğini, hatta olumsuz etkilediğini değerlendirmektedir.

Bu ifadelerden hareketle İAG’in psikoloji, özellikle de çocuk psikolojisine ilişkin özgün ve eleştirel bir yaklaşımla kitabını kaleme aldığı ifade edilebilir. Yazar, okuyucuya

daha geniş bir bakış açısı kazandırmak için tarihsel bağlamı da işe katmaktadır. Ancak tarihsel süreci olduğu gibi aktarmak yerine, bilim insanı refleksiyle, eleştirel yaklaşımdan ödün vermeden, eksik ve yanlış gördüğü noktalara dikkat çekmeyi, daha iyi örnekleri ön plana çıkarmayı yeğlemektedir. Batı'nın özellikle teknik ve sosyal bilimlerdeki üstünlüğünün çoğu Osmanlı aydınlarınca tartışmasız kabul edildiği o dönemde, yazarın yerli ve millî kültüre ait gerçekçi çıkarımlar ve pratikleri dillendirmesi dikkat çekicidir. Yazar, burada ve eserin pek çok yerinde, Batı referanslı olan her şeyin istisnasız ve tartışmasız kabul edilmesi gibi yanlış bir tutumu reddetmektedir. Türkiye'de bilimsel psikolojinin ilk harcını koyan kişilerden biri olarak Gövsa'nın bu yaklaşımı yerli ve millî psikoloji ihdası, kadim kültürel değerlere psikoloji içinde yer verilmesi bakımından oldukça önemli ve değerlidir.

Bu bölümün 2. faslında bireyin davranışlarına yön veren ruhsal süreçleri anlamak için psikolojide farklı yöntemlerin olduğuna değinilmiştir. Bunlardan bireyin dışarıya yansıyan ve her biri farklı bir disiplinin inceleme konusu olan eserleridir. Ziya Paşa'nın *Ayinesi iştir kişinin lafa bakılmaz, kişinin rütbe-i aklı görünür eserinde*. beytiyle desteklediği bu mevzuda yazar şöyle demektedir:

Milletlerin tarihleri, insanları ve edebiyatları ruhiyat için mühim tedkik menba'larıdır. Tarih muhtelif zamanlardaki insanların seciyeleri hakkında bizi tenvir eder. Bilhassa nefis sanatlar tarihinin delaletiyle binlerce sene evvel Mısırlıların, Asurilerin, Hindlilerin, Türklerin, Yunanlıların, Romalıların ila ahir...Ehramlarını, mabedlerini, heykellerini, kitabelerini tetebbu ediyor ve bu vasıtalarla o asırlarda hakim olan düşüncelere, hislere, emellere ve ihtiraslara nüfuz eyleyebiliyoruz. Kezalik mukayeseli lisan ve sarf tetkikatı da milletlerin ruhunu anlamağa hizmet eder. Çünkü lisanlardaki kaideler onları vaz'edenlerin zihniyetini gösterir. Büyük edebî eserler müellifleriyle birlikte zamanlarının da psikolojisini icmal etmek suretiyle ruhiyatın en kıymetli menba'larıdır.

Yukarıdaki pasajda yazar; kendine fenomen olarak insanı seçen psikolojiye, insan davranışını anlayabilmek için öncelikli kaynaklardan biri olarak onun ürünlerini incelemeyi salık verir. Söz konusu ürünler sanat eserleri; dil, edebiyat, mimari ve inanç sistemleridir. Tarih, özellikle sanat tarihi insanlığın asırlar boyunca üretip geleceğe miras bıraktığı medeniyet unsurlarını dikkatle incelediğinde, her birinde ilgili zamanda yaşayan insanların duygu, düşünce, özlem ve tutkuları gibi psikolojik süreçlere ilişkin değerli çıkarımlar yapabilir. Öte yandan karşılaştırmalı dil uzmanları ve gramercilerin yapacağı

araştırmalar dönemin hâkim psikolojisi adına değerli bilgiler edinirler. Çünkü her dildeki gramer, ilgili dilde kanunları vazedenlerin düşünce yapısını yansıtır. Edebiyat klasikleri de keza bir taraftan yazarlarının ruh dünyasını diğeri taraftan da toplumu yansıtır. Bunlar psikolojinin çok değerli kaynaklarıdır.

Yazarın bu yaklaşımı oldukça özgündür. Özellikle insanın yalnızca gözlenebilen davranışlarını, ancak laboratuvar ortamında ele alınması gerektiğini savunan davranışçı paradigmanın baskın olduğu bir dönemde bu yaklaşım oldukça değerlidir. Bugün akademik çevrelerde insan davranışında asıl odağın laboratuvar ortamındaki yapay davranışları değil, doğal ortamda kendiliğinden ortaya çıkan davranışlar olması gerektiğine sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Çünkü son yıllarda özellikle Batı’da, psikolojide gelişen yeni paradigmanın etkisiyle, psikolojiyi deneysel psikolojiyle eşitleyen davranışçı-indirgemeci yaklaşım ciddi biçimde tartışmaya açılmıştır (Ertürk, 2017). Örneğin akademik çevrelerde büyük yankı uyandıran tezinde Meyerson; psikolojinin ve psikologların artık fiziki bilimlerin yöntemlerinin çizdiği sınırlardan çıkmaları, insanı kendi yapmış olduğu en dayanıklı en ilginç şeyler (diller, dinler, sanat, bilimler ve mitler) aracılığıyla incelenmesi gerektiğini öne sürer. Çünkü insanların bu yapıtlarının bir tarihi vardır ve bu tarih, psikolojinin ve psikoloğun inceleme konusu olan “insanın” davranışının nasıl kurgulandığını daha doğru yerden izlenmesini sağlayabilir. Bir bakıma Meyerson psikolojide yeni bir yöntem ve bu yönetime uygun bir örnek sunmuştur. Bu yöntem “kişi” kavramının toplumsal, ahlaksal, dinsel ve din bilimsel olgular bütünü arasından başlangıçları üzerine bir inceleme yapmayı öngörüyordu (Reuchlin,1991). Çünkü organizmayı “kişi” yapan onun söz konusu olgularla yaptığı anlamlı, bilinçli etkileşimleridir. Benzer şekilde Türkiye’de de en başta yanlış konumlandırılan psikolojinin bir alan daralması ve kısırlık yaşadığı ve bu yüzden paradigma değişimine ihtiyaç duyduğu, dillendirilmeye başlamıştır. Bu durumu sosyal psikolojinin kurucularından Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı şöyle ifade etmektedir:

“Psikolojinin saf bir bilim olarak tanımlanması ve uygulamalı araştırmaları küçümsemesi, gerçek sorunlardan uzaklaşmasına neden oldu. Bu durum aynı zamanda bilim ve toplumsal yarar arasında zaman zaman var olduğu düşünülen, zaman zaman da gerçekten var olan bir çelişkiye neden oldu. Psikolojinin davranışın evrensel kurallarını keşfetmek amacıyla fiziksel bilim modelini kullanması, davranışın doğal çevresinden kopartılıp, laboratuvarında saf olarak yeniden üretilmesi anlamına geliyordu. Bu bilimsel bakış özellikle bazı uzmanlaşma alanlarında psikoloji için uzun yıllar yararlı olmuştur ancak

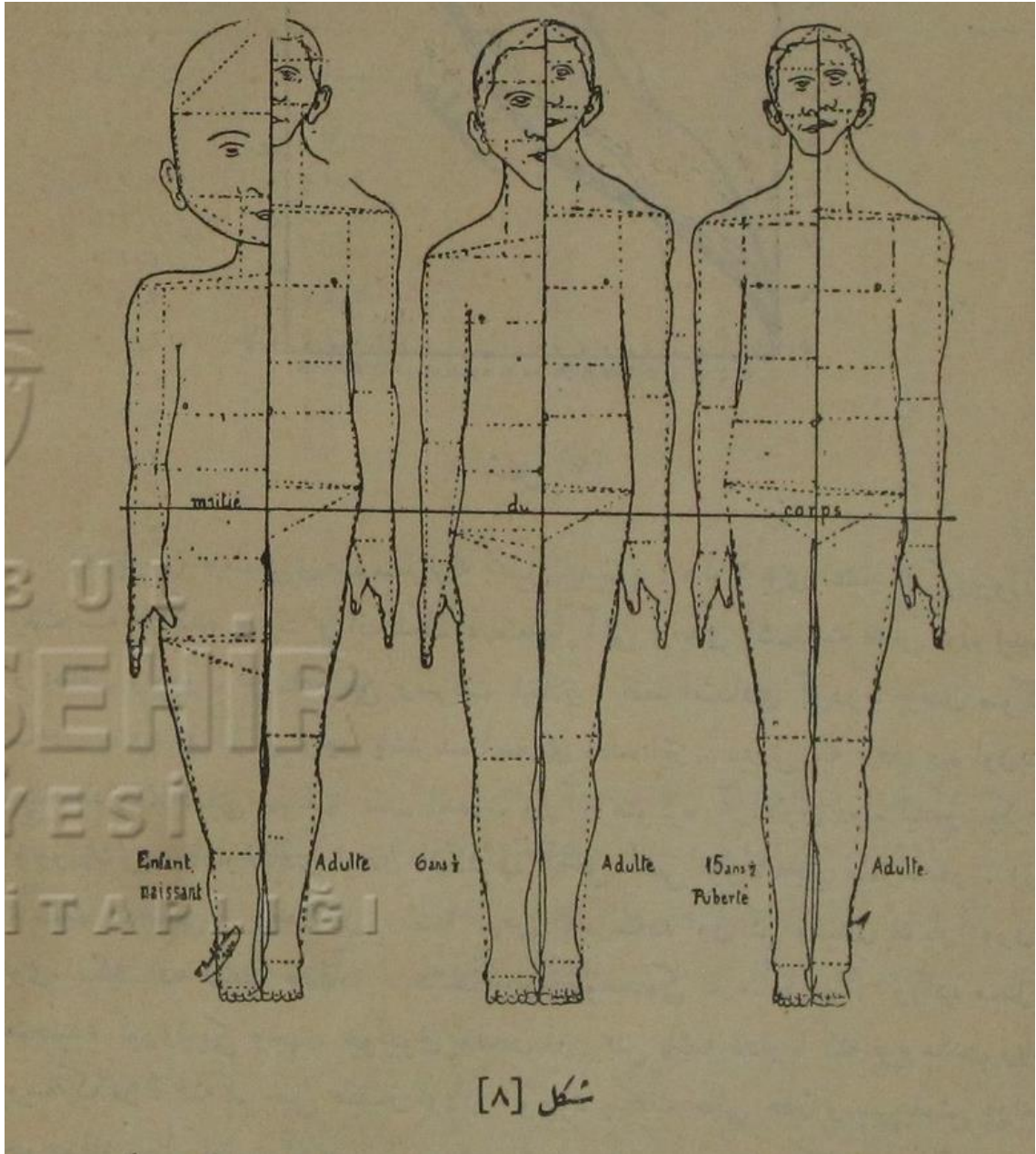
gerçek yaşamdaki farklılıkların ve laboratuvarında deneysel olarak yakın incelenmeye alınamayacak olayların ihmal edilmesine de neden olmuştur. Psikolojinin bu temel özellikleri ilkin Avrupa’da gelişti, daha sonra Kuzey Amerika’ya ve oradan da tüm dünyaya yayıldı. Çoğunlukla Batılı eğitimi almış psikologlar, psikolojinin bu özelliklerini hiç sorgulamadan kabul etmişlerdir. Çoğunluk dünyanın bazı yerlerinde önemli istisnalar olsa da genel durum aşağı yukarı böyledir. Psikoloji ithal edilmiş bir bilim dalı olduğu için çoğunluk dünyadaki önemli sosyal olaylara yabancı kalmıştır. Bilgi üretmek yerine Batı psikolojisinin kuram ve problemlerini transfer etmiştir. Transfer edilen bu bilgi, başka bir kültürün ürünü olduğu için pek kullanılamamıştır. Batı eğitimi almış çoğunluk dünya psikologları, ülkelerine döndükleri zaman benzer konularda çalışmaya devam ediyorlar çünkü Batı psikolojisi çevresini ana referans grubu olarak kabul etmeye devam ediyorlar ve yayın hedefleri Amerikan dergileri oluyor (Kağıtçıbaşı, 2010).”

Yukarıdaki bilgiler gerek Türkiye’de gerekse dünyada psikolojinin bilimsel olmak adına doğa bilimlerinin paradigmasını ve yöntemlerini kendine esas olarak almasının sakıncalarını belirtmektedir. Bu sakınca; söz konusu paradigmanın psikolojiyi kısırlaştırması, sadece üniversitelerin belirli bölümlerine hapsedilmiş bir bilim olarak kalma ve uğraş alanı olan insana ve topluma dair söyleyeceği sözü olmayan bir bilim olma riskidir (Sinha, 1993). Bu bağlamda İAG kitabında bu riske dikkat çekmekte, öncül fikirler ileri sürmektedir. O da benzer şekilde, psikolojiye insanın doğal ortamdaki davranışlarıyla ele alması gerektiğine dikkat çekmektedir. Özellikle sanat eserleri ve üst düzey teknik bilgi gerektiren yapıtlar ile edebî değeri yüksek metinler bireyin zihin ve duygu derinliğini anlamada psikolojiye ve psikologlara eşsiz kaynaklar sunmaktadır.

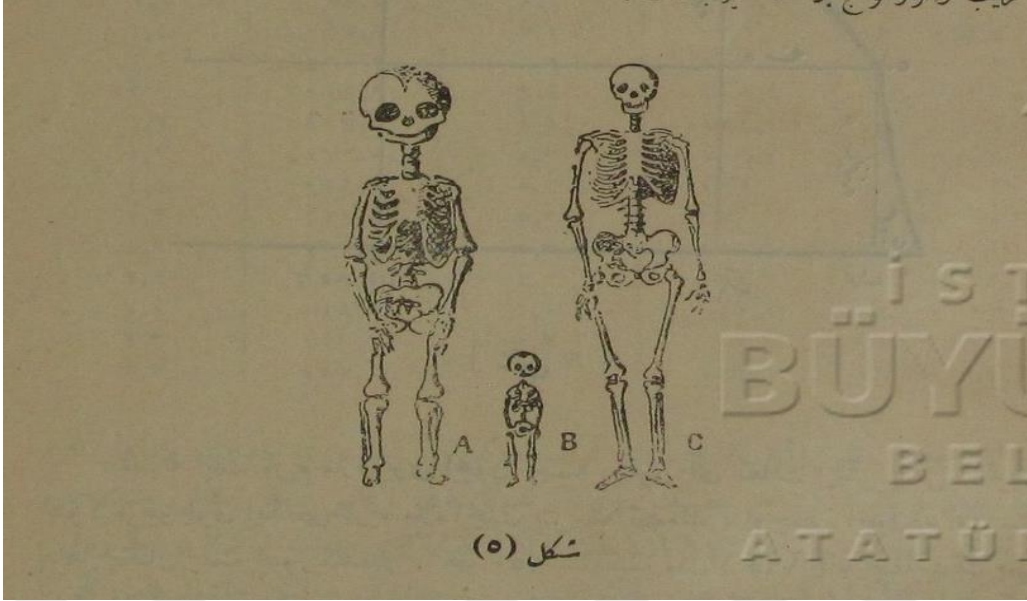
Bu bölümün 3. faslında, çocuk gelişimi kavramları ele alınmıştır. Bu bölümde “Beden Neması, Büyüme, Olgunlaşma, Birinci Çocukluk Devri vb.” kavramlarla, çocuk gelişiminin anahtar sözcüklerini vermektedir. Yazarın saydığı bu kavramlardan bazıları bugün çok az bir değişikliklerle, bazıları ise hiç değişmeden kullanılmaktadır. Beden neması için bugün “bedensel gelişim”, birinci çocukluk devri yerine de “erken çocukluk” kavramı tercih edilmekte, büyüme, olgunlaşma kavramları hiç değişmeden kullanılmaktadır. Konunun devamında yazar; *Çocukluk neye yarar?* diye sormakta ve çocukluk devresini, insan ırkı özelinde varoluşsal olarak sorgulamaktadır. Bu konuda Yunan mitolojisinin, batılı filozofların ve nihayet hayranı olduğu Sadi-i Şirazi’nin yedi buçuk asır önce söylediği ve yazara göre diğerlerine nispetle çok daha isabetli görüşlerini aktardığı bu bölümde özellikle şu cümleler dikkat çekicidir:

Filhakika küçük ferдин çocuk olması hayatta tecrübesinin bulunmamasından değil, belki bu tecrübeyi iktisab etmek hususunda tabii bir ihtiyaca sahip olmasındandır. Kezalik çocukluğu, büyük olmamasından değil, belki fitratında mündemiç bir ğarizenin (sevk- tabiinin) kendisini mütemadiyen büyümeğe sevk etmesindedir.

Bu ifadeler, bugün çocuk gelişim literatüründe Maria Montessori ve Rousseau'nun öncülük ettiği *Çocuk; minyatür yetişkin değildir. O, kendine özgü düşünce ve algı dünyasına göre çevreyi yorumlayan özel bir bireydir.* (Alpan, 2017; Slavin, 2019) yaklaşımının yerli bir temsilcisi olarak dikkat çekmektedir. Yine konunun devamında çocukların gelişiminde cinsiyet özelinde ve bireysel farklar olduğu, bazı alanlarda erkeklerin, bazılarında ise kız çocuklarının avantajlı olduklarına ilişkin bilimsel tahliller vardır. Bebeklerin doğum ağırlığının ortalama 3,250 gram olduğuna ilişkin bir istatistikten ve kız çocuklarının 11 ve 12 yaşlarında erkeklerden boyca uzun oldukları, ancak erkeklerin 13-14 yaşından itibaren kızları yakalayıp geçtiklerine dair bilgiler verilmektedir. Bu konu da bugün psikoloji yayın ve araştırmalarında benzer biçimde ele alınmaktadır. Yapılan araştırmalarda kızların erkeklere göre özellikle bedensel gelişim, dil gelişimi ve cinsel gelişim alanlarında önde oldukları belirtilmektedir (Santrock, 2002). Ayrıca bedensel gelişimde münavebeli (nöbetleşe) bir seyir olduğunu belirtir. Bedeni oluşturan yapıların gelişiminin aynı olmadığı, belirli yaşlarda belirli uzuvların gelişiminin öne çıktığını çocuk ve yetişkin bedenlerinin karşılaştırıldığı bir çizim üzerinde anlatır. Çocuğun kafa büyüklüğü, kalça kemiği, bacak ve kol uzunluklarının yetişkin formuna olan oranının verildiği bu çizim oldukça öğreticidir. Bu bilgiler de bugünkü gelişim psikolojisi literatürüne paralel bir görünümde dir.



Resim 3.11. Vücutun kafa, bacaklar, gövde ve baş kısmının yaşa bağlı olarak vücudun tamamına olan oranının nasıl değiştiğini gösteren şekil.

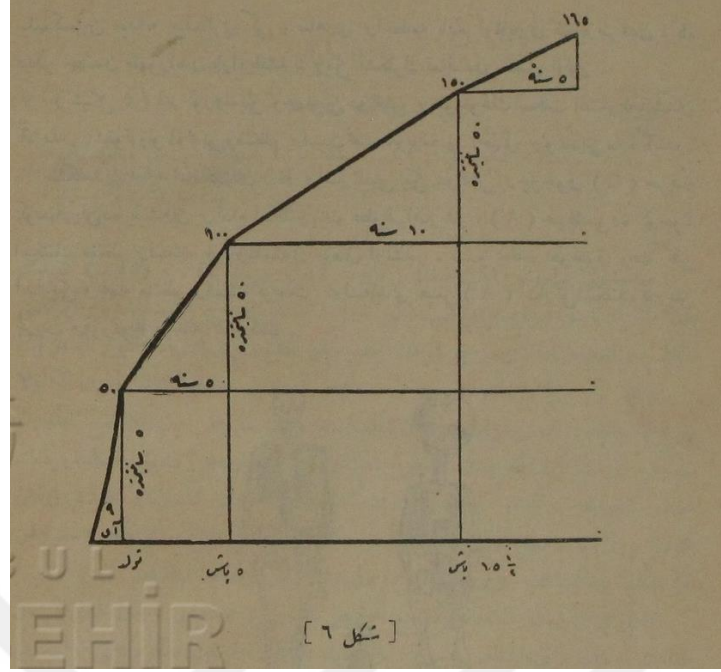


Resim 3.12. Üç farklı yaş aralığında iskelet yapısının gelişimsel seyri. İskeleti oluşturan yapıların yaşa bağlı olarak şekil, büyüklük vb. özellikler açısından değişimini gösteren şekil.

بوی نماسی

قیز جو جوقدر		ارکک جو جوقدر		یاس
سنوی نما	سانقیمتره	سنوی نما	سانقیمتره	
	۷۳,۶	—	۷۴,۲	۲ — ۱
۸,۲	۸۱,۸	۸,۵	۸۲,۷	۳ — ۲
۶,۶	۸۸,۴	۶,۴	۸۹,۱	۴ — ۳
۷,۴	۹۵,۸	۷,۷	۹۶,۸	۵ — ۴
۶,۱	۱۰۱,۹	۶,۵	۱۰۳,۳	۶ — ۵
۷	۱۰۸,۹	۶,۶	۱۰۹,۹	۷ — ۶
۴,۹	۱۱۳,۸	۴,۵	۱۱۴,۴	۸ — ۷
۵,۷	۱۱۹,۵	۵,۳	۱۱۹,۷	۹ — ۸
۴,۸	۱۲۴,۷	۵,۳	۱۲۵	۱۰ — ۹
۵,۲	۱۲۹,۵	۵,۳	۱۳۰	۱۱ — ۱۰
۴,۹	۱۳۴,۴	۳,۳	۱۳۳,۶	۱۲ — ۱۱
۷,۱	۱۴۱,۵	۴	۱۳۷,۶	۱۳ — ۱۲
۷,۱	۱۴۸,۶	۷,۵	۱۴۵,۱	۱۴ — ۱۳
۴,۳	۱۵۳,۹	۸,۷	۱۵۳,۸	۱۵ — ۱۴
۱,۳	۱۴۵,۲	۵,۸	۱۵۹,۶	۱۶ — ۱۵

Resim 3.13. Çocuklarda boy nemasının (boy gelişimi, uzunluk) yaş, cinsiyet ve yıllık uzama miktarı değişkenine göre santimetre cinsinden değişimini gösteren tablo.



Resim 3.14. Cenin (fetüs) evresinden itibaren bedensel gelişimin miktarını gösteren grafik. Altında yazan açıklamada bugünkü bedensel gelişim literatürüne oldukça paralel olan şu ifadeler vardır: İlk yarım metre boy için cenine dokuz ay kifayet etmiş iken, tevellüdden (doğum) sonra çocuk ikinci yarım metre için beş sene beklemek, üçüncü için de on sene daha intizar etmek mecburiyetindedir.

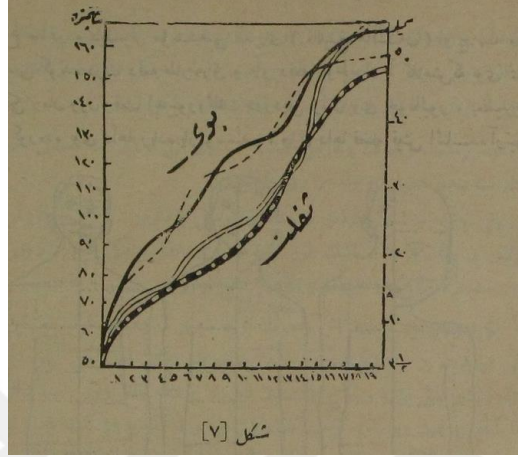
وزنه نماسی

قبر هر هرقدر		ارکله هر هرقدر		یاسه
سنوی تا	سانتیمتره	سنوی تا	سانتیمتره	
—	۹,۳۰۰	—	۹,۵۰۰	۲ — ۱
۲,۱	۱۱,۴۰۰	۲,۲	۱۱,۷۰۰	۳ — ۲
۱,۱	۱۲,۵۰۰	۱,۳	۱۳	۴ — ۳
۱,۴	۱۳,۹۰۰	۱,۳	۱۴,۳۰۰	۵ — ۴
۱,۳	۱۵,۲۰۰	۱,۶	۱۵,۹۰۰	۶ — ۵
۲,۲	۱۷,۴۰۰	۱,۶	۱۷,۵۰۰	۷ — ۶
۱,۶	۱۹	۱,۵	۱۹,۱۰۰	۸ — ۷
۲,۲	۲۱,۲۰۰	۲,۱	۲۱,۱۰۰	۹ — ۸
۲,۷	۲۳,۹۰۰	۲,۷	۲۳,۸۰۰	۱۰ — ۹
۲,۷	۲۶,۶۰۰	۱,۸	۲۵,۶۰۰	۱۱ — ۱۰
۲,۴	۲۹	۲,۶	۲۷,۷۰۰	۱۲ — ۱۱
۳,۸	۳۳,۸۰۰	۲,۴	۳۰,۱۰۰	۱۳ — ۱۲
۴,۵	۳۸,۳۰۰	۵,۶	۳۵,۷۰۰	۱۴ — ۱۳
۴,۹	۴۳,۲۰۰	۶,۲	۴۱,۹۰۰	۱۵ — ۱۴
۲,۸	۴۶	۵,۶	۴۷,۵۰۰	۱۶ — ۱۵

Resim 3.15. Çocuklarda vezn (ağırlık, kütle) nemasını (kilo artışı) gösteren tablo.

Tablo çocuklarda vezn (ağırlık, kütle) nemasının (kilo artışı) bir yaşından itibaren; yaş, cinsiyet ve yıllık artma miktarı değişkenlerine göre olan değişimi gösterilmektedir. İkinci ve dördüncü sütunların başlıkları “santimetre” olarak

görülüyor. Muhtemelen kilogram yerine sehven santimetre yazılmış. Buradaki değerler güncel değerlerle örtüşmektedir. Altta verilen açıklamada doğumdan iki yaşa kadar olan bebeklik dönemindeki ağırlık artışının atak düzeyde, iki yaşından sonra ise betaetle (yavaşlamak) olduğu belirtilmiş ki bu bilgi de bedensel gelişimin güncel bilgileriyle aynıdır.



Resim 3.16. 19 yaşına kadar boy ve sıklet (ağırlık) korelasyonunu gösteren şekil. Boy santimetre cinsinden verilmiş.

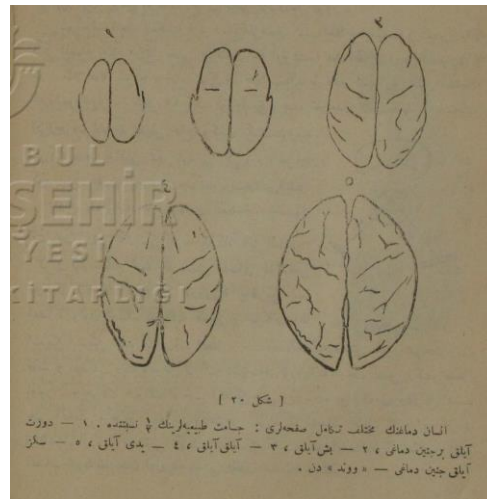
Bu faslın devamında “Çocukta Bedenî Nema” başlığının altında çocuk gelişimi üzerinde etkili faktörler olarak cinsiyet, kalıtım, ırk, mevsimler ve sosyo-kültürel faktörler sayılmaktadır. Bu faktörler, bugünkü gelişim kitaplarında benzer biçimde ele alınmaktadır. Kalıtsal özelliklerin etkisinin yanı sıra, örneğin beslenmeyi belirleyen ekonomik ya da kültürel faktörlerin etkisine dikkat çekilmektedir. Obezite ya da sıskalığın çocuğun zihinsel, duygusal hatta cinsel gelişiminde etkili olduğuna ilişkin literatür mevcuttur (Santrock, 2002). Yine devamla bedensel gelişimin diğer gelişim alanlarına olumsuz etkisine dikkat çekilmektedir. Bu yaklaşım bugün de geçerliğini korumaktadır. Literatürde bazı alanlardaki gelişim atağının, diğer alanlardakini baskıladığı vurgulanmaktadır. Örneğin ergenlik döneminde birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin ve cinsiyet hormonlarının salgılanmasının, zihinsel gelişimi baskıladığına ilişkin literatür mevcuttur. Bunun sonucu olarak ergenlerin ilgili dönemde akademik başarılarının düşük seyrettiği sıklıkla yaşanan bir durum olduğu ve öğretmen ve ebeveynlerin bu durumda bilinçli davranışlar göstermesinin çocuğun sağlıklı gelişimi için önemli olduğu vurgulanır. Eserin 87. sayfasında müşterek terbiye (karma eğitim) kavramı tartışılmaktadır. Avrupa ve Amerika’da karma eğitimin gençlerin erken ve daha bilinçli

evlilik yapmalarına yardımcı olduğuna ilişkin istatistikler referans verilmektedir. Türkiye’de Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereğince 1924 yılından önce (Akyüz, 1993) ilköğretimde, 1926 yılında ise ortaöğretimde karma eğitime geçilmiştir (Güven, 2010). Türk eğitim sisteminde karma eğitim pek çok Avrupa ülkesinden çok erken tarihte kendine yer bulmuştur. Bazı özel gereksinimli okullar hariç tüm okullarda karma eğitim millî eğitim temel kanunu ile zorunlu hâle getirilmiştir. Eğitim kurumlarında resmî ve baskın söylem hep karma eğitimin, çocukların sosyalleşmesi, sağlıklı iletişim kurabilmeleri, benlik saygısına sahip olmaları ve kendilerini özgürce ifade edebilmeleri için şart olduğu yönündedir. Bu açıdan bakıldığında Gövsa’nın Türk eğitim sisteminde karma eğitimin yerleşmesi ve uygulanmasında fikir ve girişimleriyle öncü bir rol üstlendiği söylenebilir. Nitekim yazarın yurt dışında aldığı eğitim sayesinde konuyu yakından gözlemlemiş, ilgili literatürü çok daha erken tarihlerde edinmiş olduğu açıktır. Yükseköğretimde de eğitim olgusunun gizli (örtük) işlevlerinden birinin “eş seçimi” olduğuna ilişkin literatür vardır. Bu yönüyle yazarın ilgili söyleminin Türk eğitim sisteminde yerleşmesinde öncülük ettiği söylenebilir. Nitekim yazar, karma eğitimin henüz yeni olduğu yıllarda bu olguyu dünyadan örneklerle ve bilimsel verilerle destekleyerek kitabında yer vermektedir.

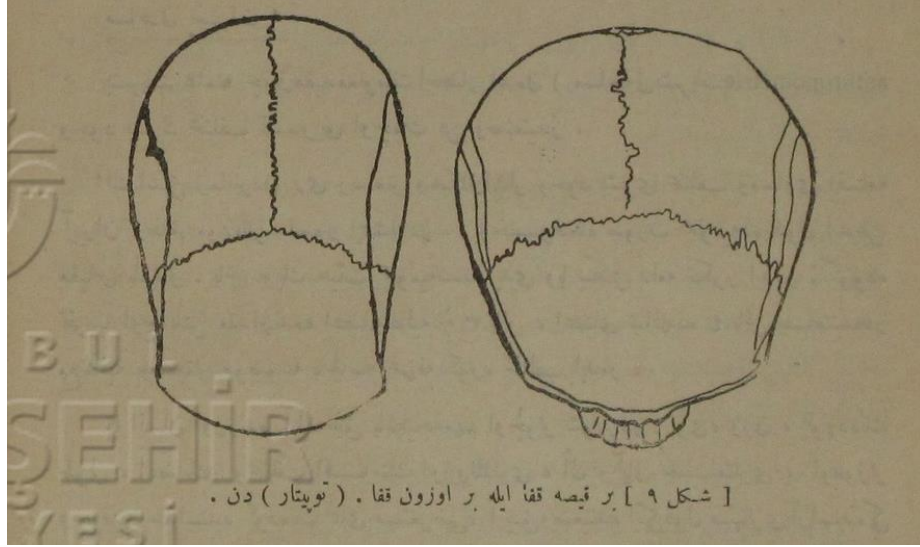
Eserin 5. fasıl, “Çocukluk ve İçtimaî Mahiyet” adlı başlığında, çocukların buluş çağına kadar ancak yüzeysel olarak sosyalleşebilecekleri, sosyal hayatın gereklerin ancak ergenlikten sonra kazanabileceklerine dikkat çekilmektedir. Ayrıca ergenlerin ilgili dönemde hodbinlikten (bencillik) kurtuldukları, kuvvetli bir tesanüd (dayanışma) örneği sergiledikleri ve diğergam olduklarına işaret eder. Bu yaklaşım bugünkü ergenlik psikolojisi literatüründe de benzer şekilde ele alınmaktadır. Nitekim ergenlik döneminin ayırıcı özelliği olarak ergenlerin; bir taraftan özgürlükçü ve otoriteyi sorgulayan davranışlar gösterirken diğer yandan çocukluk egosantrizminden kurtularak toplumsal fayda, empati ve yoğun arkadaşlık duygularıyla tanıştıkları belirtilmektedir. Öyle ki ergenlerde arkadaş kavramı zaman zaman ailenin bile önüne geçmekte, ergenler arkadaşları için pek çok tehlike ve problemi göze almakta hatta suça bulaşmaktadır. Yine literatürde, ergenlerin felsefi, sosyal, ekonomik ve siyasi konular ile çevre sorunlarını, daha önce hiç olmadığı kadar merak ettikleri ve bu durumun zaman zaman ebeveynleri endişelendirdiğine dikkat çekilmiştir (Köse, 2015).

Eserin 6. faslı, “Cümley-i Asabiye” adlı başlık altında insan sinir sistemine yer verilmiştir. Bu bölümde insan bedeninin nörolojik yapısı incelenmiş, bugünkü psikoloji

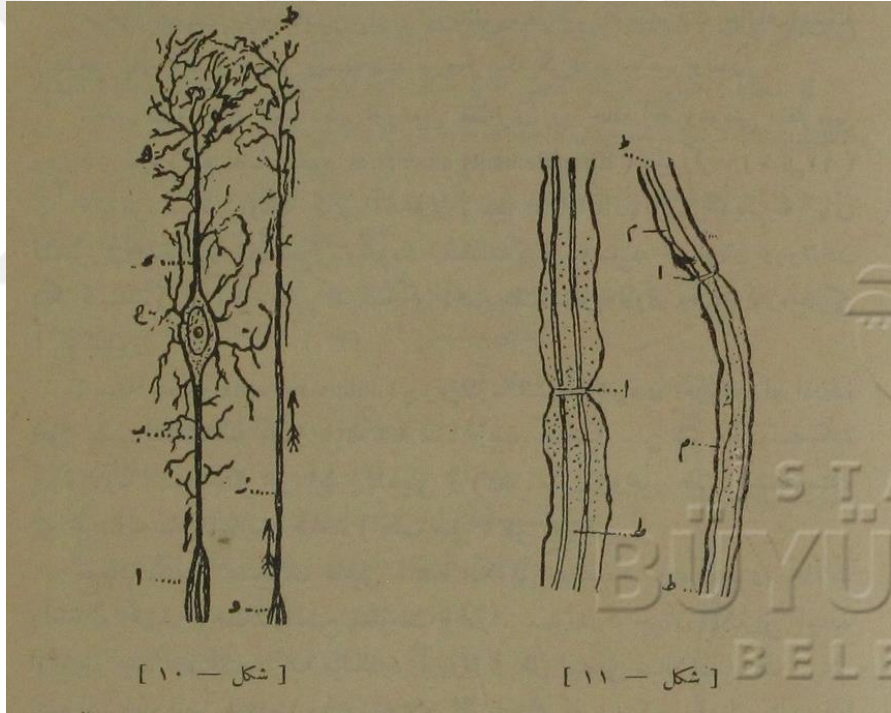
kitaplarında temel bilgiler olarak ele alınan konuların pek çoğu oldukça kapsamlı ve bilimsel bir şekilde kaleme alınmıştır. Merkezi sinir sistemi, kafatası, beyin, beyincik, beynin yapısı ve bölümleri, korteks, omurilik, nöronlar, nöronların yapısı ve işlevleri vb. yapılar bazen bugünkü karşılıklarıyla, bazen ise Osmanlıca kavramlarla tanıtılmış; bunlar üzerinde yapılmış deneylere yer verilmiştir. Özellikle hayvan ve cenin beyinleri üzerinde yapılmış laboratuvar deneylerinin sonuçlarına dayanarak insan davranışlarının yönetildiği bölümlere ilişkin bilgiler oldukça kapsamlı ve bilimsel bir dil ile sunulmuştur. İnsan beyninin yapısal özellikleri, yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşması, beyin hastalıkları ve travmalar, normal dışı davranış gösterenlerin beyinlerindeki yapısal bozukluklar, konuşma, görme, hafıza, dikkat, koku ve tat ile ilgili bölgeler zengin görseller eşliğinde okuyucuya sunulmaktadır. Eserin bu bölümü yazıldığı dönemdeki nöroloji alanyazınının miktarı ve niteliği hakkında kapsamlı bilgi vermektedir. Yazar insan davranışlarının özellikle de psikomotor davranışların, nasıl geliştiğine ilişkin en güncel bilgileri vermekte, onları kolayca öğretebilmek için günlük yaşantı, davranış ve somut nesnelere faydalanmaktadır. Bu bölüm en çok görselin kullanıldığı bölümdür. Hekimlerin, fizyologların ve nöroloji uzmanlarının laboratuvar ortamında ölü cenin ya da kadavralardan elde ettikleri bulgulara dayanarak ürettikleri bilgiler görseller eşliğinde okuyucuya sunulmaktadır. Bu sayede öğretmen adaylarına, yetişkinler ya da çocuklar için öğrenme, beceriler, tutumlar, alışkanlıklar, normal dışı davranışlar vb. konuların insan beyni ve merkezî sinir sistemi ile olan ilişkisi verilmektedir.



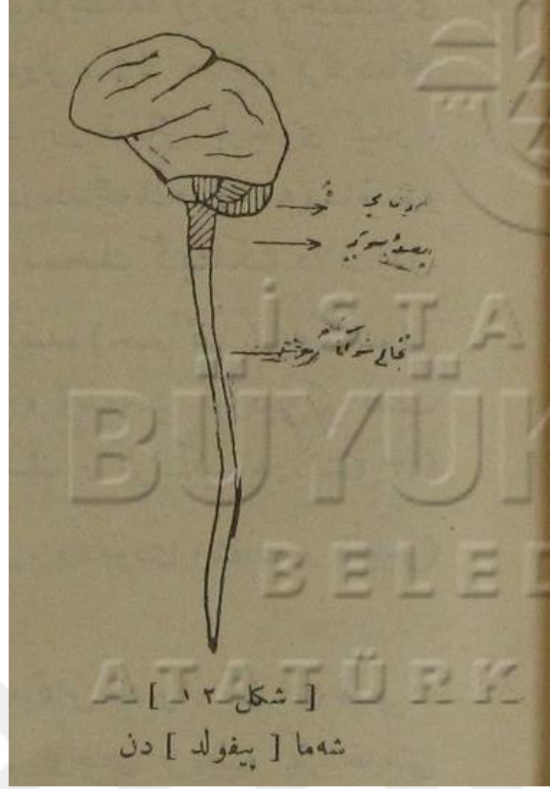
Resim 3.17. Aylara göre insan beyninin gelişimini gösteren çizimler. Dört, beş, altı, yedi ve sekiz aylık cenin beyinlerinin şekli.



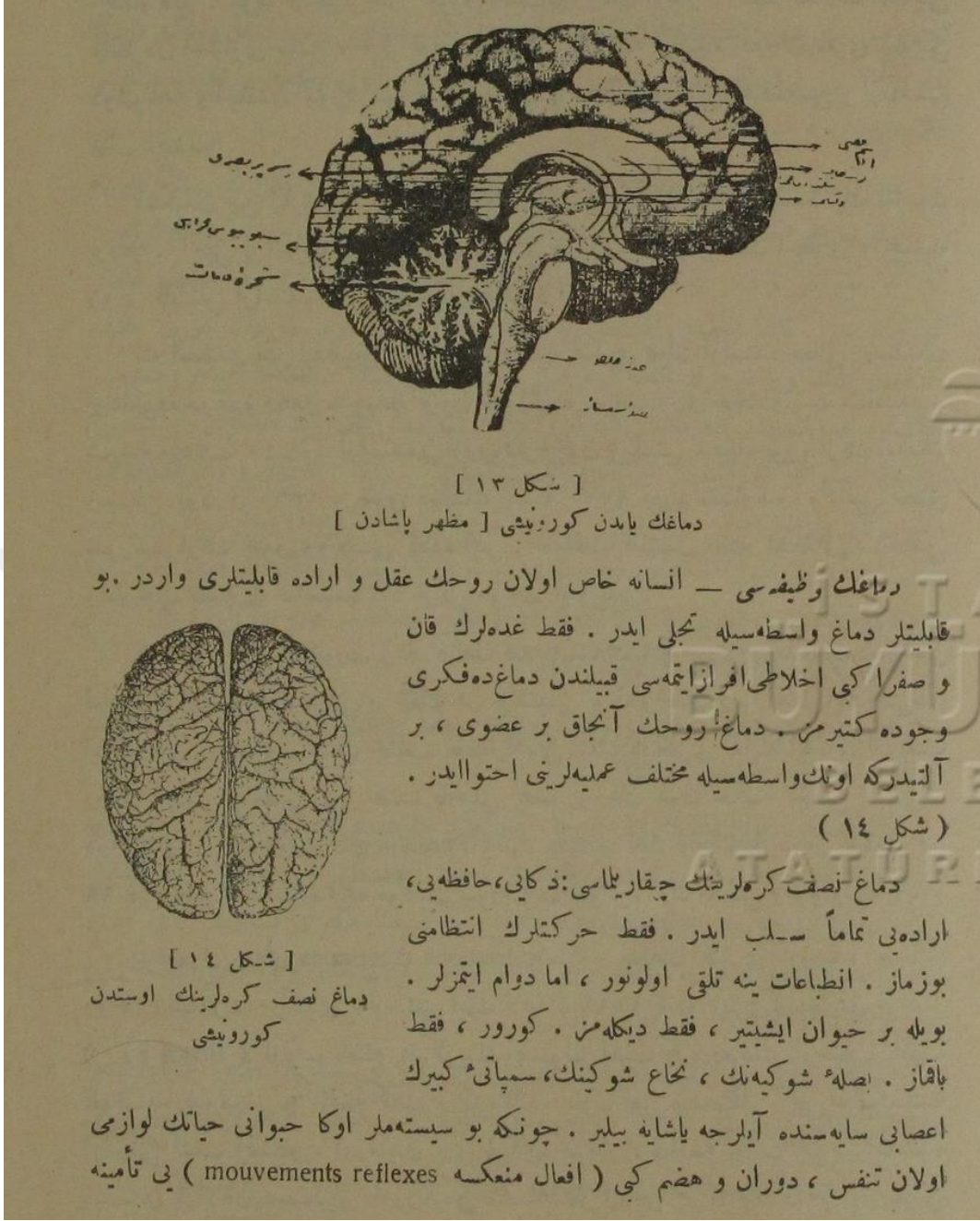
Resim 3.18. Farklı (kısa ve uzun tip) kafataslarının yapısının üstten görünüşü.



Resim 3.19. Normal nöron (sinir hücresi) ve onu oluşturan bölümler. Hücre gövdesi, Akson, Dentrit vs.

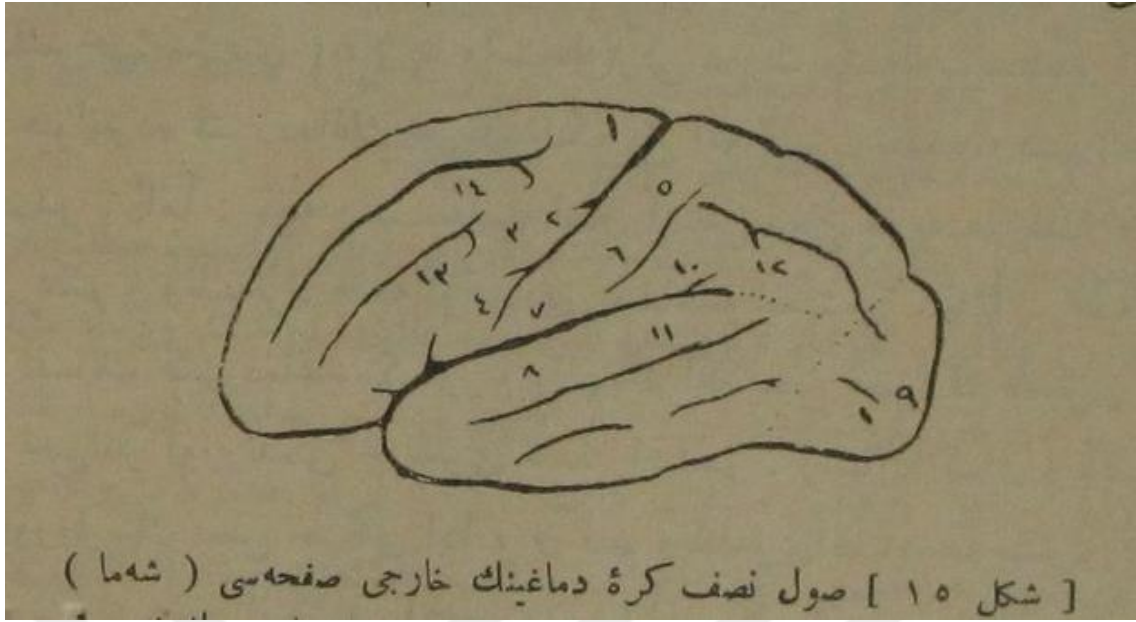


Resim 3.20. Beynin karşıdan görünüşünü gösteren çizim.

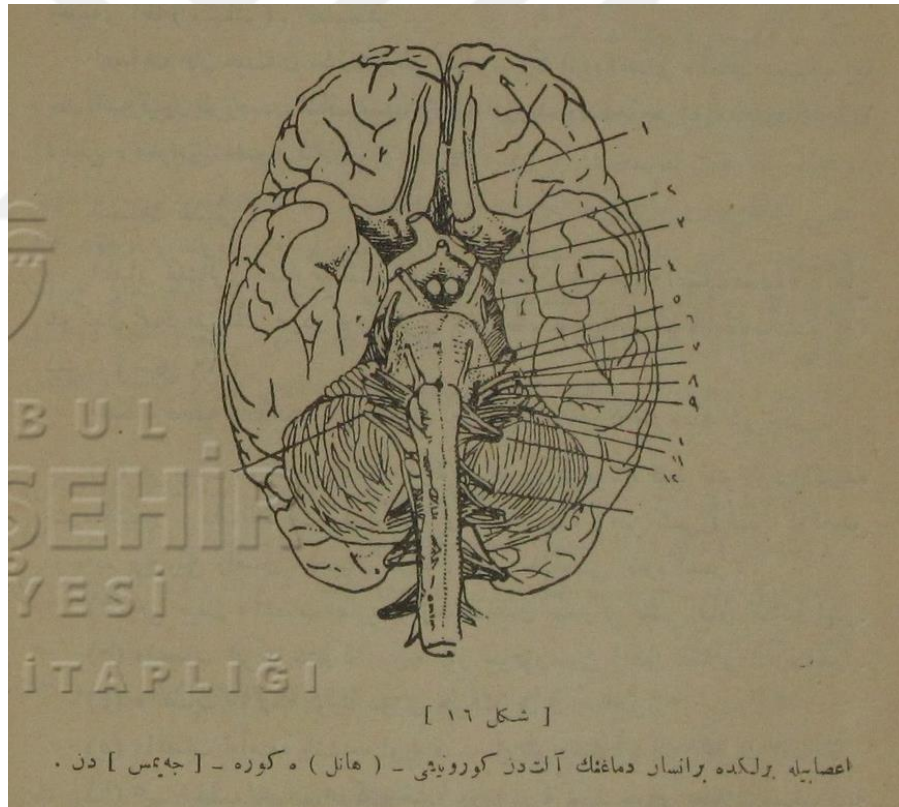


Resim 3.21. Beynin üstten ve yandan görünüşünü gösteren çizim.

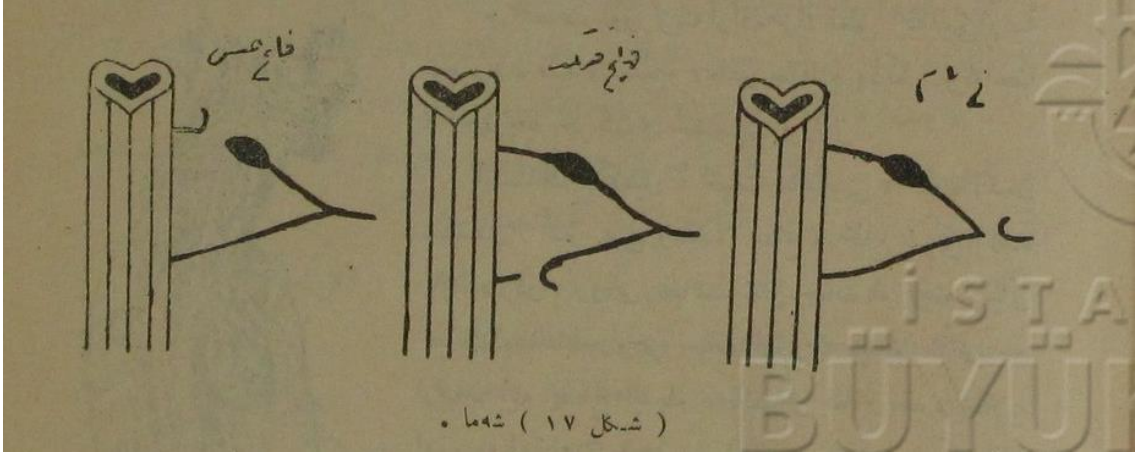
Yandan görünüş çizimi için yazar parantez içinde; “Mazhar Paşa’dan” diye not düşmüş. Bu kişi Paris’te yaptığı ihtisasının ardından ülkede modern anatomi biliminin kurucularından ve yaklaşık 40 yıl bu alanda çalışmış, dersler vermiş ve kitaplar yazmış olan Hasan Mazhar Paşa’dır. Doktor Mazhar Paşa, 'Külliyat-ı Teşrih (Anatomi) adıyla iki cilt olarak A.Jamin'den çevrilen, daha sonra 'Renkli Teşrih Atlası' (Anatomi Atlası), 7 cilt olarak 'Teşrih-i Topografi ve Mebhas-ul Asab (Asab-Sinir İlmi) adlı eserlerin yazarıdır. Ayrıca Türkçe bir tıp lügatı yazımı için öncülük etmiştir. (Toraman ve ark., 2012:123)



Resim 3.22. İnsan beyninin sol lobunun dışarıdan görünümü.



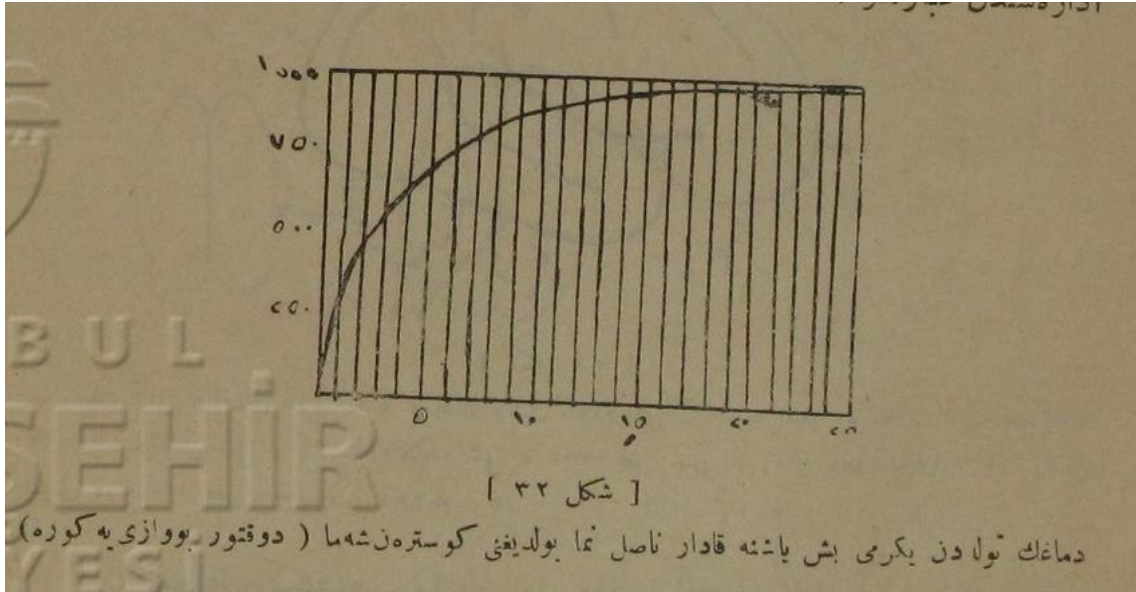
Resim 3.23. Sinirlerle birlikte insan beyninin alttan görünümü.



Resim 3.24. . Tahrip olmuş sinir hücresi



Resim 3.25. Cümley-i Asabiye-i Sempatik (Sempatik Sinir Sistemi).



Resim 3.26. Dimağın (beyin) tevellüdden yirmi beş yaşına kadar nasıl nema bulduğunu gösteren grafik.

Eserin 137. sayfasında kitabın üç temel bölümünden birincisi olan “Zihni Hayat” başlamaktadır. Bu bölüm “Birinci Bab” olarak kaleme alınmıştır. İçerik olarak bugünkü psikoloji kitaplarında zihinsel süreçler başlığı altında ele alınan düşünce, duyum, algı, zekâ, bellek vb. kavramlara yer verilmiştir. Örneğin; zekâ kavramı şu ifadelerle anlatılır: Zihni hayat yekdiğerini itmam eden bir çok unsurdan teşekkül ider ki bunların hey’et-i umumiyesi zekâyı vücuda getirir. Zekâ (L’intelligence) denen ruhi vasıf; zihni (fikr) hadiseleri namı altında tedkik edeceğimiz unsurların muhassalasından başka bir şey değildir.

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında yazar zekâyı, düşüncelerin merkezi olan insan zihninde tekil bir yapı değil, birden fazla ögenin etkileşiminden doğan bir yetenek olarak görmektedir. Yazara göre zekâ; zihinsel süreçlerin birbiriyle olan etkileşiminin anlamlı bileşkesidir. Bu tanım bugün psikoloji literatüründe zekâ hakkındaki popüler tanımlara oldukça benzemektedir. Nitekim bugün zekâ için pek çok farklı tanım yapılsa da çoğu kuramcının ortak noktası; zekânın çoklu yapıya sahip zihinsel bir yetenek olduğudur. Örneğin Wechsler’in tanımına göre zekâ; bireyin çevreyi anlama, düşünme ve bir zorluk karşısında sahip olduğu kaynakları etkin biçimde kullanabilme gibi üç temel beceriyi kapsayan bir yapıdır (Çakar & Arbak, 2003). Son yıllarda zekâ hakkında en popüler kuramlardan birinin sahibi olan Gardner da benzer şekilde zekâyı birden fazla bileşeni olan bir yapı olarak görür. Klasik zekâ tanımları hesap yapma, problem çözme gibi

çoğunlukla sayısal becerileri zekânın yansıması olarak görürken bugün bunlardan farklı olarak örneğin; bir müzik notasını icra etmek, ritim becerisi göstermek, özgün tasarımlar yapabilmek, uyumlu renklerle özgün bir boyama yapmak becerisini diğer insanlardan daha ustaca yapabilmek gibi bir dizi beceri de pekâlâ zekânın yansıması olabilir. Bu yaklaşım Gardner’i insan zekâsının farklı içeriklere sahip çoklu bir yapı olabileceği düşüncesine götürdü. Ona göre zekâ farklı alanlarda problem çözme yeteneği olarak içinde yaşanan ya da başkaca kültürler tarafından değerli addedilen bir ürün ortaya koyabilme becerisidir (Başaran, 2004).

Bu bölümün 9. faslında, psikolojinin popüler konusu olan “İdrak (algı)” konusu işlenmiştir. En sade tanımıyla algı: Dış dünyadan gelen uyarıcıların duyu organları tarafından fark edilmesi, sinir hücreleri aracılığıyla beynin uygun bölümüne iletilmesi ve orada önceki bilgilere dayanarak anlamlandırılması sürecine denilmektedir (Plotnik & Kouyoumdjian, 2013). Söz konusu kavram üç aşamalıdır ve bir dizi nörolojik, kimyasal, fiziksel ve psikolojik süreci kapsar.

Bu bölümün ilerleyen sayfalarında ise tek tek duyu organlarının fizyolojik özellikleri verilmiş, algı konusundaki farklılıkları, görevleri, yanılsamaları vb. özellikleri anlatılmaktadır. Bugünkü kitaplarda da aynı şekilde duyu organları tek tek ele alınmaktadır.

Bu bölümde, duyum hakkında şu ifadeler dikkat çekicidir:

İhsasatın bazısı marifet temin itme itibariyle daha zengin olur. Bazısı da daha ziyade haz ve eleme taalluk eder. Nitekim basıra, samia, lamise daha ziyade marifet ihsaslarıdır. Şamme ile zaikada daha fazla haz ve elem tesirlerini vücuda getirirler. Bundan dolayıdır ki üç evvelki ihsasa bazıları “ihsasat-ı beşeriye” son iki ihsasa da “ihsasat-ı hayvaniye” demişlerdir.

Yukarıda verilen bilgilere paralel olarak bugünkü psikoloji kitaplarında *birincil, ikincil duyular* diye adlandırılan kavramlar düşünülebilir. Şöyle ki bugün pek çok psikoloji kitabında göz ve kulak sayesinde algıladığımız görme ve işitme birincil; burun, deri ve dil aracılığıyla aldığımız koklama, hissetme (dermal) ve tat duyularımız ise ikincil duyular olarak adlandırılmaktadır (Cüceloğlu,2015). Söz konusu derecelendirme duyuların ve onların kaynağı olan duyu organlarının insan yaşamının devamı ve konforundaki rolüne dayanmaktadır. Yazar da bu taksime büyük ölçüde paralel ancak dokunma duyusunu da ekleyerek İki değil, Üç duyu organını öne çıkaran bir yaklaşım sergilemektedir. Ancak bir şekilde duyu organlarımızı ayırmakta, göz ve kulağa ayrı bir

önem atfetmektedir. Ayrıca duyu organlarının zamanla gelişmesine bağlı olarak kazandık yetenekler, örneğin bebeklerde önceleri derinlik algısının olmaması, zamanla gelişmesi vb. farklılıklarla, duyum ve algının gelişimsel özelliklerine yer verilmiştir ki bu konu bugün gelişim psikolojisi kitaplarında üzerinde önemle durulan bir konudur.

Bu bölümün devamında Weber Kanunu diye bilinen ve uyarıcı şiddeti ile algı arasında öznel deneyimleri fiziksel uyarıcı değişiklikleri ile ilişkilendiren bir formül geliştiren Alman psikolog E.H. Weber ile, G.T. Fechner'in laboratuvar çalışmalarına yer verilmektedir.

Yine ilerleyen bölümlerde “Muhtelif Hasseler” adlı başlıkta yazar: *Evvela şunu işaret idelim ki, hasselerimiz Beş'e inhisar itmiyor. Yapılan tetkik ve tecrübeler yeniden yeniye müstakil bir hasselerin mevcudiyeti hakkında deliller vermektedir. Maamaftih bunların kaç adede baliğ olduğu da henüz kat'isurette bilinmiyor...* diyerek, duyu organlarının sayısı ve bunların hangileri olduğuna ilişkin bir tartışma açmaktadır. Yazarın bu tartışması bugünkü psikoloji kitaplarında da kendine yer bulmaktadır. Söz konusu kitaplar duyu organlarını göz, kulak, deri, burun ve dil-damak olarak 5'e ayırır da, aslında bu sayının daha fazla olması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Yapılan 5'li tasnifin en temel duyu organlarının merkeze alınması teamülünün sonucu olduğu, ancak gerçekte 7 duyu organından bahsedilebileceğine dikkat çekerler. Bilim dünyasında bu durumun başka örnekleri de vardır. Mesela coğrafyada Dünya'nın hareketleri konusu genellikle gece-gündüz ve iklim oluşumuna olanak veren; kendi ekseni ve güneş etrafında yaptığı 2 temel hareket üzerinden anlatılır. Bu yüzden çoğunlukla Dünya'nın hareketleri konusunda sadece 2 hareket öğretilir. Ancak Dünya'nın bunlardan fazla olarak yaptığı 3 hareketi daha olduğu bilinmektedir. Ancak bu bilgi, detay olarak görülür ve genellikle dillendirilmez. Benzer şekilde duyu organlarının sayısı ve detay duyular olarak fazladan iki adet duyunun olduğu bugünkü psikoloji kitaplarında yer alır. (Cüceloğlu,2015). Bu bölümün devamında yazar lamise (dokunma duyusu) için şöyle demektedir:

Hiss-i lamise, pek çabuk ğayr-ı şuuri bir hâle inkılab idebilir. İçinde bulunduğumuz havanın tazyikını bedenimiz duymadığı gibi vücudumuzu saran libasın yaptığı mütemadi teması da his itmez oluyoruz. Yeni bir teesür-ü lamise derhâl ğayr-ı şuuri olur ve hissin tekrar idilmesi için tahrik zarureti hasıl olur. Nitekim bir kumaşı tutmakla nescindeki vasfi anlayamayız da, elimizle ovalamak, yani temasları mütemadiyen tecdid itmek mecburiyetinde kalırız.

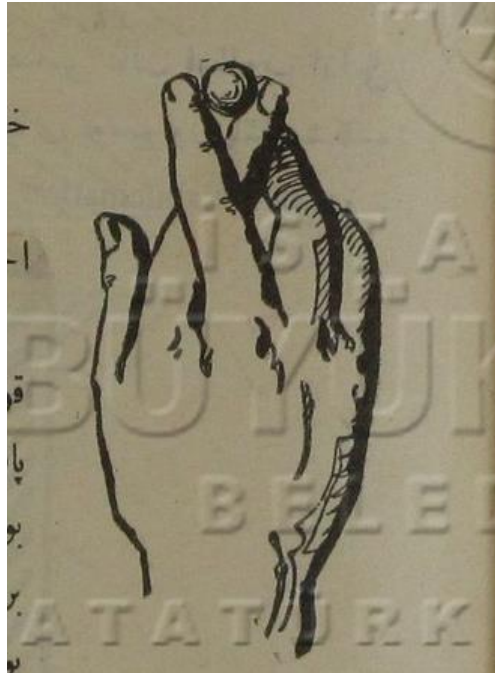
Yazarın yukarıdaki paragrafta anlattığı konu bugünkü kitaplarda “duyusal uyum” dur. Bugünkü psikoloji kitaplarında duyu organlarının enerji tasarrufu için zorunlu olarak yaptığı bu durumun organizmayı her daim tetikte olmaktan kurtarıp makul bir seviyede

tuttuğu belirtilmektedir. Duyusal uyum şiddeti sabit kalan uyarıcıların bir süre sonra algılanmamasını anlatır. Teoriye göre göz dışında tüm duyu organları duyusal uyum yapmaktadır. Burun, kulak, deri ve dil şiddeti aynı kalan bir uyarıcıyı bir süre sonra algılamamaya başlar. Bireyin kolundaki saati, giydiği elbiseyi bir süre sonra algılamaması en sık verilen örneklerdir. Bir de bugünkü kitaplarda da yazarın verdiği kumaş örneği verilir (Atkinson ve diğerleri 2015; Plotnik & Kouyoumdjian, 2013).

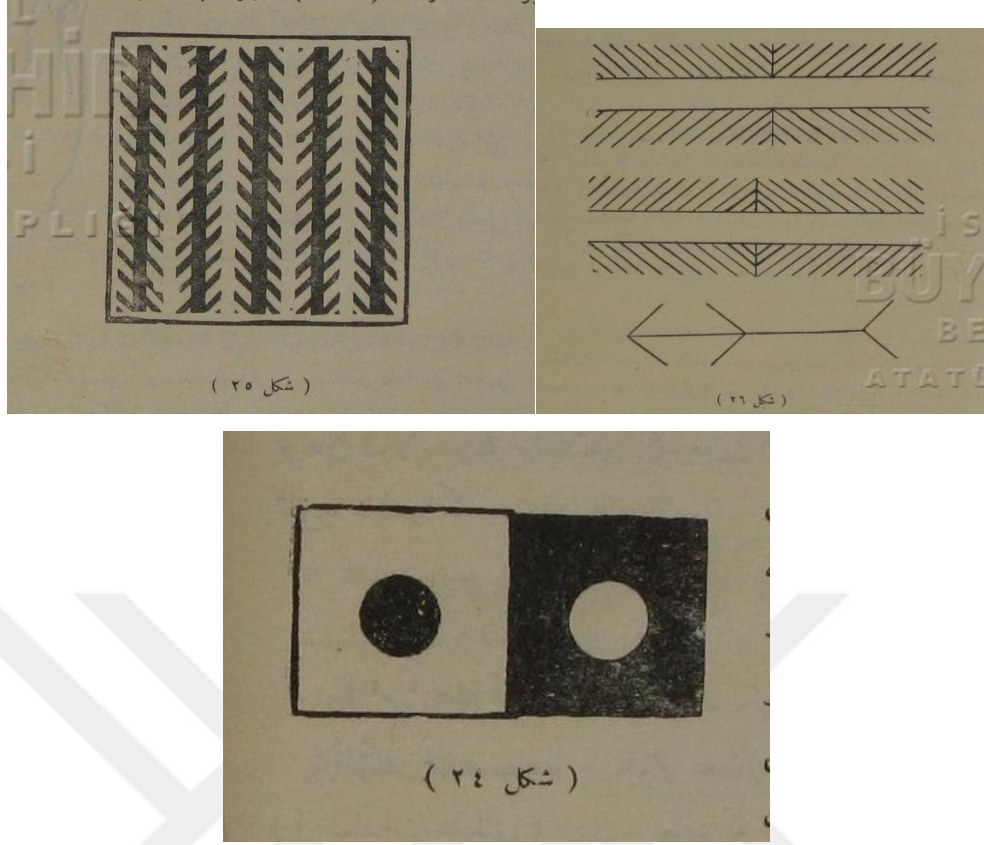
Basıra (görme) duyusu için yazar;

... diğer ihsasat gibi basıranın da fizik, fizyolojik ve psikolojik birtakım seciyeleri vardır. Fakat biz burada psikolojik seciye üzerinde ısrar ideceğiz. diyerek duyum ve algının iç içe giren karmaşık farklı süreçlerden oluştuğuna işaret eder. Bu tanımlama bugün de benzer şekilde anlatılmaktadır. Duyumun çoğunlukla fizyolojik, algının ise psikolojik karakteri öne çıkarılır.

Yine bu bölümün dikkat çeken bir konusu göz yanılsamalarıdır. Göz yanılsamaları için hazırlanmış kartların çizimlerinin verildiği ve bunlar üzerinden yanılsamanın anlatıldığı bu bölüm oldukça dikkat çekicidir. Örneğin, siyah zemin üzerindeki beyaz noktaya uzunca bir süre bakıp ardından hızlıca beyaz bir zemine bakıldığında algıda yaşanan değişim ya da ilk kez İtalyan psikolog Mario Ponzo tarafından geliştirilen ve bu yüzden bugünkü kitaplarda “Ponzo yanılsaması” diye isimlendirilen görsellerin aynılarıyla görsel yanılsama oldukça bilimsel bir üslupla verilmiştir.



Resim 3.27. Algı yanılsaması deneyleri. Dokunma duyusu için.



Resim 3.28. Algi yanılması deneyleri. Görme duyusu için.

Yine bu bölümün devamında oldukça kapsamlı ve akademik bir dil ile tat alma duyusu incelenmiştir. Tat alma hakkında yazar;

Zaika dediğimiz zaman; tatlı, ekşi, tuzlu, acı ve bunların şiddetlerinin nev-i ihsası için dilin muhtelif yerlerinde dört ayrı şekilde keyfiyet bulunduğu zan ediliyor. Bazı müessirler zaikanın yalnız bir nevi hâlimesi üzerine tesir yapar. Nitekim “kokain” acı ihsasını ibtal eder. Zaika hiss-i lamise ile de müterafıktır. Dilin yakıcı, buruşdurucu mevaddı nakil etmesine de zaika diyoruz. Şu hâlde hiss-i zaika mürekkep bir hisdir...

Bu ifadeler tat alma duyusu olan dilin yapısal özelliklerini anlatmaktadır. Dilin dört temel tat olan; acı, tatlı, ekşi ve tuzluyu tanıyıp ayırması ve bu tatlar için ayrı bölümlerin olduğu bilinmektedir. Yazar da bu bilgiyi ve dilin diğer duyu organları- koku ve dokunma- ile olan ilişkisini günlük hayattaki deneyimlerle oldukça kapsamlı biçimde vermekte, tat alma duyusunun tek başına değil, diğer duyularla eş güdümlü çalıştığını belirtmektedir.

Koku alma duyusu için yazar;

Filhakika insanın koku uzvu burun kanadının iç tarafına konmuş küçük bir plakadan ibarettir. Diğer hayvanlarınkine nisbet edildikçe küçük kalır. Kezalik hassasiyet-i şammeyi haiz asab-ı şamiye diğer memeli hayvanatta insanla kıyas kabul etmeyecek derecede münkeşiftir.

Yukarıda yazarın “plaka” diye adlandırdığı yapı “koku epiteli”dir. Bugün bu doku aynı şekilde “plaka” ile isimlendirilmekte ve anlatılmaktadır.

Bu bölümde “Çocukta İhsasat” adlı başlık altında, insan yavrusunun ilk zamanlardaki tepkilerinin çoğunlukla refleksif olduğu, zamanla bilinçli davranışlara dönüştüğü belirtilmiştir. Oldukça ayrıntılı biçimde çocuklarda duyu organlarının gelişim takvimi verilmiştir. Söz konusu takvim çocukta tat, koku, görme ve işitme duyusu için ayrı ayrı ve kapsamlı biçimde anlatılmıştır. Yazarın özellikle yenidoğanlar (nevzad) hakkında verdiği bilgiler dikkat çekicidir. İlk haftalarda bir-iki metre ile sınırlı görme duyusu zamanla göz kasları ve baş hareketlerin gelişmesiyle yedinci, sekizinci aylık olduğunda, hareketli cisimleri örneğin bir kuşu görmekte, onları takip edebilmektedir. Bu bilgiler bugünkü gelişim psikolojisi kitaplarındaki içeriğe oldukça benzemektedir. Yine altmış günlük bebeklerin parlak renklere ve cisimlere daha fazla ilgi gösterdikleri, üç aylık bebeklerin aileden kişilerin seslerini tanıyabildiği, onların sesleriyle sükunet bulunduğu, dört-beş aylık olduklarında renk ayrımı yapabildikleri vb. bilgiler verilmiştir. Yazar, çocukların dil gelişiminin basit hitap cümleleri ile başladığını, zihinde önce cümlelerin yer ettiğini, zamanla kelimelerin öğrenildiğini sonra bu kelimelerle anlamlı ve uzun cümleler yapıldığını belirtir. Bu sürecin tahlili (analiz) değil, terkibi (sentez) olduğu, zamanla basitten karmaşığa ilerlediği belirtilmektedir. Okul çağı çocuklarında kayda değer miktarda görme ve işitme kusurları olabileceği, öğretmenlere bu konuda çok iş düşüğünü, öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlarken buna dikkat etmeleri gerektiğini ifade eder. Özetle bu bölüm, yazarın öğretmen adaylarına insan yavrusunun bedensel, zihinsel ve algı gelişimlerinin, gelişim alanları ve dönemleri özelinde yaşa bağlı olarak nasıl değiştiğine ilişkin toplu bilgiler verdiği bir konferans görünümündedir.

Kitabın onuncu faslı; psikolojinin önemli konularından “İdrak” (algı) kavramına ayrılmıştır. Algı hakkında oldukça bilimsel ve kapsamlı bilgilerin verildiği bu bölüm, algının tanımı, algısal süreçler, algının fizyolojik değil, psikolojik olduğu, algı yanılgıları gibi deneysel psikoloji konularını o dönem için oldukça nitelikli içerikle doludur. Bölümün başında yazar algının tanımı için şöyle demektedir;

Havassımız üzerinde birtakım te'sirlerin vukua gelmesi o te'sirleri yapan eşya veya hadisatın mutlaka idraini icab etmiyor. İhsasat idrakin sebebi olsa bile kendisi değildir. İdrakin vukua gelmesi için ona sebep olan ihsasların evvelce alınmış olan birtakım hayallerle birleşmesi lazım gelir. Şu hâlde idrak yahut ittıla (perception) ihsasatın bizde mahfuz olan "hayallerle" imtizacıdır şeklinde kabataslak bir surette ta'rif olunabilir. İhsasatın her biri idraki te'min etmiyor. Nitekim küçücük çocuklarda evvelce alınmış ve teraküm etmiş intibaat bulunmadığı veyahud mahdud bulunduğu için basıraya, samiaya, lamiseye ilaahir te'sir eden idrak te'min itmez.

Yukarıdaki paragraf, psikolojinin önemli bir konusu olan algı hakkında bugün de geçerli olan önemli bilgilerin içermektedir. Bugünkü psikoloji kitaplarında da algısal süreçler bu ifadelerle paralel biçimde verilmektedir. Yazar, algının (idrak) duyumla aynı olmadığını, her duyumsanan nesnenin algılanmayacağını, algının önceki bilgilere göre şekillendiğini belirtmektedir. Ayrıca çocuklar özellikle bebekler ile yetişkinlerin algılarının aynı olmadığını, zihinsel gelişime paralel olarak algının da geliştiğine işaret etmektedir. Algı hakkındaki bu bilgiler bugünkü psikoloji kitaplarında da benzer ifadelerle açıklanmaktadır. Algı konusunda duyu organlarının dış çevreden aldıkları uyarıların ilgili sinir hücreleri ile beynin ilgili bölümlerine ilettiği ve beyinde uyarının nitelikleri hakkında bir yargıya varıldığı belirtilir. Duyum ile algı arasındaki bu işlem çok kısa bir zamanda gerçekleştiğinden duyum ve algı eş zamanlı gibi görülmesine rağmen aslında ayrı ayrı süreçler olduğu, duyumun fizyolojik, algının ise psikolojik olduğu belirtilir (Cüceloğlu, 2015).

Ayrıca yazarın algının gerçekleşebilmesi için duyumların zihinde önceden var olan hayallerle birleşmesi gerekir şeklindeki ifade Piaget'in bilişsel gelişim kuramındaki "şema" kavramını çağrıştırmaktadır. Burada Piaget için herhangi bir atıf yoktur. Ancak Piaget'in kuramında önemli bir kavram olan "şema"ya benzer bir zihinsel süreçten (hayaller) söz edilmektedir. Piaget'in bugün eğitimde yapılandırmacılığa da kaynaklık ettiği savunulan kuramına göre öğrenme keşfetmek ya da keşfetmek yoluyla yeniden oluşturmaktır ve bireysel bir aktivitedir (Dündar, 2012). Piaget'e göre, birey dış çevreden aldığı bir bilgiyi kendi zihninde oluşturduğu şemalara yerleştirir. Şemalar bireyin dış çevreden uyarıcılar aracılığıyla gelen yeni bilgileri koymak için zihninde önceden oluşturduğu bir çeşit zihinsel çerçevelerdir (Senemoğlu, 2005). Bu konuya doğuştan kör olan bir yetişkinin, ameliyatla görme yetisini kazandıktan sonra bir ışık kaynağından maruz kaldığı ışığı duyumsayacağını ancak algılayamayacağını örnek verir. Bu ifadeler

ışığında Gövsa'nın, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına oldukça paralellik arz eden fikirleri burada verdiğini göstermekte olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Yine ilerleyen sayfalarda yazar, algı yanılmaları ve halüsinasyon konusunu, laboratuvar deneylerine ya da gözleme dayanan bulgular eşliğinde vermektedir. Yanılsamanın fizyolojik, halüsinasyonun ise psikolojik kökeni hakkında bilgi vermektedir. Algı yanılmalarının bireyin zihin dünyası ve düşünme biçimiyle ilgili olduğuna ilişkin verdiği örnek dikkat çekicidir. Bir kitapta yanlış yazılmış bir kelimedeyi yanlış fark etmeden doğru biçimde okunduğunu belirtir. Bu kavram bugün algıda “tamamlama” adıyla isimlendirilmektedir (Yağmur, 2014, s. 153). Bu bölümde en dikkat çeken unsurlardan biri de algı yanılmasına (göz duyusu için) örnek olarak verilen görsellerin bugünkü kitaplardaki görsellerle bire bir aynı olmasıdır.

Bu bölümün devamında çocuklarda algı konusu ayrı olarak ele alınmış, çocukların yetişkinlerden farklı olarak seyreden algı ve algı yanılmaları örneklerle anlatılmıştır. Örneğin annesinin elbisesini giyen başka bir kadını annesi zannetmesi, her bıyıklı erkeği babası zannetmesi gibi çocukların dış çevreye ilişkin yanılsamaları ele alınmıştır. Bu konu da bugün gelişim ve öğrenme psikolojisi kitaplarında “uyarıcı genellemesi” adıyla verilmektedir. Klasik koşullama ilkelerinden biri olan “genelleme” organizmanın bir uyarıcı karşısında gösterdiği tepkiyi, ona bir yönüyle benzeyen tüm uyarıcılara aynı şekilde göstermesidir. Ayırt etme ilkesinin tersi olan bu ilke, çocuklarda erken yaşlarda sıklıkla görülür ve zamanla düzelir (Plotnik & Kouyoumdjian, 2013).

Yine bu bölümün devamında yazar, çocukların algı süreçlerini anlayabilmek için onların sistematik olarak gözlemlenmesi, sevdiği faaliyetler, oynadıkları oyunlar ve yaptıkları resimlerin incelenmesinin çok değerli bilgilere ulaştıracağını belirtir. Bu durum bugün özellikle erken çocukluk döneminde çocukların zihinsel dünyasını, düşünme becerilerini ve algıları hakkında bilgi sahibi olmak ya da uyum bozuklukları ve normal dışı davranışların tespiti için kullanılan projektif testleri düşündürmektedir. Projektif testler psikodinamik yönelimin temel bakış açısından hareketle gözlemlenen değişkenleri gözlemlenmeyen bilinç dışı süreçlerle ilişkilendirir. Kendini ifade etmekte veya sorunlarını dile getirmekte yetersiz kalan çocuklarla çalışılırken çoğunlukla projektif testler tercih edilir (Burger, 2014).

Bölümün sonunda yazar, *İdrakin Terbiyesi* adıyla bir başlık kaleme almıştır. Bu bölümde öğretmenler bilhassa ilköğretim öğretmenlerinin nasıl etkili öğretim yapacaklarına ilişkin bilimsel yöntemler (Usul-i Tedris) tavsiye etmektedir. Pestalozzi'ye

atıfla temellendirdiği “Hadsî Usul (Methode İntuitive)” için aşağıdaki ifadeler dikkat çekicidir:

İhsas ve idrakin terbiyesinden bahs ederken usul-i hadsi (methode intuitive) mes’esi üzerine kuvvetle celb-i dikkat itmek lazımdır. Usul-i hadsi; ders verirken talebenin mümkün olduğu kadar fazla ihsasatını alakadar etmek dımehtir. (Pestalucci) Bu usulün kıymetini kail olarak ilk def’a meydana koymuş, hatta tatbikatında ifrata bile varmışdı. Usul-i tedris bahsinde mufassalan görüleceği vecihle her dersin az çok fark ile bu usulden istifade idecek bir hususu vardır ve ilk mekteb muallimlerinin bu hassayı mümkün olduğu kadar idame etmeleri lazımdır.

Yukarıdaki ifadeler öğretmen adaylarına etkin öğretimin nasıl yapılacağına ilişkin didaktik (öğretimsel) bilgileri içermektedir. Bugünkü Türkçeye *sezgisel yöntem* olarak çevrilebilecek olan bu yöntemi Pestalozzi’nin çalışmalarına dayandırmakta ve bugün de etkin öğrenme için şart olarak öne sürülen bir ilkeye işaret etmektedir. Söz konusu ilke; öğrenilecek bilginin öğrencinin birden fazla duyu organına hitap etmesi gerektiğidir. Bugün psikoloji literatüründe, bir bilgi ne kadar çok duyu organına hitap ederse o denli kalıcı biçimde öğrenilir, önermesi sıklıkla yer almaktadır. Yine öğrencilerin farklı zekâ ve öğrenme stillerine sahip olduklarından hareketle; öğretilecek bilginin görsel, işitsel, ritim, kinestetik vb. formlarda öğrenciye sunulmasının etkin öğrenme için avantaj olduğu ve öğretmenlerin bunu göz önünde bulundurmaları gerektiği belirtilmektedir. Bölümün sonunda yazar, dersin türüne göre özellikle doğa bilimleri için öğrencilerin gözlem yeteneğinin geliştirilmesinin çok önemli olduğunu bu yüzden bilhassa ortaokul ve liselerde programa müstakil gözlem saatleri konulmasını tavsiye etmektedir.

158. sayfada yazar “Hafıza” konusunu ele almaktadır. Bugünkü psikoloji kitaplarında çoğunlukla “bellek” diye adlandırılan bu kavram Arapça kökenli olup, muhafaza eden, saklayan, koruyan, ezberleyen anlamlarına gelmektedir (Develioğlu, 1964). Yazar hafıza için; *Şuurumuzda geçen hadiselerin tesbit ve temyizi kabiliyetidir. Mazideki benliğimizi idrak suretinde de ta’rif olunabilir.* şeklinde bir tanımlama yapmaktadır. Burada geçen ifadeyle hafızanın olayları tesbit (sabitleme, sağlamlaştırma) ve temyiz (ayırma) yeteneği, dimağ-ı insanın (beyin) duyu organları vasıtasıyla dış dünyadan aldığı uyarıcıları, zihinde uygun biçimde saklaması ve kalıcı hâle getirmesi için düzenlemesidir ki hafızanın (bellek) temel işlevine işaret eder. Kişi geçmişte göz, kulak, dil, damak ya da deri gibi farklı duyu organları aracılığıyla bilinç dünyasına giren görseller, sesler, tat, koku gibi farklı formlardaki bilgilerin aynı ya da

benzerlerini yeniden deneyimleyebileceği bir yaşantı sürmektedir. Hafıza ise bu bilgilerin bir anlamda kayıtlarını aslına uygun biçimde saklayan bir mahzen gibidir. Kuşkusuz hafıza bu işlemi kendine has özellikleri sayesinde yapabilmektedir. Ancak yazar bir bilginin hafızaya alınabilmesi için dört temel süreci şart koşmaktadır. Bunlar; hıfz (saklama, koruma), tahattur (hatırlama), teşhis (seçme, ayırma) ve ihlal'dir (yerleştirme, yerelleştirme). Yazara göre bir bilginin sadece ilk basamak olan "hıfz" edilmiş olması yeterli değildir. Tam bir hafıza ameliyesinden bahsedebilmek için, diğer üç basamak *tahattur, teşhis ve ihlal*in de sırayla işe koşulmuş olması gerekir. Nitekim yazar bilginin öğrenilmiş olması için zihinde geçirdiği basamaklar için;

Ale-l itlak hıfz bir intibain dimağımızda tesbit edilmiş olmasıdır. Fakat hafıza fiilinin tam olması için bu kâfi değildir. Tahattur lazımdır. Fakat tahattur ki intibain ale-l itlak tekrarı demektir. Eğer teşhise mukarin olmazsa mübhem olur. Bilfarz gördüğümüz bir simayı, işittiğimiz bir kelimeyi bazen görüb işitmiş olduğumuzu tahattur ideriz de fark ve teşhis idemeyiz. Kezalik hatıralar bugünkü hadiselerden tefrik olunarak teşhis idildiği zaman dahi o hatıraya aid hafızamız tam olmuş bulunmaz bunun için de hatıratın ihlali yani hangi zaman veya hangi mekâna aid olduklarının tesbiti lazımdır. İşte zihnin bu dört şekildeki ameliyesiyle bir mevzu hakkında hafızamız tam olur. demekte, bilgilerin belleğe alınıp saklanmasını da bir merdivenin basamakları gibi sıralı zihinsel pratiklerin sonucu olarak görmektedir. Yazara göre aksi takdirde tam bir öğrenmeden bahsedilemez.

Yazarın yukarıda hafıza ve bilgilerin öğrenilmesine ilişkin öne sürdüğü bilgiler, bugünkü psikoloji kitaplarında da benzer şekilde; bellek, bellek çeşitleri ve süreçler başlıkları altında incelenmektedir (Cüceloğlu, 2015; Smith & Kosslyn, 2013). Buna göre öğrenme-bellek ilişkisi, duyu organlarından başlayan, uygun biçimde düzenleyip saklanan ve istenilen herhangi bir zaman diliminde aslına uygun biçimde hatırlanması olarak tanımlanana bir süreçtir. İlgili süreç *kodlama, depolama ve ara-bul, geriye getir.* şeklinde üç aşamalı biçimde formüle edilmektedir. Ancak yazar dört aşamalı bir süreçten bahsetmektedir. Bugün bilgilerin belleğe alınmasına ilişkin genel kabul şu şekildedir: "Günlük yaşantıda çevreden pek çok uyaran alınır ve duyuusal bir kodla kodlanarak kısa süreli belleğe iletilir. Ancak kısa süreli belleğin oldukça sınırlı bir kapasitesi vardır ve bu yüzden her yeni bilgi bir öncekinin yerine kayıt edilir. Buna *Yerini Alma ilkesi* denir. Duruma göre kullanılan ya da özellikle unutulmamak için çaba sarf edilen (tekrar edilen) bir bilgi uzun süreli belleğe kaydolur. Bu belleğin ise kapasitesi sınırsızdır ve buraya

transfer edilen bir kayıt istendiği zaman geri getirilir yani hatırlanır (Cüceloğlu, 2015; Smith & Kosslyn, 2013).”

Aynı zamanda yazar, bellek için *...mazideki benliğimizi idraktır.* ifadesiyle, bireyin davranışlarına yön veren hatta onun davranışlarının tutarlı bir bütünü olarak tanımlanan “kişilik” kavramının hafıza ile olan ilişkisine işaret eder. Sosyal bir varlık olan insanın yaşayabilmesi bir toplum sayesinde olmaktadır. Ancak onun bir yandan da bağımsız bir birey olarak kendini konumlandırması şarttır. Bireyin bu konumu, geliştireceği sağlıklı bir kişilik sayesinde. Bilişsel psikologlara göre kişilik, bireyin davranışlarının tutarlı bir bütünüdür. Bireye, kişiliğine kaynaklık eden davranışları koruyup saklayan ihtiyaç anında sunan onun belleğidir. Bellek olmasa hiçbir davranış öğrenilemeyecek ve birey her defasında yeni bir tepki verecekti. Bu durumda tutarlı bir davranış örüntüsü olan kişilikten bahsedilemez. Başka bir ifadeyle insanlığın kültürel, sosyal teknik ve ekonomik birikimi hep bellek sayesinde (Burger, 2014).

Eserin 11. Fasl’ında yazar, çocuklarda hafıza ve işleyişi hakkında bilgi vermekte, yetişkin hafızasından farkını kapsamlı biçimde ele almaktadır. Çocukların kolay ezberlediğini ancak daha çabuk unuttukları, yetişkinlerin ise gelişmiş tedayi (çağrışım) kabiliyetleri sayesinde daha kolay hatırladığını belirtir. Ayrıca çocukların yaşamlarının ilk yıllarına ait çok az şey hatırladıklarını belirtir. Bu bilgi Freud’un keşfedip psikolojiye kazandırdığı bilinen; “Çocukluk Amnezisi” kavramına karşılık gelmektedir. Ancak yazarın başka yerlerde Freud’a atıfta bulunduğu hâlde burada bulunmaması söz konusu bilginin kendi gözlem ve çıkarımı olabileceğini düşündürmektedir. Bu hâliyle ilgili bilginin çocukluk amnezisi kavramına öncü bilgi olduğu değerlendirilebilir. Nitekim kaynaklarda Freud’un kavramsallaştırıp psikoloji literatürüne kazandırdığı bu olgu, insan yavrusu için temel bir türe özgü davranışı olarak göze çarpar. Yetişkin bireyler üzerinde yapılan deneylerde; deneklerin yeni bir kardeşin doğumu gibi çarpıcı bir olayı bile- kardeş doğumunda denek 3 yaş ve/veya altında ise- hatırlayamadıkları belirtilmektedir (Atkinson ve diğerleri, 2012). Yazar da buna paralel biçimde çocukların erken çocukluk dönemlerine ilişkin hatıralarının çok az ya da hiç olmadığını belirtmektedir.

“Hafıza Enmuzeceği” adlı başlık altında ise bugün görsel, işitsel vb. bellek adlarıyla anılan kavramlar incelenmekte, bunların günlük hayattaki işlevleri, görünme biçimleri ve farkları verilmektedir. İlgili bölüm şu ifadelerle ele alınmıştır:

Hafızanın suret-i umumiyyede dört enmuzeci bulunduğunu kabul ederler. Bu dört enmuzec (types) basari, sem’i, hareki ve mütevassit enmuzeceğidir. Bazı adamlar basari

hatıralarını şayan-ı hayret bir kat'iyetle zihinlerinde uyandırabilirler. Nitekim bir kitabın herhangi sahifesindeki mevadı tahattur iderken o sahifeyi aynen zihninde görenler vardır. Demek ki bunlarda gözle hafıza ve tahattur itmek kabiliyeti ğalibdir ki basari enmuzeci (types visuel) teşkil iderler. Kezalik bir kısım adamlar da kulakdan aldıkları intibaatı uzun müddet ve kat'iyetle muhafaza iderler. (Mozart ve Bethoven gibi bazı büyük musikişinasların besteledikleri uzun parçaları noksansız tekrar ettikleri söylenir...) Hareki ve lamisi denen hafza hususunda şayan-ı dikkat kabiliyetler vardır. Bunlar hareketleri taklide, muhtelif raksları ve vaziyetleri idareye, elleriyle temas ettikleri eşyayı unutmamaya daha kabiliyetli olurlar. Hareki enmuzeci (type moteur) teşkil ederler. Fakat şunu da unutmamalıdır ki insanlarda böyle suret-i kat'iyede basari, sem'i hareki gibi hâlis bir enmuzece münasib olanlar çok nadir. Ekseriyet-i azime mütevassıt ve muhteldir. Dimek ki bunlar da(type moyen veya type indifferent) mütevassıt enmuzeci vücuda getirirler.

Yukarıdaki ifadelerde yazar, insan hafızasının belirli özellikler açısından öne çıkan örneklerini vermekte, insanları bu yönüyle farklı hafıza stillerine sahip olarak ayırmaktadır. Yazara göre insanlar hafızalarına göre temel dört gruba ayrılır. Basari (görsel), sem'i (işitsel), hareki (kinestetik) ve mütevassıt (ortalama) hafıza sahibi olarak. İlk üç grup anıldığı kelimedede -örneğin; göz- üst düzeyde yetenek gösteren ve nadir görülen insan belleğini, son grup olan mütevassıt ise bunlardan farklı olarak vasat düzeyde bir yeteneğe sahip ve yaygın olarak görülen insan belleğini karşılamaktadır. Yazar bu gruba ortalama anlamında mütevassıt demekte ve insanların çoğunun bu gruba girdiğini belirtmektedir. İnsan hafızasının bir seferde en fazla 10-12 rakamı hatırında tutabildiğini, ancak bazı yetenekli insanlarda bunun 42 rakama ulaştığını belirtmektedir.¹⁶ Günümüzde duyu ve algı psikologları bu durumu kısa süreli bellek üzerinden açıklamaktadır. Yazarın tersine bu psikologlar kısa sürelin belleğin kapasitesinin 7 ± 2 birim olduğunu vurgulamaktadır.

İnsan belleğinin sınırları ve özellikleri, ilk çağdan itibaren ilgi duyulan bir konu olmuştur. Felsefe, teoloji ve nihayet psikoloji, insanoğlunun yaşamsal önemine sahip bu yeteneğine ilişkin pek çok görüş ileri sürmüşlerdir (Schultz & Schultz, 2015). Modern psikoloji uzmanları belleğin birim zamanda ne kadar bilgiyi kaydedebildiği, bu bilgiyi ne

¹⁶ Yazar bu yeteneğe sahip, Trabzonlu, 15-16 yaşlarında, Osman adında âmâ bir çocuğu 1924 yılında İstanbul'da ziyaret edip üzerinde inceleme yaptığını belirtmektedir. Bu çocuk binlerce rakamlık (dört basamaklı) bir adede ilişkin olarak en yetkin hesap uzmanlarının 15 dakikada ancak yapabildiği dört işlemi birkaç saniye içinde yapabiliyordu. Yazara göre Osman, çok müstesna bir sem'i (işitsel) hafızaya sahipti.

kadar süre bozulmadan saklayabildiğini anlayabilmek için pek çok “hafıza deneyleri” yaptılar. Bu amaçla yapılmış bilinen en eski deneyler ünlü Alman psikoloğu Ebbinghaus tarafından yapılmış ve ortalama insan belleğinin yedi birimlik olduğunu bulmuştur. Amerikalı psikolog Miller, 1956 yılında Ebbinghaus’un bu “yedi birim”lik hafıza teorisi üzerine yaptığı çalışmalarda şaşırtıcı biçimde aynı sonuçları aldığını ve yedi rakamını “sihirli” bulduğunu belirtir (Cüceloğlu, 2015). Bu bulgular yazarın belirttiği birim sınırdan birkaç adet daha azdır. Yazar ortalama insan hafızasının 10-12 birim olarak belirtirken bugün literatürde Ebbinghaus’ın ± 7 birimlik sınır yaygın olarak kabul görmektedir.

Bu bölümün devamında yazar, hafıza hakkında oldukça kapsamlı açıklamalar yapmaktadır. Hafıza-zekâ ilişkisi, kolay ezberleme için teknikler, hafıza-öğrenme ilişkisi, aralıklı öğrenme, dikkat süreçlerinin ya da heyecanların kalıcı öğrenmede etkisi, hafıza kayıpları, beyin hasarı, travma ya da hastalık sonucu yaşanan hafıza kayıpları, hafızanın fizyolojik ve elektro-kimyasal süreçlerle ilişkisi, çocuklarda dil gelişiminin zihinsel gelişime olan katkısı, vb. konularda bugünkü literatüre oldukça benzer açıklamalar yapmaktadır. Ayrıca güçlü bir hafızanın nitelikli öğrenme ve zekâ için şart olmasa da çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Yazarın zekâ ve hafıza ilişkisi konusundaki tespiti oldukça ilginçtir. İnsanların sıklıkla hafızasından şikâyetçi oldukları hâlde, kimsenin zekâsından şikâyet etmediğini belirtir. Yazara göre zekâ hafızadan başka şeylere de ihtiyaç duyar ancak hafıza zekânın en büyük sermayesidir. Dolayısıyla eğitimde hafıza oldukça önemli bir yere sahiptir. Geleneksel eğitim ezbercilikle, her önüne geleni öğrenmeye ihtiyaç duymadan hafızaya doldurmakla itham edilir. Bu ne kadar yanlışsa ezberi öteleyen anlayışlarda o denli yanlıştır. Çünkü ezber doğru yönlendirildiğinde zekâyâ ve öğrenmeye önemli bir dayanaktır. Kötü olan ezber değil, ezberin yanlış kullanımınıdır. Hafıza her şeyin rastgele doldurulduğu bir depo değil, yerli yerince düzenlendiği bir dükkân gibi olmalıdır. Ezber gaye değil araç olma özelliğiyle işe koşulmalıdır. Yazar bu yaklaşımıyla bugün TES’te hâlâ dillendirilen ezberci öğretim metotlarından yakınmaktadır. O geleneksel eğitimin eksik yönlerine dikkat çekmekte, modern ve bilimsel bir eğitim anlayışını savunmaktadır. Ancak bunu yaparken toptancı bir yaklaşımla eskiye ait ne varsa atma refleksiyle değil, ihtiyatlı ve seçici ve pragmatist bir yaklaşımı salık vermektedir.

Yukarıda özetlenmeye çalışılan başlıklara bakılarak yazarın psikolojinin önemli bir konusu olan bellek hakkında bulunduğu döneme ait oldukça güncel bilimsel bilgilere

sahip olduğu, kitabını oluştururken de bu bilgileri konunun kapsam ve önemine uygun biçimde tasarladığı görülmektedir. Bir kısmı muasırları olan Batılı psikologların en yeni araştırma ve inceleme sonuçlarına atıflarda bulunarak, kitaplar ve makalelerden konuya dikkat çekerek bellek konusunda öğretmen adaylarına doyurucu bilgiler verdiği görülmektedir. Ancak bunu salt bilgi transferi olarak değil, kendi araştırma, inceleme ve gözlemlerinin sonuçlarına da başvurarak yaptığı görülmektedir. Dolayısıyla yazarın bellek konusunda -eğitimini aldığı psikoloji ve pedagoji bilimlerine vakıf olarak- bir bilim insanı yaklaşımıyla literatür oluşturduğu, ilgili literatürü kendi bilimsel bilgi, birikim ve gözlemleriyle destekleyen bir üslupla kitabı kaleme aldığı görülmektedir.

Bu bölümün 12. faslında “Tedaiy-i Efkar (çağrışım)” konusu ele alınmıştır. Çağrışım ilkçağ filozoflarından itibaren merak edilen bir konudur. Nitekim Aristo, çağrışımın benzerlik, karşıtlık ve süreklilik unsurlarının kendi içerisindeki uyumu sonucu oluştuğunu belirtir (Kılıç, 2019).

Bu fasılda, “Tedaiy ve Terbiye” başlıklı bir ayrı bir bölüm vardır. Bu bölümde yazar, *gelişmiş bir hafıza zihinsel gelişimde önemli bir yere sahiptir* demekte, bir çocukta bulunan çağrışımın nitelik ve niceliği, onun zekâsının ve zihinsel gelişiminin derecesini belirlediğini savunmaktadır. Öğretmen adaylarına, çocukların zihinsel becerilerini kolay yoldan geliştirmek için, çağrışım ilkeleri ve çocukların çağrışım yetenekleri özelinde altı maddelik bir yol haritası sunmaktadır. Bilhassa öğretmen adayları sınıf içi etkinliklerde buna dikkat etmeli, çocukların sadece zihinsel gelişim ve akademik başarıları için değil, ahlaki ve sosyal gelişimleri içinde son derece önemli olan bu ilkelere yer vermelidir. Yazarın o dönemde zikrettiği bireyin bütünsel ve dengeli gelişimi, günümüz psikoloji ve pedagoji literatürünün de başat konuları arasındadır. Bu yönüyle yazarın vizyoner bir bakış açısına sahip olduğu belirtilebilir. Nitekim yazara göre öğretmen adayları, öğrencilerin çağrışım yapma yeteneklerini geliştirmek için aşağıdaki yöntemlere dikkat etmelidirler:

- Faidesiz ve bilhassa muzır tedailer teşkil itmekten ihraz idiniz.
- Çocuklarda mümkün olduğu kadar mantıki tedailer tesis etmeğe çalışınız.
- Çocuklarda müşabehet (benzerlik) tarikiyle tedai yapmak itiyadına dikkat ediniz, çocuk teşbihe fitraten mütemayildir.
- Sun’i tedailerden ihtiraz iderek çocuğu eşya arasındaki tabii münasebeti idrake sevk idiniz.

- Çocukların tezdad tarıkıyla tedai yapmalarına, her fikr ve ta'biri ma'kusiyle birlikde öğrenmelerine itina ediniz.
- Ef'al ve hareket ile onların ahlakı neticeleri arasında tedai ve münasebet te'sis ediniz.

Yazarın yukarıda öğretmen adaylarına/öğretmenlere tavsiye niteliğindeki önerileri, günümüz öğretim programlarının önemli bir misyonu olan “uygulayıcılara yardım etme, yol gösterme, rehberlik etme” rolünü çağrıştırmaktadır. Bu özelliği ile de adı geçen eser, en azından öğretmenlere rehberlik etme boyutu itibarıyla, öğretim programının tarihsel sürümü sayılabilir. Yukarıdaki ifadelerle yazar, öğretmen adaylarına her fırsatta öğrencilerine doğru ve nitelikli düşünme becerileri kazandırmak için ortam hazırlamaları gerektiğine dikkat çekmekte, bunun için çağrışım süreçlerini işe koşmayı tavsiye etmektedir. Özellikle ilköğretim yaşı çocuklarının zihinsel gelişimi için son derece önemli olan doğru düşünme becerileri kazanmaları buna bağlıdır. Olgular hakkında genel-geçer ilkeler, neden-sonuç ilişkisi, benzerlik ve farklılıklar, büyük ve küçüklük vb. temel bilgileri edinmede çağrışım süreçlerinin katkısı açıktır. Yazara göre etkili öğrenme-öğretme açısından son derece önemli olan bu beceriler, çağrışım ilkelerinin etkin ve doğru biçimde işe koşulmasıyla küçüklere kazandırılabilir. Yazarın bu yaklaşımı Bloom'un David Krathwohl tarafından revize edilmiş bilgi taksonomisinde (Akpınar, 2017) hedefin içeriğini gösteren “bilgi (knowledge) boyutu” kavramının içinde ele alınan “olguların bilgisi”, “kavramların bilgisi”, “işlemlerin bilgisi” ve “Biliş ötesi bilgisi” kavramlarını çağrıştırmaktadır. Olgular bilgisi öğrencilerin bir alandan haberdar olabilmesi veya o alanda problem çözebilmesi için gerekli olan temel elemanları işaret eder (Bekdemir & Selim, 2008).

Eserin 13 Faslında “Muhayyile” başlığı altında insan zihninin bir yeteneği olarak hayal gücü ele alınmakta ve yetişkinler ve çocukları için hayal gücünün önemine dikkat çekilmektedir. Yazara göre zengin hayal gücü yüksek zekânın göstergesidir ve hayal ile hafıza arasında sıkı bir ilişki vardır. Hayal istemli bir süreç iken, hafıza edilgendir. Muhayyilenin sermayesi mahfuzattır demek, hafızada olmayan bir şeyin hayal edilemeyeceğini belirtmektedir. Ressamlar, şairler, edebiyatçılar hafızalarında olmayan bir şeyin resmini, heykelini yapamaz, şiirini yahut romanını yazamaz. Bu bölümün sonunda yazar “Çocukta Muhayyile” adıyla bir başlık açarak çocukların zengin bir hayal gücüne sahip olması için yetişkinlerin çaba göstermesi gerektiğini belirtir. Yazara göre çocuğun sağlıklı gelişimi için hayal ve oyun çok önemlidir. Aksini düşünenler psikoloji

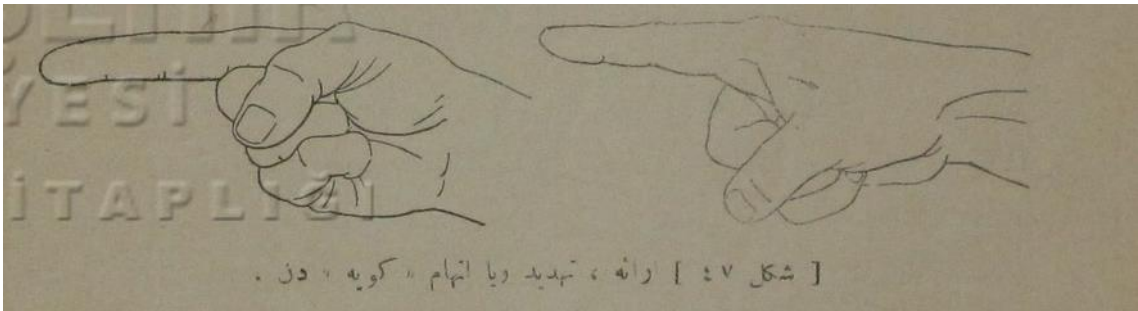
bilmeyenlerdir. Hayal, çocukların doğuştan getirdikleri bir yetenektir ve öğretmenlerin çocuklara bunu dışarıdan yüklemek gibi bir sorumlulukları yoktur. Sadece hayallerini zengin ve nitelikli yapmak için çaba göstermelidirler. Bunun için çocuklara oyun ve oyuncak tasarımı yapmaları, el işleri yapmaya özendirilmeli, bireysel ve grup oyunlarına teşvik edilmelidir (oyun ve çocuk hakkında literatür ver), ebeveyn ve öğretmenler çocukla nitelikli vakit geçirmenin püf noktalarını bilmelidir. Bunlar dinamik olmak, çocuğu düşünmeye teşvik ve düşüncesini ifade etmesine fırsat vermek, etkili iletişim ve şefkat dolu olmak gibi... Çocukların hayal gücünü artırmak için okulda, mahâlde ve evde her vasıta işe koşulmalıdır. yaşına uygun kitaplar okutulmalı, bol bol resim ve el işi etkinlikleri yaptırılmalı ve üzerinde konuşması özendirilmelidir. Çocuk gönlüncü oyun oynamalı, müzikle aşına olmalıdır. Çok soru sordukları dönemler kritiktir. Öğretmen ve ebeveyn bu konuda sabırlı olmalı, makul cevaplar vermeli, merakını gidermelidir. Yazarın bu açıklamaları ile günümüz psikoloji ve pedagoji literatürü arasında büyük benzerlik dikkat çekmektedir. Yaklaşık bir asır önceki bir dönemde kaleme alınmış bilgilerin bugün için büyük oranda güncelliğini koruması durumu, psikoloji bilimindeki ilerleyişin yavaş olmasına bağlı olabileceği gibi, yazarın vizyoner bakış açısında yansıtıyor denilebilir. Diğer bir ihtimal de yazarın hayal ve hafıza konularındaki aktarım ve intikallerinin doğru olmasından dolayı, zamanın bunu neshetmemesidir. Burada dikkat çekici diğer bir husus da yazarın hayal ve hafıza kavramlarının mahiyetini açıklamakla yeninmeyip hayal ve hafıza yetilerinin geliştirilmesi için ebeveynlere ve öğretmenlere tavsiyelerde bulunmasıdır. Buna dayalı olarak adı geçen eserin, öğrenilecek konu listesi mahiyetindeki müfredatın öncülü olmak yanında, öğretimsel öneriler ile günümüzün öğretim programını da referans ettiği sonucuna varılabilir. Diğer taraftan yazarın söz konusu önerilerinin, öğretmenler ile ebeveynlere yönelik olması, hayal ve hafıza gibi son derece önemli yetilerin gelişmesinde okul ve aile birlikteliğinin önemine işaret sayılabilir.

Eserin 14. Faslında “dikkat” konusu incelenmiştir. Yazara göre dikkat, ruhsal bir süreç olarak görülmekte ve zihnin bir nesneye ya da fikre hasr-ı nazar (yoğunlaşma) etmesidir. *Dikkatte seçme vardır. Bir insan bir şeye dikkat ettiğinde tabii olarak diğerlerinden sarf-ı nazar edecektir.* Yazar bu durumu fotoğraf makinesinin merceğinin istenilen nesneyi çekmesi için ayarlanmasına benzetir. Ayrıca dikkat sürecinin fizyolojik uzantıları vardır. Kişi bir şeye dikkat ettiğinde yüz kasları belirli biçimde konumlanır, bu duruma has mimikler oluşur. Bir kişinin yüz ifadesine bakılarak ne tür bir zihinsel aktivite içinde olduğu kolaylıkla anlaşılır (düşünceli, dikkatli, odaklanmış vb.). Yazar dikkatin

öğrenmede önemli bir yere sahip olduğunu ve çocuklarda dikkatin geliştirilmesi için doğru yönlendirmeler yapmak gerektiğini ifade eder. Bu konudaki aşağıda yer alan çıkarımı dikkat çekicidir:

Bir hey'etin derece-i dikkatini onu hareketsizliğinde, sessizliğinde buluruz. Mühim bir intıba şuurumuzu vakfettiğimiz zaman hareketsizliğimiz nefesimizi tutmak derecelerine varır. Fakat bu hareketsizlik böyle sadece bir tevakkuf ve durğunluk hâli olmayıb belki fa'al bir hareketsizliktir. Çok defa mekteplerde netice, sebep makamına alınarak çocukların dikkatini temin etmek için hareketsiz kalmaları emr olunur. Hâlbuki hareketsizlik dikkatini vücuda getirmiyor belki dikkat hareketsizliği tevlid eder. Dikkatin diğer bir alameti de deveran-ı demde (kan akışı) ve teneffüsde (solunum) hâsıl olan tahavvüldür. Dikkat esnasında kanın dimağ daha fazla çıktığını, bir iki saat müddetle bir mevzu üzerine çalıştığımız zaman elimiz ve ayağımızın soğuduğunu his ideriz.

Yukarıdaki ifadeler öğretmen adaylarına sınıf yönetimi bağlamında önemli bilgiler sunmaktadır. Etkili öğretimin bir boyutu da etkili sınıf yönetimidir. Bir öğretmen alan bilgisinin yanı sıra sınıf yönetimi için doğru tutum, bilgi ve becerilere de sahip olmalıdır (Slavin, 2019). Ne var ki öğretmenlik formasyonu bilgi ve becerilerine sahip olmak yeterli olmamakta, doğru zamanda, ortamda ve miktarda kullanmak önemli olmaktadır. Söz konusu beceriler yararlı olduğu kadar -yersiz ve gereksiz kullanıldığında zararlı bile olabilir. Örneğin bir öğretmenin derste beden dilini kullanması, öğrencilerle göz teması kurması, sınıf içi gezintileri vb. araçlar, gereğinden fazla yapıldığında öğrencilerde disiplin sorunları gibi istenmeyen sonuçlara götürebilmektedir (Çelik, 2003).



Resim 3.30. İrae (göstermek), tehdit ve itham jestleri.



Resim 3.31. Yumruğun iki ayrı ifadesi.



Resim 3.32. Köpekte nevaziş(iltifat, okşama) ve hücumu hazır olma jestleri.



Resim 3.33. Köpekte! nevaziş ve hücumu hazır. (Bu resimde yazım hatası var. Muhtemelen bir önceki köpek çizimlerinin açıklamaları buraya sehven yazılmış. Çünkü burada köpek değil, kedi resimleri var.)



Resim 3.34. Hiddetin ifadesi.



Resim 3.35. İnsanda ve köpekte müfrit tehevür (kızgınlık, öfke, korkudan en uzak hâl).

Paragrafta öğretim sürecinde önemli bir yeri olan öğrenci dikkatinin öğretmenlerce doğru yönetilmediğinden yakınılmaktadır. Özellikle ilköğretim kademesindeki çocukların dikkatleri üst kademe öğrenciler ve yetişkinlere göre nispeten kolayca çekilmekte ancak aynı kolaylıkta ve çabucak dağılmaktadır. Bu durumda öğrencinin dikkatini ders saatinin sonuna kadar sevk ve idare etmek bir beceri işidir. Bir öğretmenden alan bilgisinin yanı sıra bu gibi formasyonel becerilere de hakim olması beklenir. Öğretmenler özellikle öğrencilerin gelişim özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri vb. konularda, bilimsel bakış açısına sahip olmalı, öğrencilerine kazandırmak istedikleri tutum, davranış ve becerilerin hangi yoldan en etkin ve çabuk kazanabileceklerine ilişkin bilimsel bir yaklaşımı benimsemelidir (Çelik, 2003). Yazar öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıf içi davranışlarını okuyamamalarından ve dikkat süreçlerini etkili biçimde sevk ve idare edememelerinden yakınılmaktadır. “Öğrenci hangi durumlarda dikkat kesilmektedir? Dikkatini topladığında ne tür fizyolojik süreçler devreye girmektedir? Dikkat sebep mi yoksa sonuç mudur?” Öğretmenler öncelikle bu soruların cevapları hakkında doğru bilgi sahibi olmalıdır. Örneğin öğretmenler, bir konuya dikkat çekmek için öğrencileri sessiz ve hareketsiz olmaya yönlendirmektedir. Hâlbuki hareketsizlik dikkatin değil, dikkat hareketsizliğin ön koşuludur. Öğrenci bir konuya, olaya, nesneye odaklandığında bedensel aktiviteleri zaten azalmakta, dikkatin derecesine göre neredeyse bitmektedir. Bir kişi için dikkat kesildiğinde “Nefes bile

almıyor!” denilmesi bu durumu özetlemektedir. Yazarın “Dikkat” kavramı bağlamındaki aktarım, tespit ve intikalleri, bir anlamda öğretim ortamının özellikleri olarak anlaşılabilir. Bu ise, ilgili kitabın eğitim programının “eğitim durumları” ögesi bağlamında ele alınabilir. Zira eğitim durumları, öğretim sürecinin etkinlikler boyutu olup dikkat süreci bu etkinliklerin çok önemli bir değişkenidir. Nitekim günümüz literatüründe, öğretmenlerin sınıf yönetiminde olgu ve olayların temel niteliklerini, sebep sonuç, öncelik-sonralık bağlamında yerli yerince öğrenmelerini, öğretim metotlarını buna göre gözden geçirmeleri; doğru yer, zaman ve ortamı kollayarak doğru metot ve teknikleri işe koşmalarına atıfta bulunmaktadır.

Eserin 15. Faslında “Tecrid (soyutlama) ve Tamim’in (genelleme) Terbiyesi (eğitimi)” başlığıyla çocukların zihinsel gelişimleri ve soyutlama yeteneklerini geliştirmek için öğretmen adaylarına aşağıdaki tavsiyeler sıralanmıştır:

Çocuklara müşahhas eşyayı mümkün olduğu kadar iyi tanıtmalı. Tecrid, dikkatin neticesidir. Biz eşyayı ne kadar iyi tanırsak o kadar iyi tecrid idebiliriz. Onların havassını, evsafını o nisbette iyi telakki ideriz. Nihayet; sıfat, hassa, kıymet, güzellik, eyilik gibi haddizatında mücerred olan fikirleri veya insan, nebat, hayvan, bulut, toprak ilaahir gibi bir külle delalet etmek itibariyle mücerred fikirleri o derecede doğru olarak tarif idebiliriz. Şu hâlde tecrid ve tamimin terbiyesinde esas; havassın, idrakin, dikkatin terbiyesidir. Mefhum-u mücerredleri çocuklarda muhtelif misaller ile eyice izah itmeli ve müşahhasattan mücerradata doğru emniyetle yürümelerine itina itmeli. Manaları, delaletleri ve haricde tutulabilen bir maddiyatı bulunmayan mefhumları çocukların gölgeli ve dumanlı bir surette tanınmasına meydan bırakmamalıdır. Çocukların lisanlarına, lehçelerine dikkat itmeli. Kullandıkları kelime ve tabirlerin hüküm ve şümulü hakkındaki vukuflarını kontrol ederek hataları düzeltmeye bilhassa itina itmeli. Çocuklar ve basit insanlar yukarıda söylediğimiz vecihle suhuletle ta’min yapmağa meyillidirler. Çocukları böyle ta’minleri muvacehesinde muhakeme itdirerek ifadelerinin hatalı cihetlerini bulmağa sevk itmeli. Çocuklara verilen malumat hadsi bir şekilde yani ihsasata hitab ederek verilmekle beraber, yavaş yavaş eşyayı ve hadisatı ta’rife, tasnife müşabehetler arasında mukayeseler yapmağa, onları bir takım esaslara, cinslere, nev’ilere umumi ve külli mefhumlara rabt itmeğe sevk ediniz. Unutmamalıdır ki tecrid ve ta’min terbiyesi; vazıh ve kat’i mefhumlar teşkili; muhakemeli insan yetiştirmekte esastır. Ve bu esas ancak çocuklarla fazla yaşamakla, fazla meşgul olmakla onlarla mütemadiyen ve müteyakkız bir hâlde konuşmakla mümkün olur.

Yukarıdaki ifadeler, öğretmen adaylarına ilköğretim çağı çocuklarının soyutlama, düşünme ve akıl yürütme becerileri hakkında bilimsel bilgiler sunmaktadır. Öğrencilerinin zihinsel gelişimlerine katkıda bulunmak için ihtiyaç duyacakları bilimsel bilgilerin sıralandığı bu paragrafta öğretmenlerin ilk olarak çalıştıkları grubun zihinsel özellikleri ve gelişim seyri ile başlanmış, ardından da doğru tutum, davranış ve teknikler sıralanmıştır. Yazara göre, çocuklar doğaları gereği genelleme yaparak öğrenmelere meyillidir. Bu yüzden onları yaptıkları genellemeler üzerinde düşünmeye ve yanlışlarını fark etmeye teşvik etmek gerekir. Öğretmenler bunu gözden kaçırmamalı, hataları çabuk düzeltmeli, hızlı bir şekilde doğrusu ile değiştirmelidir. Yine öğrencilere verilecek bilgiler onların duyu organlarına hitap etmelidir. Zira somut bir karşılığı olmayan hiçbir şey çocuk tarafından öğrenilemez. Öncelikle somut ve nesnel dünya çocuklara iyi bir şekilde öğretilmelidir. Bu ise doğru ve bol örneklendirme ile mümkün olacağından derslerde bolca alıştırma, canlandırma ve örneklendirme yapılmalıdır. Özellikle dil yanlışları bu konuda çok önemlidir. Yanlış kelime yanlış kavramı, o da yanlış düşünme biçimini doğuracağından öğretmenler öğrencilerinin dil gelişimine çok önem vermelidir. Toplumda mantıklı ve muhakemeli bireyler yetiştirmek için soyutlama ve genelleme yetenekleri geliştirilmelidir. Bu ise çocuklarla ortak yaşantıya, onlarla bol ve nitelikli vakit geçirmeye, geri bildirimler ve öğretici stratejilerle her an onları konuşmaya bağlıdır. Yazarın bu açıklama ve önerileri, günümüz GÖİ'den birisi olan “öğretimde somuttan soyuta” ilkesi çerçevesinde değerlendirilebilir. Ayrıca yazarın soyut niteliğin kazandırılmasında “duyuların eğitime” vurgu yapması, çok kıymetli bir öğretimsel tavsiye olup kitabın salt aktarma veya betimleme ile yetinmeyip öğretmen adaylarına rehberlik misyonu da üstendiği şeklinde ifade edilebilir (Çakar, 2019).

Dikkat çekme ile ilgili olarak yazar, ilköğretim çocuklarının okuma becerileri için tasarlanan metinlerin dikkat çekici biçimde tasarlanması, kitapların yaşa uygun olması önemlidir (Gövsa, a.g.e. s. 207,). Bunlardan başka yazar, çocuklarda dikkatsizliğe sebep olan yapısal bozukluklara temas etmiştir. Örneğin geniz eti, burun kemiği, niteliksiz solunum, uyku bozukluklarına yola açar, bunlar da dikkat dağınıklığına yol açabilir (Gövsa, a.g.e. s.208). Dikkat dağınıklığının gelişim dönemleriyle ilişkisi de söz konusudur. Örnek olarak 8, 13, 14 ve 16'lı yaşlar dikkat dağınıklığının en yoğun olduğu yaşlardır. Bu itibarla ilköğretim öğretmenleri okuma parçalarında aşırıya kaçmamalı, metinlerde seçici olmalı, çocuğun ilgisini çekecek örnekler, fıkralara yer vermeli, bilhassa

çocuğun çevresinden örnekler vermelidir. Yazara göre bundan başka, öğretmen, öğrencilerin dikkatini ölçmek ve artırmak için şunları yapabilir:

“Öğretmen günlük derecesi eşit iki adet boşluk doldurma metni hazırlayıp ilkinin dersten önce ikincisini dersten sonra (öntest-sontest) uygular. Aradaki fark dikkat için değerlendirilir. Okullarda haftalık ders programında derslerin yeri, teneffüs, yemek ve dinlenme zamanlarına göre ayarlanmalıdır. Bazı dersler bu aktivitelerden sonra uygun olmaz. Yazma, ilköğretim çocukları için yorucu bir aktivitedir dikkat edilmeli. Öğrencinin dikkatini etkin biçimde yönetmek için öğretmen tutum ve davranışları da önemlidir.” Görüldüğü gibi yazar, bugünküne benzer şekilde, okul programlarının uygulanmasında haftalık ders günü ve saati çizelgelerinin düzenlenmesinde söz konusu “dikkat” ögesi göz önünde bulundurulmasına önem vermektedir. Yazara göre bir muallim psikoloji biliminin ana umdelerine sahip olmadan etkili öğretmenlik yapamaz. Bu yüzden öğretmenlerin bu yeni bilime meraklı olması, genel bilgileri elde etmesi faydalı olacaktır. Öğrencilerin öğrenme özelliklerine ilişkin bilinen temel niteliklerin farkında olan bir öğretmen, dersinde bunları göz önüne alarak etkili öğretim gerçekleştirebilir. Bu meyanda *efkar-ı batıla* diye ele aldığı bir konuda öğrencilerin gelişim veya kültürel öğelerden kaynaklı olarak bir takım yanlış tutum ve inançlar geliştirdiklerini örnek verir. “Salının şeameti (uğursuzluk)” diye üretilen bir yanlış tutumla öğrencilerin bazı yanlış kodlarla zihinlerini kodladıklarından bahseder. Bu konu bugün öğrenme psikolojisi literatüründe *batıl inanç* diye aynı şekilde anlatılır.

Bu bölümün devamında yazar gelişim dönemleri içerisinde bugün hiç kullanılmayan *Mürahik devresi* adlı bir dönemden bahsetmektedir. Konunun içeriği ve kavramın kullanıldığı bağlam göz önüne alındığında *mürahik* ile adlandırılan kavramın bugünkü psikoloji literatüründe “erinlik” ya da “ergenlik” dönemi diye adlandırılan devreyi tanımladığı anlaşılmaktadır. Yazar bu kavramı hem kız hem de erkek çocuklar için kullanmaktadır ve *mürahik* dönemi, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri itibarıyla tipik ergenlik dönemi özellikleri gösterilen dönemdir. Bu dönemde çocukların içtimai hissiyat ve hassasiyetleri uyanmıştır. Uzun uzun fikrî münakaşa ve münazara yapma eğilimindedirler. Çocuk benmerkezciliği yerine sosyal birliktelik ve müşterek yaşam becerileri ön plandadır. Kibirli ve gururlu olan bu devre çocukları haksızlıklar karşısında itiraz eder; adalet, eşitlik vb. kavramlara çok daha fazla önem vermeye başlar. Bu özellikler göz önüne alındığında yazarın burada anlattığı olgu tipik ergenlik dönemi özellikleridir. Literatürde yoğun biçimde işlenen hâliyle bu dönem çocuklarında ergen

kibir ve gururu vardır. Sosyal yönleri gelişmeye başlar, toplumsal sorunlara ilgi hiç olmadığı kadar artar. Bu durum ergen ego-santrizmi ile birlikte ergende yer tutar. Bir taraftan bencil, kendini dünyanın merkezine koyan bir çocukken öte yandan toplumu önemseyen yetişkin formu özellikleri gösteren bir yetişkin vardır (Santrock, 2002).

Eserin 17. Faslında yazar, “Çocuk ve Lisan” başlığı altında, bireyin gelişiminde önemli bir değişken olan dil gelişimine geniş yer ayırmıştır. Dil gelişiminin başlangıcı ve aşamaları hususunda çeşitli örnekler vererek konuya açıklık getirmeye çalışmıştır. Örnek olarak çocukların dil gelişiminde tek kelimelik cümlelere (morgem) temas ederek çocukların lisanında uzun süre fiillerin (yüklem) yeri olmadığına, sadece eşyanın adını söyleyerek iletişim kurduğuna dikkat çekmektedir. Örneğin çocuk “kedi” diye bağırduğunda “Bir kedi gördüm.” demek ister. Yazar, konuşma aşamalarını şu şekilde açıklamaktadır;

- Teşebbüs ve temrin devresi
- Kelime-cümle devresi
- Cümle devresi

Yazara göre çocukta dil gelişimi sırayla “bağırma, mırıldanma, cıvılda” denilen evrelerden geçerek gelişir. Bugünkü kitaplarda ise bu evreler “babıldama, çağıldama, morgem” şeklinde ilerletilmektedir (Senemoğlu, 2005).

Yazar eserin 18. faslında psikolojinin önemli bir konusu olan “zekâ” kavramıdır (Gövsa, a.g.e s.251). Yazar zekâ kavramına geniş yer ayırmakta, oldukça detaylı ve bilimsel çıkarımlar yapmaktadır. Yazara göre zekâ; “Fikir hadiseleri namı altında tetkik olunan unsurların muhassalasından başka birşey değildir.” Bugünkü dilde söylenecek olursa zekâ, zihinsel süreçler içerisinde değerlendirilen hayal, hafıza, uslamlama, muhakeme (çıkarm, kıyas) vb. süreçlerin etkileşiminin sonucudur. Dikkat edilirse yaklaşık bir asır önce ortaya konulan bu tanım günümüzdeki zekâ tanımlarına ciddi şekilde benzemektedir. Oysa aynı dönemlerde birçok düşünür, zekâyı, “g” faktörü ile ilişkilendirilerek genetik ağırlıklı bir potansiyel olarak görüyordu. Yazarın birçok çağdaşının rağmına olarak bugüne benzer bir zekâ anlayışına sahip olması dikkat çekicidir. Yazar, devamında “Zekâ nişanesi (göstergeleri) nelerdir?” sorusunu sorarak muhtemel cevapları yine kendisi vermektedir. Bu bağlamda zekâ için çeşitli ölçütler vazetmekte; “Kime zeki denir?” diye sorarak bu sorunun cevabının farklı disiplinlerde farklı olabileceğine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımıyla yazar, aslında zekânın ne kadar geniş bir anlam ifade ettiğini ve bir disiplinin kalıbına sığdıramayacağını ima

etmektedir. Örnek olarak felsefe ıstılahında zekâ: “A'mal-i fikriye yani; hafıza, muhayyile, dikkat, tedaiy-i eftar ve muhakeme gibi melekelerin hey'et-i mecmuudur (toplamıdır).” Bu tanıma göre zekâ, birçok yetinin toplamını ifade eden bir bileşkedir. Ancak tüm sayılan bu süreçler tek başına kişiyi zeki yapmaz. Kalem, kâğıt, mürekkebin yazma işi için şart ancak yeterli olmadığı, yazmanın bunların anlamlı biçimde bir araya gelmesiyle mümkün olduğu açıktır. Nitekim çağdaş zekâ kuramcılarında Gardner'e göre de zekâ, aslında daha önce yetenek olarak nitelendirilen yetilerin toplamıdır (Gardner, Kornhaber & Wake, 1996). Yazara göre farklı düşünürlerin kabul ettiği, inandığı zekâ göstergeleri şunlardır: “Hafıza, okuma, anlatma, ispat, rey sahibi olma, akl-ı selim, geneleme yeteneği, fiil ve hareketlerde insicam ve mükemmeliyet. Zekâ; fikrin yeni unsurlar muvacehesinde makul bir faaliyet inşa etmesidir (s.252). Zekâ, yeni durumlara ayak uydurmadır (s.253).” Yazarın özellikle bu tanımı, yine günümüzde çok kabul gören “Zekâ, sorun çözme kapasitesidir.” şeklindeki tanıma oldukça benzemektedir. Bu durum yazarın vizyoner bakış açısına sahip olduğunun göstergesi olarak görülebilir.

Diğer taraftan yazar, zekâ le ilgili anatomik bağlamlara değinmektedir. Buna göre, beynin yapısal özellikleri (hacim, şekil) ile zekâ arasında doğrudan bir ilişki kurulmasa da zeki insanların bu özellikler bakımından mükemmel oldukları söylenebilir.

Yazar, o gün için oldukça yeni ve idialı bir girişim sayılan zekâyı ölçmek konusuna da geniş yer vermiştir. Yazara göre, psikoloji zekâyı doğrudan ölçebilecek bir vasıtaya henüz sahip değildir. Zekâ ölçmek boy ölçmek kadar kolay ve doğrudan değil, ancak dolaylı olarak ölçülebilen bir şeydir. Bu itibarla zekâ yaşı tayininde, çocuğun takvim yaşından ± 2 yaş için hazırlanmış sorularla ölçüm yapıp zekâ yaşı hesaplanır. Buna göre, zekâ yaşı takvim yaşının üstünde ise *zekâda müterakki*, altında ise *zekâda müteahhir*, eşit ise *zekâda müsavi* ile ifade edilir. Bugünkü dille; “üstün zekâlı”, “zihinsel gerilik” ve “normal zekâ” şeklinde ifade edilebilecek olan bu kavramlar bir anlamda ilgili literatürün öncülü olmuştur. Zira bu kavramlar günümüzde de aynı anlamda küçük telaffuz değişimleriyle kullanılmaya devam etmektedir. Yazar dipnotta, çağdaşı olan Binet'in zekâ testlerini 1914 yılında ilk kez Türkçeye kendisinin çevirdiğini ve o zaman “Test” kelimesinin yerine Türkçe bir karşılık olarak “Mehk” kelimesini kullanmayı tercih ettiğini belirtiyor. Bu meyanda kökü İngilizce olan “Test” kavramını, ilk kez kullanan ve bu kavramı Türkçeye kazandıran bu kitabın yazarı olan Gövsa'dır. Yazar bu kitapta ise bu kavramın karşılığı olarak hem “Test” hem de “Mehk” kelimesini kullanmıştır. Müellif, Binet'in testinde üç yaş grubundaki çocuklara uygulanacak testin esaslarını ve işlem

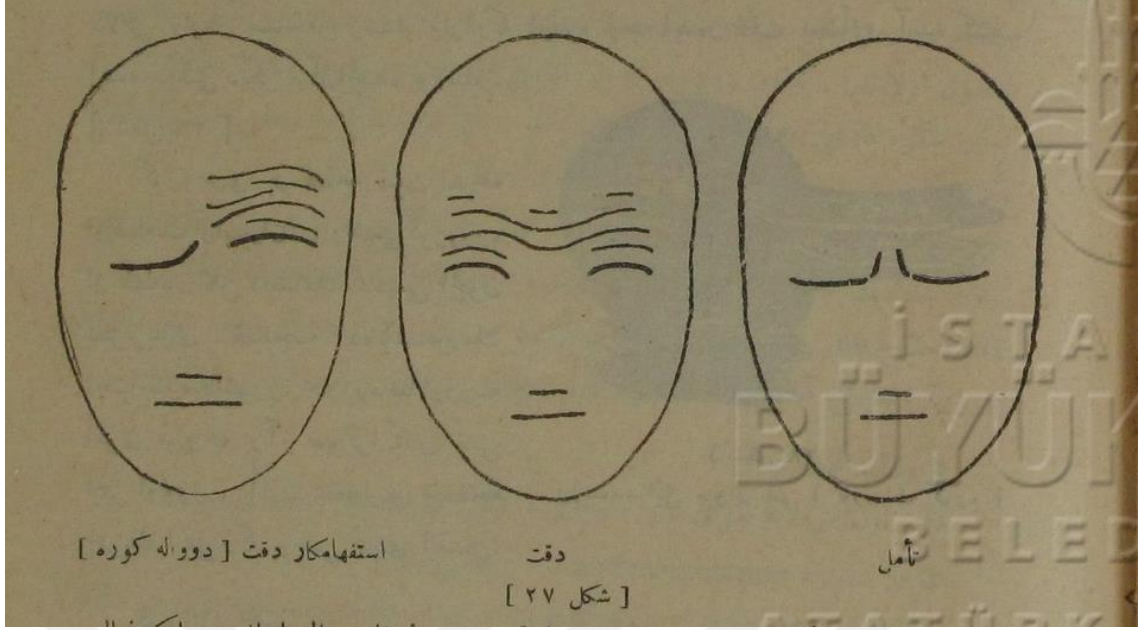
basamaklarını verirken *Ailesinin adını sormak* bölümü “*Babasının adını sormak* diye değiştiriyor. Gerekçe olarak da bu sorunun amacını çocukta aidiyet düşüncesinin gelişip gelişmediğinin belirlenmesinde kullanılmasıdır. Çünkü Batı’da aile adları kişi adlarına göre ön planda olduğu için bu yaş grubunda normal zekâyâ sahip bir çocuğun bu soruya aile adını söyleyerek cevaplaması beklenir. Ancak yazar bu durumun bizde kültürel bir karşılığı olmadığından sorunun değiştirilerek aile yerine baba adının sorulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Zira milletlere göre kültürel özellik değişir. Yazar, bu tespit ile zekâ testlerinin kültürel bağlamına çok erkenden vurgu yaparak yine vizyoner bakış açısını ortaya koymaktadır. Nitekim günümüzde de zekâ testlerinin kültürel bağlamı, yazım dili ve tekniğinin ölçme sürecini etkileyebileceği kabul edilmektedir.

Kitabın ikinci kısmı olan İkinci Bab, “Hissiyat” başlığını taşımaktadır (Gövsa, a.g.e. s.281). Günümüz Türkçesine “duygular” olarak çevrilebilecek olan bu kısım içerik olarak “bireyin duyuşsal özellikleri” ile ilgilidir. Yazar, burada çeşitli duyguları ele alarak tanımını, sınırları ve semptomlarına temas etmektedir. Bu meyanda ilk ele alınan duygu durum, “heyecan”dır (Gövsa, a.g.e. s.283). Buna göre heyecan ve heyecanların özelliği şunlardır:

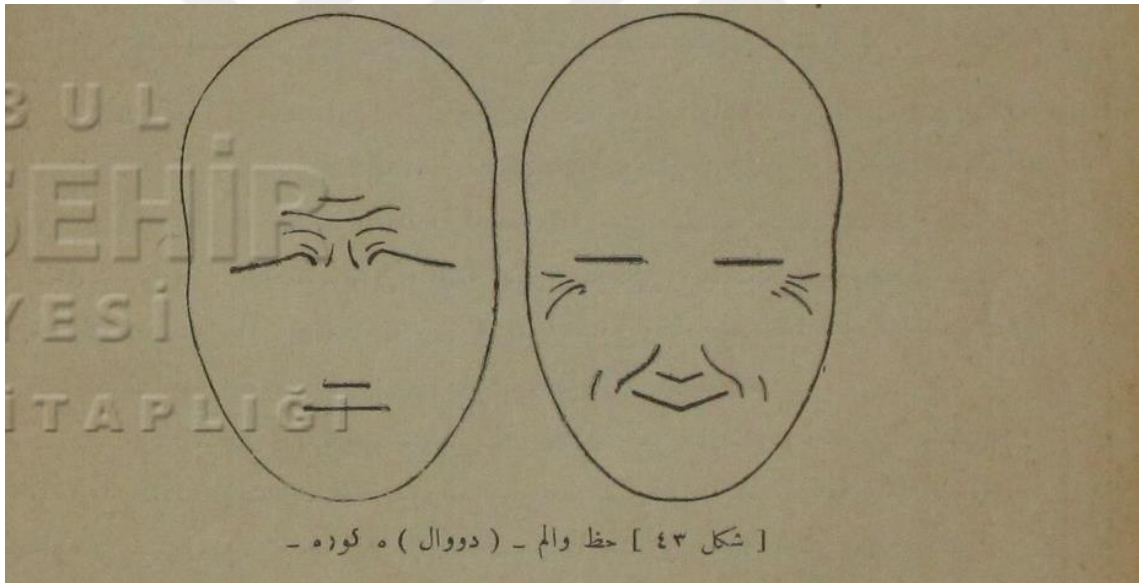
- Şiddetli tezahür,
- Çabuk geçmek,
- Bütün bedeni etkilemek.

Yazar, heyecanlarda uzvi alametler olarak ise jest ve mimiklerin aldığı şekil farklılıklarıyla, vücut sıvılarındaki değişimler, solunum ve boşaltım sisteminde yaşanan değişiklikler ile ateş ve nabız değişimlerini saymaktadır. Buna göre örneğin, *cümley-i asabiyede* birikmiş bir enerjinin uygun yol ile atılması vücutta haz duygusunu, dimağ hücrelerinin bir a’raz ve aks-ül amel neticesi zaafa uğraması ise elem heyecanını netice verecektir. Yazar haz ve elemin sinir sisteminde meydana getirdiği değişiklikler hakkında henüz az miktarda ve çok açık olmayan bilgiye sahip olduğunu ancak buna karşın vücutta sebep olduğu değişimlerin bilindiğini şu ifadelerle belirtmektedir:

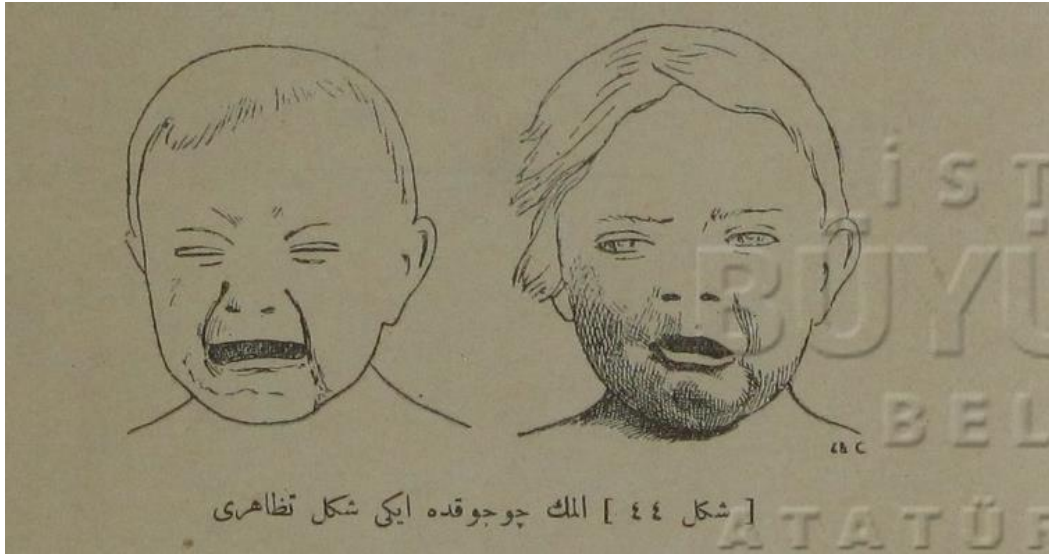
Haz, deveranı tahrik eder, bilhassa dimağı deveran çoğalır. Haz esnasındaki gözlerini parıltısı, teneffüsün sür’ati, hararetin yükselmesi bundan ileri gelir. Elem, bil’akis kalbi hareketini eksiltir, hatta bazı fevkaledde ahvalde kalbin durmasını bile tevlid edebilir. Teneffüsün ahengi tabiiliğini gaib eder, ihtirak azalır, hararet düşer, ifrazat tevakkuf ederek hazımsızlık hasıl olur, istifrağ ve ishâl zuhur edebilir.



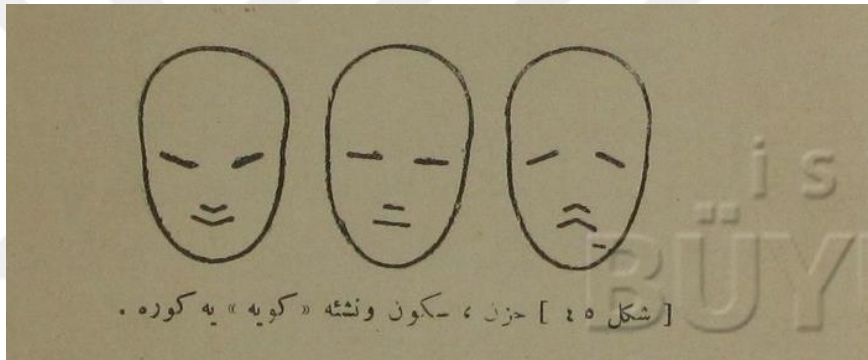
Resim 3.36. Farklı heyecan durumları için insan yüzündeki yansıması.



Resim 3.37. Haz ve elem heyecanlarında yüzün şekil değişimi.



Resim 3.38. Elemin çocuk yüzünde iki farklı tezahürü.



Resim 3.39. Hüzün, sükûn ve neşe.



Resim 3.40. İstihfaf (hafife alma) ve istihkar (küçük görme).

Eserin 20. Faslında ele alınan başka bir konu da “Marazi Korku (Fobiler)” ve terbiye çareleridir. Yazar bu başlık altında fobilerin tıp literatüründe geçen temel nitelikleri, çeşitleri ve görülme şekilleriyle ilgili önemli bilgiler vermektedir. Yazar fobiler hakkında bilimsel bilgi olarak şunları kaydeder:

Marazi olan korkulara tıp lisanında “phobie” deniyor ki, tabii korkudan üç esaslı vasıf ile ayrılır: Evvelen sahibine daima musallattırlar. Salisen; taalluk ettikleri mevad ile nispetlidirler. Salisen, gayr-ı kabil-i mukavemetirler. Hatta çok defa fobiye uğrayanlar korkularını mantıksız ve manasız buldukları ve onlarla mücadeleye uğraştıkları hâlde yine muvaffak olamazlar. Doktorlar fobileri beş kısma ayırırlar. Birinci kısımda bulunanlar eşyaya temastan korkanlardır. Bir bıçağa, kumaşa yahud herhangi mayiaya dokunmakla buhran geçiren... İkinci kısımda mekân korkusu çekenler. Bunlar ya boş ve geniş meydanlardan yahud kapalı yerlerden, şimendiferlerden ilaahir korkarlar. Üçüncü kısımda bulunanlar yıldırım, hava cereyanı ilaahir gibi anasırdan marazi bir şekilde korkanlar. Dördüncü kısımda da canlı mahlukattan marazi bir tarzda korkanlar bulunur. Örümcek, fare, yılan, köpek ilaahir gibi hayvanlardan korkanlar olduğu gibi nebatattanda korkanlar vardır.

Yukarıda fobiler hakkında verilen bilgiler bugünkü bilgilerle karşılaştırıldığında oldukça yeterli düzeyde bilgiler verdiği anlaşılır. Bugün fobiler bir ruh sağlığı kavramı olarak oldukça popüler bir konu olarak öne çıkmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Yazar konunun devamında özellikle çocuk korkularının önüne geçilmesi, tedavi çareleri ve doğru yaklaşım usulleri hakkında bugünkü literatüre paralel bilgiler vermektedir. Yazara göre yetişkinler çocukları ne sebep tahtında olursa olsun asla korkutmamalı. Korku hiçbir zaman bir terbiye metodu olarak görülmemelidir. Fobilere meyilli çocukların sağlık ve beslenmelerine azami dikkat gösterilmeli. Sinir sistemlerinin güçlendirilmesi için çalışılmalıdır. Çocuğun korkusunu yenmesi için doğru bilgilerle donatılmalıdır. En güçlü silah bilgi olarak görülmeli ve çocuğun korkularının bilgisizlik ya da yanlış bilgilerden beslendiği bilinerek doğru ve yeterli bilgiye sahip olması için çocuğa imkân verilmelidir. Doğru ve makul deneyimlerle çocukların cesaret duyguları harekete geçirilmelidir. Örneğin çocuklar ileride karanlık korkusu yaşamamaları için uygun yaşa geldiklerinde tek başına yatmayı deneyimlemelidir. Yazarın bu açıklamaları günümüz psikoloji literatüründe benzer açıklamalarla verilmektedir (Caballo, 1998). Bu bölümün devamında başka heyecanlar olarak ortaya çıkan mahcubiyet, hiddet, öfke patlaması vb. ile bunların çocuklarda görülme şekilleriyle tedavi çareleri hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca olumlu kişilik özellikleri olarak sosyallik, özgüven sahibi olma, kendiyi ifade etme vb. tutum ve

davranışların gelişmesi için neler yapılabileceğine dair tavsiyeler verilmektedir. Özellikle ebeveyn ve öğretmenlerin bu heyecanların normal sınırlarda kalması, ifrat ve tefrite düşmemesi için neler yapmaları gerektiği maddeler hâlinde sıralanmıştır. Çocukla en çok vakit geçiren kişiler olarak bu kişilerin yanlış tutumlardan suret-i kat'iyede uzak durmaları, doğru yaklaşımlarla çocuğun yaşamında bunların olumsuz etkisini en aza indirmeleri gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bugün de bu konuda benzer yaklaşımlarla çocuğun fobileri, uyumsuz davranış ve kaygı bozukluklarında sosyal çevrenin önemine dikkat çekilmektedir. Çevresel düzenlemeler, doğru bilgilendirme, doğru tutum ve yaklaşım sayesinde tıbbi tedavinin hızlı ve etkili sonuçlar verebileceği vurgulanmakta, aksi takdirde ilaç tedavisinin bile başarısı düşmektedir (Seven, 2018).

Yazar bu bölümün sonlarında intihar olgusunu yetişkin ve çocuk özelinde ele almakta, bu konudaki farklı görüşlere yer vermektedir. Yazara göre intihar en basit düzeyde insanda fitri olarak bulunan yaşamı muhafaza arzusunun tersine dönmesidir ve bazı psikologlar intiharı bencillik olarak tarif eder. Çünkü bu kişiler yaşamı ancak istedikleri şartlarda iken tercih eden, aksi durumda kendi bencilliğine mağlup olup sonlandırmayı tercih edenlerdir. Yazar intihar hakkında Batı'daki istatistikler ve onlardan yorumlanmasından ulaşılan sonuçları paylaşmakta, bu olgunun toplumsal, ekonomik ve psikolojik çerçevesi hakkında oldukça detaylı bilgiler vermektedir. Bu bilgiler Durkheim gibi önemli sosyologların çalışmalarına yapılan atıflarla desteklenmekte, ebeveyn ve öğretmenlere bu konuda hassas olmaları tavsiye edilmektedir. Örneğin ergenlik dönemi çocukların okudukları yayınlara ve kitaplara dikkat edilmesi, bu konuda bilinçli olunması tavsiye edilmektedir. Çocuğun aileden ve evden çıkarılmakla tehdit edilmesi, para kazanmaya mecbur bırakılması ve bu konuda yoğun baskı kurulması intihara götüren önemli sebeplerdir. Ders başarısızlığı, okuldan atılma ilişik kesme vb. disiplin suçları makul şekilde ve altyapısı iyi hazırlanmış olarak uygulanmalı, eğitimciler bu konuyu hassas davranmalıdır. Bugün yazarın yukarıda belirtmiş olduğu tüm faktörler özellikle ergenlik dönemi intiharları için hâlâ risk oluşturan faktörler olarak göze çarpmaktadır. Karne dönemi ya da merkezî sınavlardan sonra artan öğrenci intiharları buna örnek verilebilir. Bu dönemde medyada ebeveynlere çocukların kötü karne notları karşısında tutumlarının neler olacağına ilişkin uzman görüşleri vermek rutin hâline gelmiştir.

Bu bölümün sonlarına doğru çocuklarda bir uyum bozukluğu olarak göze çarpan, yetişkinlikte de devam edebilen ruhsal bozukluk olan kleptomani (hırsızlık) hakkında bilgiler verilmiştir (Gövsa, 323). Yazar bu rahatsızlığı çocuklarda belirli bir yaşa kadar

normal hatta normal görülen sahiplenme duygusunun doğru biçimde sınırlandırılmaması olarak görmektedir. Bağımsız ve özgüven sahibi bireyin makul düzeyde mülkiyet kavramı, nesne sahiplenmesi, beden ve hayatını koruyacak, ona değer verdiğini belli edecek tutum, davranış ve söylemlere sahip olması son derece normaldir. Küçük yaşlarda yaygın olan benmerkezcilik, çocukta bu sınırı sürekli kendi lehine genişletiyor gibi görünse de durum aslında mülkiyet kavramının çocuklardaki anlaşılma farkından kaynaklanmaktadır ve yaş ilerledikçe bu durum makul sınırlara çekilir. Ancak doğru yönetilmeyen bu sahiplenme bazı madde ve nesnelere aşırı rağbet göstermeye, koleksiyon tutkusuna, cimriliğe ve nihayet sirkate (kleptomani) münker olmaktadır. Yazar bu durumun önüne geçmek için ebeveyn ve öğretmenler öncelikle “mülkiyet, özel mülk, başkasının malı vb.” mefhumların doğru biçimde öğretilmesini tavsiye etmektedir. Ardından yetişkinlerin çocukların şahsi eşyalarına hürmet etmeleri gerektiğini söyleyerek çocukların kendi eşyalarını sevip sahiplenmeleri için yardım etmek gerektiğine dikkat çekiyor. Bir günde yıprattığı bir giysi veya ayakkabı için anne-baba ve başkaca insanların ne kadar emek ve zaman harcayarak, nasıl fedakârlık yapmak zorunda kaldıkları hakkında çocukla etkili konuşmalar yapılmalıdır. İnsanların eşya ve hayvanlara sahip olabilecekleri ancak birbirleriyle böyle bir ilişkinin mümkün olmayacağı, paranın ve eşyanın bazı zaruri hâller için üretilmiş araçlar olduğu ve asla amaç olamayacağı hakkında çocuğun yaşına uygun nitelikli tartışmalar ve fikrî mülâhazalar yapılmalıdır. Yazar çocuklarda koleksiyon tarzında hobilerin desteklenerek onlarda temizlik, düzen, tasnif alışkanlığı, mesuliyet duygusunun gelişmesinde yardımcı olarak işe koşulabileceğini belirterek bu konuyu tamamlar.

Yazarın bir ruhsal bozukluk olarak ele aldığı Kleptomani’yi tanıtmak ve tedavisi için yakın çevrenin bu rahatsızlığa ilişkin dikkat etmesi gereken doğru bilgi ve tutumların neler olduğuna bildirmek çekmek için izlediği bilimsel prosedür son derece dikkat çekicidir. Nitekim yazar öncelikle bu bozukluğun gelişimsel, çevresel, ekonomik ve psikolojik alt yapısı hakkında ebeveyn ve eğitimcileri bilgilendirmekte, ardındanda ilgili alanlara özgü çözüm önerileri sunmaktadır. Bir anlamda her olguda olduğu gibi tek bir sebebe indirgemenen bozukluğu besleyen her unsurun kaynağına kadar dikkatle inerek sorunu kendi özelinde tedbirlerle önüne geçilmesini tavsiye etmektedir. Bugün ruh sağlığı yaklaşımlarında yazarın bu bütüncül yaklaşımının izlerini görmek mümkündür. Pek çok ruhsal uyumsuzluk için ilaçla tedavi ya henüz tam olarak tek yol olarak görülmemekte ya da etkili olabilmesi için bozukluğu besleyen farklı platformlarda düzenlemeler yapılması

tavsiye edilmektedir. Bunlar doğru kişilik ve karakter eğitimi, değerler eğitimi, doğru düşünce eğitimi, empati geliştirme, öfke kontrolü, sosyalleşme, spor, beden ve nefes egzersizleri vb. biyolojik, psikolojik ve sosyal içerikler barındıran etkinlikler tavsiye edilmektedir. Bölümün sonunda çocuklarda görülen bireyselleşme, bağımsızlık ve özgüven geliştirme temayülü, özellikle erinlikte yoğun biçimde görülen kibir, tefahur, böbürlenme duyguları, merak duygusu ve gelişimi gibi konuları oldukça kapsamlı ve bilimsel bir dil ile ele alan yazar, bunların terbiye çareleri hakkında öğretmenlere maddeler hâlinde tavsiyelerde bulunmaktadır. Özellikle önemli bir uyum bozukluğu olan çocuk yalancılığının sebepleri, gelişimi ve tedavi çareleri hakkında son derece etkili ve bilimsel yaklaşımlarda bulunmaktadır. Hatta yazar bu konuda yaptığı bir saha çalışmasından yola çıkarak okul dönemi çocuk yalancılığını boyutlarını okuyucuya gösterir. 1917 yılında kendi hazırladığı bir anketi farklı birkaç okulda sınıf öğretmenlerine uygulayarak, çocukları yalan söylemeye iten sebepleri öğrenmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yazar bu çalışmanın sonuçlarının benzer çalışmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde uyuştuğunu belirterek bunların başında fiziksel ceza korkusu, ceza almaktan veya hak mahrumiyetinden kurtulma, gülünç duruma düşme korkusu ya da aşırı baskı altında yetişmiş bireylerin buna karşı geliştirdikleri bir nevi savunma mekanizması olarak çocukları gerçek dışı beyanlara götürebilir. Yazar bu çalışmasının sonuçlarının *Tedrisat Mecmuası*'nın 38 numaralı baskısında yayınlandığını belirtmektedir (s.363).

Eserin üçüncü babı “Fiil-i Hayat”tır. Bu bölümde yazar türe özgü davranış olarak hayvan ve insanların bedenleriyle fiziki dünyada mekân değişikliği ve uzuvlarının fonksiyon açısından zenginleşmesi olarak gözlenen hareket kabiliyetlerini ve bunların türlerini incelemektedir. Söz konusu hareketler yaşamsal zaruretlerden kaynaklandığı gibi ruhsal bir süreç olan şuur ve irade eseri olarak iradî de olabilmektedir. Beyin ve vücutta salgılanan kimyasal sıvıların sebep olduğu hareketlerin yanı sıra bunların da sebep olabildiği birtakım refleksif hareketler, içgüdüler, alışkanlıklar insan yaşamının ayrılmaz parçalarıdır. Söz konusu hareketler ilkel düzey refleks ve içgüdülerden, son derece gelişmiş otomatikleşmiş hareketlere, istemli ve düzenli hareketlere ve nihayet bilinçli alışkanlıklara varıncaya kadar oldukça farklı karakter gösterir. Fiil-i hayatı teşkil eden yukarıdaki hareket kabiliyet ve çeşitlerinin çocuk ve yetişkinlerdeki gelişim farkları, doğru yönlendirilmesi, terbiye çareleri ve geliştirmek için yapılması gerekenlerin ayrı ayrı ele alındığı bu bölüm özetle bireyin zihin-kas koordinasyonunun sonucu olarak dış dünyaya yansıttığı psikomotor davranışlarının ortaya çıkışını ve tezahür şekillerini

özetlemektedir. İlk çocukluk döneminde refleksif hareketlerin çoğunlukta olduğu, gelişime bağlı olarak bunların yerlerini bilinçli hareketlere bıraktığı anlatılmaktadır. Bu yaklaşım bugünkü gelişim psikolojisi literatürüyle paralellik gösterir. Belli bir süre varlık gösterdikten sonra kaybolan refleksler bebeklerin sağlıklı gelişimi için önem arz etmekte hatta sağlıklı gelişimin göstergesi kabul edilmektedir (Onur, 1995).

Bu bölümün 28. Faslında yazar, karakter, mizaç, tabiat, huy gibi terim ve kavramlarla destekleyip açıkladığı “Seciye” diye bir kavrama yer vermektedir. Yazarın burada bahse konu ettiği kavramın, bugünkü kitaplarda da oldukça benzer tanım ve yaklaşımlarla ele alınan “kişilik” konusu olduğu anlaşılmaktadır. Yazar oldukça kapsamlı ve detaylı bir şekilde ele aldığı “seciye” için şöyle bir tanım yapmaktadır:

Seciye (Le caractere) muhtelif ruhi kabiliyetlerin bir şahıstaki hususi bir şekil terkibi diye tarif olunabilir. Yani seciye bir şahsı mânen (zekâ, hassasiyet ve faaliyetleri itibariyle) diğer ferdlerden ayıran, onun hususiyetini vücuda getiren bir vasıftır. Bazen seciyeyi ahlâk manasında kullandığımız olur: “Filan zat seciye sahibidir, filan şahısta seciye namına bir şey yoktur.” dediğimiz zaman onların eyi ahlâk sahibi olup olmadıklarını kasd ettiğimiz vakidir. Fakat ruhiyat itibariyle seciye ister eyilik suretinde olsun ister fenalık şeklinde bulunsun ferdleri yekdiğerinden ayıran ruhî vasıflar olmak üzere telakki edilmelidir. Bu mana ile “Filan zat seciye sahibidir.” dediğimiz zaman o zatın eyi veya fena fakat herhâlde muayyen bir vasıf farkı olduğunu kasd etmiş bulunuruz. Kezalik “Filan şahısta seciye namına bir şey yoktur.” sözleriyle de o şahsı diğerlerinden ayıran matrud bir vasf-ı ruhiyatın bulunduğunu murad etmiş oluruz. Mamafih muayyen bir vasf-ı ruhiyesi bulunmakta bir nevi seciye teşkil itmek lazım gelir.

Bugünkü pek çok psikoloji kitaplarında da kişilik konusu yukarıdaki ifadelerle kapsam ve tanım olarak oldukça benzeyen ifadelerle anlatılmaktadır. Buna göre kişilik, bireyin, diğer tüm insanlardan farklı biçimde kendine özgü davranışlar göstermesine yardımcı olan tutarlı davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Burger, 2014). Yazara göre seciye, günlük konuşmalarda “şahsiyet, ferdiyet” tabirleriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır ancak psikolojide seciye bu iki kavramdan daha özel bir yapıyı tarif etmesi bakımından ayrı bir yerde durmaktadır. Seciye bu iki kavrama nispetle “biricikliği” ifade ettiğinden daha özel bir anlam taşır. Sadece sahibini işaret eden ruhi bir nişane, kişiye özel bir hissetme, düşünme ve hep tercih edilen bir hareket tarzını ifade eder. Seciye hem doğuştan (fitri) hem de sonradan kazanılan (kesbî) yapılardan terekküp eder ve bu özelliği sayesinde seciye, zamanla gelişime değişime müsait bir nitelik kazanır. Yazara göre insanoğlu dünyaya seciyesine kaynaklık edecek birtakım istidatlarla

(yetenekler) donatılmış olarak gelir ve bunlar gelecekteki inkişafının şartlarını doğurur. Fitri seciye insanda “mizaç (Le temperament)” ve “tabiat (huy, le naturel)” diye iki yapıdan meydana gelir. Mizaç bireyin doğuştan getirdiği, davranışlarına etki eden uzvi yapıları, tabiat ise daha çok yine doğuştan sahip olduğu manevi nitelikleri işaret eder. Mizaç hakkında kadim felsefe ve ahlâk ıstılahında bulunan “Ahlat-ı Erba”¹⁷ nazariyesi yazara göre bugünkü ruhiyat nezdinde eski geçerliğini kaybetmiş anlayışlardır. İnsanda hafıza ve dikkat umumi bir tabiat, muhayyile ve muhakeme ise zihni bir tabiattır. Heyecanlar teessürü, kişinin hareketlerinin şiddeti ise fiilî karakterli tabiatlar olarak öne çıkar. Ayrıca seciyenin uzvi tekamülünde etkili olan iklim, beslenme şekil ve alışkanlıkları, kişinin yaşadığı coğrafyanın bitki ve hayvan popülasyonu, mesken ve yaşam alanı özellikleri gibi faktörlerin etkili olduğunun psikologlar arasında kabul gören başka bir yaklaşım olduğunu belirten yazar, bununla birlikte seciye konusunun birbirine zıt nazariyelerin yoğun biçimde paylaşıldığı bir mefhum olarak nitelendirmektedir. Seciyenin tayininde bedensel özelliklere yansıtacağından yola çıkarak bunları bir gösterge olarak kabul etme eğilimlerinin yanı sıra, psikologlar arasında buna karşı olanlar da vardır.

3.1.4. “Çocuk Ruhü” kitabında geçen psikoloji terimlerine yönelik bulgular ve yorumlar

Çalışmanın dördüncü alt amacı olan; “İAG 'nın "Çocuk Ruhü" kitabında geçen psikoloji kavramları nelerdir?” sorusuna cevap teşkil etmek üzere, adı geçen kitap taranarak Tablo 1. oluşturulmuştur. Bu tablo oluşturulurken önce listelenecek Osmanlıca kavramlar belirlenmiş, ardından bu kavramların Latin alfabesiyle yazılmış Fransızca karşılığında (eğer varsa) yola çıkarak günümüz Türkçesindeki karşılıkları bulunmuştur. Örneğin yazar o günkü Türkçe ile “Fiil-i Mün’akis” olarak tespit ettiği kavramın yanına

¹⁷ Ahlat-ı Erbaa nazariyesi: Tıp tarihinde ahlât-ı erbaa anlayışı eski Mısır’a kadar gitmektedir. Mısırlı hekimler, hastalık sebebi olarak bünyedeki kan, balgam, kara safra ve sarı safradan ibaret dört sıvının kirlenmesini gösterirlerdi. Bundan dolayı tedavide kirli sıvıların boşaltılması (kan almak, müşil vermek vb.) yoluna gidilirdi. Eski Yunan’da Hipokrat (MÖ V. Asır) ahlat nazariyesini geliştirmiş ve bu anlayış XIX. yüzyıla kadar tesirini sürdürmüştür. Dört sıvı ve onlara nisbet edilen sıcaklık, soğukluk, kuruluk ve yaşlık şeklindeki nitelikler, İslam dünyasında mizaç teorilerinin geliştirilmesine yol açmıştır. **Demevî** (sanguin), **balgamî** (flegmatique), **safravî** (colérique) ve **sevdâî** (mélancolique) terimleriyle ifade edilen psikolojik tipler yanı sıra, **mahrûr** (sıcak tabiatlı), **mebrûd** (soğuk tabiatlı), **yâbis** (kuru tabiatlı) ve **mertûb** (yaş tabiatlı) şeklinde dört niteliğe dayalı karakter tasniflerine de gidilmiştir. (TDV İslam Ansiklopedisi- Ahlat-ı Erbaa Nazariyesi).

Fransızca, “Reflexes” kelimesini, “İdrak” için “Perception”, “İstibsar” için “Observation” kelimesini yazmıştır. Araştırmacı buradan hareketle psikoloji sözlükleri ve Fransızca sözlüklere başvurarak bu kavramların bugün sırayla; “Refleks”, “Algı” ve “Gözlem” kavramlarına karşılık kullanıldığı sonucuna varmıştır. Yazar gerek Fransa’da eğitim görmesi gerekse o dönemde Fransızcanın yaygın etkisinden kaynaklı olarak kavramların Osmanlıcasından sonra parantez içinde de bunların Fransızca yazımını vermiştir. Az miktarda ise Arap alfabesiye ama Fransızca telaffuzuna paralel olarak kaleme alınan kavramlara rastlamak da mümkündür. Bunun muhtemel sebebi, yazarın aktardığı psikoloji kavramının o dönemde konuşulan Osmanlı Türkçe’sinde karşılığının olmamasıdır. Ancak çoğunlukla eserdeki kavramların dili Arap alfabesi ile yazılmış Osmanlı Türkçesidir. Yazar Osmanlı Türkçesi ile kavramı, verdiği satırın devamında; bazen herhangi bir özel işaret kullanmadan bazen de parantez içinde Latin alfabesiyle Batı dillerindeki karşılığını vermiştir. Bu sayede araştırmacı karşılaştırmalı bir yol kullanarak Osmanlı Türkçesinde yazılmış bu terim ve kavramların bugün neye karşılık gelebilecekleri hakkında kesin kanaatlere ulaşabilmiştir. Zira terimlerin bugünkü terminolojide neye karşılık geldiğine dair geliştirilebilecek en kesin ve kestirme yol, kavramı Türkçe’ye kazandıran yabancı dildeki referansı üzerinden sağlama yapmaktır. Çünkü Batı’da o gün kullanılan dil(Fransızca) ile bugünkü arasında manidar farklar yoktur. Başka bir ifadeyle Batılı bir araştırmacı için yüz yıl önce basılmış bir psikoloji sözlüğü hâlâ bir başvuru kaynağıdır ve pekâla onu kullanabilir. Çünkü Batı’da Türkiye’deki gibi -en azından psikoloji terimleri için- eskiyi atıp yerine yeni bir “psikoloji dili kurmak” ya da modern bilimsel dil inşası için mutlaka yabancı formunun kopya edilmesi şeklinde tanımlanabilecek bir süreç yaşanmamıştır. Olsa olsa psikolojinin bilimsel gelişimine bağlı olarak yeni kavramlar eklenmiştir. Ancak Türkiye’de pek çok alanda olduğu gibi psikolojide de “eskinin terki, yeninin ikamesi” şeklinde bir yaklaşım hâkim olmuş, terim ve kavramlar ya hiç değiştirilmeden Batı’dan kopya edilmiş ya da eskiyi çağrıştırmayacak biçimde ilk elden üretilmiştir. Kuşkusuz bu araştırmanın konusu Psikoloji terminolojinin ihdasında tercih edilen bu yolun isabetli/hatalı olduğu ya da bu durumun Türkiye’de psikolojinin gelişimine olan etkisi değildir. O tamamen farklı bir bilimsel problematikle, yapılacak daha kapsamlı çalışmalarla irdelenmelidir. Bu araştırmanın odak noktası, Türkiye’de psikoloji biliminin kullandığı kavram ve terimlerin tarihsel süreçte ne tür değişimlerden geçtiği, köklerinin ne olduğu ve ne kadar eskiye dayandığına ilişkin bir resim sunmaktır. Çünkü Türkiye’de harf inkılabının yol açtığı

dilde sürekliliğin kesilmesi, bir bakıma geçmişle bağların kopması (Bakan, Özdemir ve Demirkanoglu, 2013) bir vak'adır. Nitekim bugün Türk psikoloji literatürüne yerleşmiş terimler ile incelenen eserlerdeki terimler arasında henüz yüz yıl dolmadığı hâlde muazzam fark vardır. Öyle ki bu değişim ilgili kavramların psikoloji alanı çalışanlarına bile neredeyse farklı bir yabancı dile ait olduğunu düşündürecek boyuttadır. Geline noktada, yazarın kitabı kaleme aldığı dönemde kullandığı kavramlar ile bugün aynı kavramların karşılığı olarak kullanılan kelimeler arasında dikkate değer farklılıklar vardır. Dilin canlı bir organizma olma özelliğinden kaynaklı doğal değişimin de payı dikkate alınabilir. Fakat sebebi ne olursa olsun bu farklılık, psikoloji biliminin ortak dilinin evrimini göstermesi bakımından önemlidir. Buna istinaden yazarın o gün kullandığı bir kısmı Latince ve Fransızca olup hâlâ kullanılan, bir kısmı da Osmanlı Türkçesi ile yazılmış ancak unutulmuş bu kavramlara yeniden dokunmak, onlara dikkat çekmek ve hayat vermek önemli ve değerli bilimsel bir çabadır. Buradan hareketle bilim çevrelerince tekrardan kullanılıp kullanılmayacağı bilinmez ancak bu tabloda bir araya toplanan ve Gövsa'nın çok büyük bir emekle hazırlayıp bugüne ulaştırdığı bu kavramların, Türkiye'de psikoloji literatürünün köklerinin anlaşılmasında önemli katkılar sunduğu açıktır.

Tablo 1.

“Çocuk Ruhü” Kitabında Geçen Psikoloji Terim ve Kavramlarının Modern Psikolojideki Karşılıkları

	Kavramın Fransızcası ve Geçtiği Sayfa	Kavramın Arap Alfabesi ile Yazılışı	Türkçe Çevrimyazısı	Bugünkü Karşılığı
1.	Courbes de fréquence		Tekrar münhanileri	Frekans eğrileri
2.	Réaction	عقس العمل	Aks-ül amel	Reaksiyon
3.	İntérêt /163	علاقه	Alaka	İlgi, ilgiler, ilgi duymak
4.	Cécité verbale /112	اعماى كلامى	Amay-ı kelami	Amay-ı kelami / okurken yazılmış sözcüklerin anlamını bilememe / agrafi olarak da bilinmektedir.
5.	Élaboration de la connaissance /137	عملى معرفت	Ameli marifet	Bilgi oluşturma / bilginin düzenlenmesi
6.	Psychologie appliquée /8	عملى روحيات	Ameli Ruhiyat	Uygulamalı psikoloji
7.		عمود فقر (مجرى شوقى)	Amud-u fakr (mecray-ı şevki)	Omurga, omurga kemiği
8.	Centrifuge	عن ال مركزى	An'i-l merkezi	Merkezkaç
9.	Instinct de la recherche du conforme	ارزوى مطابقت ميل طبيعى	Arzuy-u mutabakat meyl-i tabiisi	Konformist içgüdü. Uyum, itaat ve uzlaşma biçimi anlamına gelir.

Kavramın Fransızcası ve Geçtiği Sayfa	Kavramın Arap Alfabesi ile Yazılışı	Türkçe Çevrimyazısı	Bugünkü Karşılığı
10.	اعصاب	Âsab	Sinirler
11. Nerfs crâniens /118	اعصاب قحفیه	Asab-ı kahfiye	Kafatası sinirleri
12. Nêris mixtes	اعصاب مختلط	Asab-ı muhtelit	İçiçe geçen sinir kümeleri
13. Nerfs rachidiens /118	اعصاب شوقیه	Asab-ı şevkiye	Omurilik sinirleri
14. Depouillement /27	ایبقله مق	Ayıklamak	Anket uygulamalarında geçersiz olanların ayıklanması, ölçmeden hariç tutulması
15. L'angoisse /302	عذاب	Azab	Izdırap, acı hissi
16. Précoce /55	باقر	Bakur	Erken gelişmiş
17. Types visuel /160	بصری انموذج	Basari enmuzec	Görsel tipler(Görsel hafıza)
18. Plasma somatique /83	بدنی ماده حیاتیه	Bedeni madde-i hayatiye	Somatik plazma
19. Esthétique /28	بدیعیات	Bediiyat	Estetik
20. Anthropologie /100	بشریت	Beşeriyet	Antropoloji
21. Hallucination /152	برسام/وهم	Birsam/vehim	Halüsinasyon
22. Neutre	بی طرف	Bitaraf	Tarafsız, nötr
23. Bulbe rachidien /113	بسلاى شوقی	Büsla-i şevki	Spinal ampul
24. Hérédité atavique /82	جدانی وراست	Cedani veraset	Atavistik kalıtım
25. Atavisme /63	جدانیت	Cedaniyet	Atavizm, soyaçekim
26. Psychologie collective /9	جمعی پسیفولوزی	Cem'i Psikoloji	Sosyal psikoloji / Topluluk psikolojisi
27. Crise /301	جزا	Cezan	Kriz
28. L'instinct sexuel /348	جنسیت میلی	Cinsiyet meyli	Cinsel içgüdü
29. Psychologie des enfants /10	چوچوق روحیاتی	Çocuk Ruhiyatı	Çocuk psikolojisi
30. Pédanalyse /21	چوچوق روحیاتی		Çocuk psikolojisinde analiz
31. Psychologie infantile /40	چوچوقلق روحیاتی	Çocukluk ruhiyatı	Çocuk psikolojisi
32.	جمله عصبیه	Cümle-i Asabiye	Sinir sistemi
33. Type introverti /438	داخله متوجه	Dahile müteveccih	İçedönük tip
34. Observation interne /17	داخلی استیصار	Dâhili istibsar	İç gözlem
35. İntrospection /6	داخلی تفحص	Dâhili tefahhus	İçebakış
36.	دوران دم	Deveran-ı dem	Kan dolaşımı
37. Période latérale /124	دوره جداری	Devre-i cidari	Lateral dönem
38. Période frontale /124	دور جبهی	Devr-i cebhei	Frontal dönem
39. Période occipitale /123	دور قحوای	Devr-i kahfavi	okspital dönem
40. Altruiste /189	دیگر غام	Digergam	Özgecil kişilik, kişiler
41. Altruiste /338	دیگر گاملق	Digergamlık	Özgecil davranış
42. L'attention /198	دقت	Dikkat	Dikkat
43. Education de l'attention /209	دقت تربیه سی	Dikkat terbiyesi	Dikkat eğitimi
44. Éducation par attention /209	دقت واسطه سیله تربیه	Dikkat vasıtasıyla terbiye	Dikkatle eğitim, eğitimde dikkatin önemi, kullanımı, ilgi çekmek
45. Cerveau	دماغ	Dimag	Beyin
46. Cervelet /113	دماغچه	Dimagçe	Beyincik
47.	دماغچه بسلاى سیسالیه	Dimagçey-i besala-i sisaiye	Soğan ilik, omurilik soğanı
48. Hérédité directe /82	دوغریدن دوغریه وراست	Doğrudan doğruya veraset	Doğrudan kalıtım / miras
49. Le chauvinisme /371	اجنبی دشمانلغی	Ecnebi düşmanlığı	Şovenizm

	Kavramın Fransızcası ve Geçtiği Sayfa	Kavramın Arap Alfabesi ile Yazılışı	Türkçe Çevrimyazısı	Bugünkü Karşılığı
50.	Mouvement réflexes	افعال منعكسه	Ef'al-i mün'akise/110	Refleksif hareketler
51.	Fonctionnement /399	افعله	Ef'ule	İşlev, işlevsellik, fonksiyon, işleyiş
52.		التمش انطباع	Elenmiş intiba	Algıda seçicilik
53.	Fibres nerveux /104	الياف عصبية	Elyaf-ı Asabiye	Sinir lifleri
54.	Method subjective /17	انفسى اصول	Enfüsi usul	Öznel Yöntem
55.		انفسى	Enfüsi/155	Sübjektif, öznel
56.	Type plat /435	انموذج	Enmuzec-i	Düz tip
57.	Type musculaire /436	انموذج عدله	Enmuzec-i adele	Kaslı tip / atletik tip
58.	Type intellectuelle /436	انموذج دماغى	Enmuzec-i dimağî	Entelektüel tip
59.	Type digestif /436	انموذج هضمى	Enmuzec-i hazmî	Sindirim tipi
60.	Type respiratoire /436	انموذج تنفس	Enmuzec-i teneffüs	Solunum tipi
61.	Variabilité des types /34	انموذج جراثيم تحولى	Enmuzeclerin tahavvülü	Türlerin değişkenliği / varyasyon / değişkenlik
62.	Surdité verbale /112	اسميت كلاميه	Esamit-i kelamiye	Sözlü sağırlık / konuşma seslerini tanıyamama
63.	Animisme /343	اشياء روح از افه ايتمك	Eşyaya ruh izafe etmek	Animizm
64.	Attention Active Provoquée	فعال/مستجلب دقت	Faal, müstecelab? Dikkat	Etkin dikkat
65.	Les psychogrammes individuels/440	فرى روح معيرلىرى	Ferdi ruh muayyerleri	Bireysel psikogramlar
66.	Psychologie individuelle /9	فردى روحيات	Ferdi Ruhiyat	Bireysel psikoloji
67.	Action réflexe /119	فعل منعكس	Fiil-i mün'akis	Refleks hareket
68.	Réflexes/146	فعل منعكس	Fiil-i mün'akis	Refleks
69.	La vie active ou motrice /136	فعلى (حركى ارادى حيات)	Fiili(hareki veya iradi) hayat	Aktif ya da motorik yaşam, psiko-motor davranışlar
70.	İntellectuelle /203	فكر/فكرى	Fikir/fikrî	Düşünsel / zihinsel
71.	La productivité intellectuelle /356	فكرى افات	Fikrî aft	Entelektüel ürün
72.	Procede de l'insu /26	غفلت يولى	Gaflet yolu	Deneklerin deneyden haberdar olmadığı metot
73.	İllusions/151	غلاطات/غلاط ادراكى	Ġalatat/ġalat-ı idraki	İllüzyon
74.	Méthode anatomique /24	غراضى اصول	Ġarızı usul	Anatomik yöntem
75.	Anormal /279	غير طبيعى	Ġayr-ı tabiî	Normal dışı / anormal
76.	Psychologie des anormaux	غير طبيعىلرڭ روحياتى	Ġayr-ı tabiilerin Ruhiyatı	Normaldışı psikoloji
77.		غشى عنكبوتى	Ġışay-ı ankebuti	Araknoid zar. Beyin ve omur iliğini saran üç katlı zarın orta tabakası
78.	Graphologi /23	غرافولوژى	Ġrafoloji	Grafoloji
79.	Noeud vital /114	غده حياتيه	Ġuddey-i hayatiye	Hayat düğümü
80.	Gain de Schwann /106	غمد شوان	Ġumde-i Şevan	Schwann kılıfı
81.	Médian /33	حد متوسط	Hadd-i mütevasıt	Ortanca / Medyan
82.	İntuitif /157	حدسى، تحديتى	Hadsî, tahdîsi	Sezgisel
83.		حافظه بصرية	Hafıza-i basariye	Görsel hafıza
84.		حافظه سامعه	Hafızay-ı samia	İşitsel hafıza
85.		حقيقى ياش	Hakiki Yaş	Takvim yaşı

Kavramın Fransızcası ve Geçtiği Sayfa	Kavramın Arap Alfabesi ile Yazılışı	Türkçe Çevrimyazısı	Bugünkü Karşılığı
86. La suggestion des états des consciences /176	حالات شعورینک تلکینی	Halât-ı şuurienin telkini	Psikoterapide bilinç durumlarına erişme, dikkat çekme
87. Folklore /99	خلفیات	Halkiyat	Folklor, Halk bilim
88. Type moteur /161	حرکی انموذج	Hareki enmuzec	Kinestetik tipler
89. Type extraverti /438	خارجہ متوجہ	Harice müteveccih	Dışadönük tip
90. Extrospection	خارجی تفحص	Harici Tefahhus	Dış gözlem
91. Pont de Varol /113	خارقه خلقه وی	Harika-i halkavi/Cisrol/	Varol(Varolius) köprüsü (bu yapı beyinciğin iki yarım küresi arasındaki impuls iletimini sağlar)
92. Sens musculaire /141	خاصة عدلیه	Hassa-i adliye	Kas duyusu
93. Sensiblerie /344	حساسیت مرضیه	Hassasiyet-i marziye	Duygusalılık
94. Fausse mémoire / paramnésie illusion de la mémoire /167	خطای حافظه/غلط حافظه	Hatay-ı hafıza/ ğalat-ı hafıza	Yanlış hafıza (Kabul edilmeyen durumların ya da objelerin bilinç altında atılması) / Çarpık anımsama
95. Les tendances vitale/319	حیاتی تمایلر	Hayati temayüller	Hayati eğilimler
96. Biologie /2	حیاتیات	Hayatiyat	Biyoloji
97.	حزم	Hazm	Sindirim
98. Le caprice /421	حوس	Heves	Heves, kapris
99. L'émotion esthétique /367	هیجان بدیعیه	Heyecan-ı bediyye	Estetik duygu
100. Conservation	حفظ	Hıfz	Koruma
101. Connaissance /137	حفظ معرفت	Hıfz-ı marifet	Bilgi
102. Sens kinesthésique /141	حسن حارکی	Hiss-i hareki	Kinestetik duyu
103. Sensitifs /436	حسیلر	Hissiler	Duyusal, duygusal tipler
104. Sentiments /80	حسیات	Hissiyat	Duygular
105. Apathiques /436	حسسزلر	Hissizler	İlgisiz
106. Cellule nerveuse /104	هجرة عصبیه	Hücre-i asabiye	Sinir hücresi
107. L'instinct primaires /394	ابتدای سوق طبعیلری	İbtida-i sevk-i tabiiler	Birincil içgüdüler
108. Déterminisme	اجابیات	İcabiyat	Determinizm
109. Perception	ادراك	İdrak	Algı
110.	ادراك	İdrak	Algı.
111. Perception /149	ادراك/اطلاع	İdrak/ İttıla	Algı, algılamak
112. Hypermnésie /167	افراط حافظه	İfraz-ı hafıza	Hipermezi
113. Sensorielle /203	احساس	İhsas/ihsasî	Duyusal
114. Sensation /78	احساسات، حواس	İhsasat, havas	Duyum
115. Les tics /400	احتلاج	İhtilac	Tik, tikler, seyirce
116. Passions /80	احتراسات	İhtirasat	Tutkular
117. Acquisition /137	اكتسابی معرفت	İktisabi marifet	Edinme / edinim
118. L'impulsion /412	الجماعه	İlca'a	Dürtü
119. Centripète /118	علل مرکزی	İl-el merkezi	Merkezcil
120. Science /8	علم	İlim	Bilim
121. Physiognomie/24	علم سیمما	İlm-i sima	Fizyonomi
122. Craniologie /100	علم قحفا	İlm-ü kahfa	Kraniyoloji
123. La nature de l'homme /85	انسان فطرتی / فطرت انسانیه	İnsan fitratı/Fıtrat-ı İnsaniye	İnsan doğası
124. L'automatisme /403	انسحاق	İnsiyak	Otomatizm, içgüdüsel

Kavramın Fransızcası ve Geçtiği Sayfa	Kavramın Arap Alfabesi ile Yazılışı	Türkçe Çevrimyazısı	Bugünkü Karşılığı
125. Sublimation de l'instinct /353	انسياقك اعلاسى	İnsiyakın i'lası	İçgüdünün yüceltilmesi
126.	انطباع	İntıba	Uyarılma, uyarıcı etki altında kalma.
127. İmpression /138	انطباع	İntıba	İzlenim
128. La volonté /410	اراده	İrade	İsteklilik, irade
129. Libre arbitre /417	اراده غير مقيد	İradey-i ğayr-ı mukayyed	Özgür irade
130. Attention volontaire /202	ارادى دقت	İradi dikkat	Bilinçli dikkat
131. Positivisme /4	اثباتيه	İsbatiye	Pozitivizm
132. Observation	استبصار	İstıbsar	Gözlem
133. Observation spontanée	استبصار توعى	İstıbsar-ı tev'i	Doğal gözlem
134. Processus de sélection /198	اصطفاء وتيره سى	Istıfa vetiresi	Seçim / tercih süreci
135. Déduction	استقراء	İstıkra	Çıkarım, azaltma, Tümevarım
136. Enquête	استمراج	İstimzaç	Anket, inceleme- araştırma
137. İnduction	استنتاج	İstıntac	Genelleme, çıkarımın zıttı
138. Conventionnelles /234	اعتبارى	İtibari	Konvansiyonel
139. La croyance /222	ايتقاد	İtikad	İnanç
140. Les habitudes /401	اعتیاد	İtiyad	Alışkanlıklar
141.	عزت نفس	İzzet-i nefis	Benlik saygısı, öz-saygı
142. L'amour propre /329	عزت نفس	İzzet-i nefis	Öz-saygı / benlik saygısı
143. Préconscient /352	قارب شعور	Karib-i şuur	Bilinç öncesi, bilinç öncesi hal
144. Dynamique /357	قوانى	Kavanî	Dinamik
145. Dynamisme /74	قوانيت	Kavaniyet	Dinamizm
146. Ethnologie /100	قوميت	Kavmiyyet	Etnoloji
147. Mot phrase /244	كليمه/جمله	Kelime-cümle devresi	Dil gelişiminde kelime-cümle devresi, Morgem
148. Méthode quantitative	كمى اصول	Kem'i usul	Nicel Yöntem
149. Courbes de grandeur /36	كميت نسبتلىرى	Kemiyet nisbetleri	Büyüklik eğrileri
150. L'autosuggestion /312	كندى كندينه تلکين	Kendi kendine telkin	Öztelkin
151. Méthode qualitative	كيفية اصول	Keyfi usul	Nitel Yöntem
152. L'orgueil /331	كبر/غرور	Kibr / ğurur	Gurur
153. Corrélations partielle /35	قسمى مناسبتلر	Kısmî münasebetler	Kısmi korelasyonlar
154. Méthode fragmentaire /171	قسمى اصول	Kısmî usul	Parçalı yöntem
155. L'encéphale	قطعه دماغى	Kıt'ay-i dimaği	Beynin bölümleri
156. Jugements de valeur /221	قيمت حكملىرى	Kıymet hükümleri	Değer yargıları
157. Table rase /14	لوحة املاس	Levhay-ı imlas	Boş levha, J.Lockeu'un Tabula Rasa doktrini
158. Psychologie rationelle métaphysique /2	مابعدالطبيعه	Ma-ba'del tabia	Metafizik rasyonel psikoloji
159.	معدون شعور	Madun Şuur	Bilinçaltı
160. La timidité /306	محجوبيت	Mahcubiyet	Utangaçlık
161. Phobie /302	مرضى قورقى	Marazi korku	Fobi
162.	مرضى روحيات	Marazi Ruhiyat	Normal dışı davranış psikoloji Anormal psikolojisi

Kavramın Fransızcası ve Geçtiği Sayfa	Kavramın Arap Alfabesi ile Yazılışı	Türkçe Çevrimyazısı	Bugünkü Karşılığı
163. Subconscience /128	مع تخت الشعور	Mâtaht'e- ş şuur	Bilinçaltı
164. Logos /100	مبحث، علم	Mebhas, İlim	Loji, bilim
165. Test	محق	Mehk	Test, test bataryası
166. Myopie scolaire /147	مكتب قصر بصريسي	Mekteb kasr-ı basarisi	Okul miyopisi
167. Faculté /135	ملكه	Meleke	Yeti
168. Biogénétique /63	منشأ حياتيه	Menşe-i Hayatiye	Biyogenetik
169.	مراחק	Mürahik	Erinlik, ergenlik.
170. Centre nerveux /114	مركز عصبى	Merkez-i asabi	Sinir merkezi
171. Aires histologiques /111	مسافات نسجيه	Mesafet-i nesciye	Histolojik alanlar
172. Craniométrie /101	مساحة قحفه	Mesaha-i kahfa	Kraniyometri
173. Cephalométrie /101	مساحة رأس	Mesaha-i re's	Sefalometri
174. Esthésiomètre /212	مقياس حس	Mikyas-ı his	Esteziyometre
175. Le balbutiement ¹⁸ /242	ميريد مه، جيولده مه	Mırıldama, cıvıldama	Kekeleme
176. Myéline /106	میلن	Miyelin	Miyelin
177. Le tempérament	ميزاج	Mizaç	Mizaç
178. Hérédité aux époques /82	معادل وراست	Muadil zamanlarda veraset	Dönemsel kalıtım
179. Déterminisme mental /180	معابنت روحيه	Muayyiniyet-i Ruhiye	Zihinsel determinizm
180. Raisonnement /224	محاکمه	Muhakeme	Akıl yürütme, usa vurma
181. İmagination /185	محيله	Muhayyile	Hayalgücü
182. Psychologie comparée /10	مقایسه لی روحيات	Mukayeseli Ruhiyat	Karşılaştırmalı psikoloji
183. Methode Comparative	مقایسه لی اصول	Mukayeseli Usul	Karşılaştırmalı Yöntem
184. Méthode comparative /29	مقایسه لی اصول	Mukayeseli Usül	Karşılaştırmalı yöntem
185. Reflexe /68	منعكس	Mün'akis	Refleks
186. Courbes de relations /37	مناسبت منحنيلى	Münasebet münhanileri	İlişki eğrileri
187. Corrélation /33	مناسبت	Münasebet/Tekabül	İlişki, Korelasyon
188. Courbes	منحنى	Münhani	Eğriler (Örn. Zekâ eğrisi)
189. Mode /34	مرجح قيمت	Müreccah kıymet	Mod, Tepe değer
190. Hérédité prépondérante /82	مرجح وراست	Müreccih veraset	Baskın kalıtım, baskın genlerin galip gelmesi
191. Observation /155	مشاهده/استبصار	Müşahade/İstibsar	Gözlem
192. Anthropométrie /101	مساحة لی بشریت	Müşahalı beşeriyet	Antropometri
193. Coéducation /87	مشترك تربيه	Müşterek terbiye	Karma eğitim
194. Type indifférent /type moyen /161	متوسط انموذج	Mutavassit enmuzec	Ortalama tip
195. Tempéré /437	معتدل انموذجلر	Mutedil enmuzecler	İlman tipler
196. Grandeur variables /33	متحول كميت	Mütehavvil kemiyet	Değişken, büyüklük
197. Hérédité alternative /82	متناوب وراست	Mütenavib veraset	Dönemsel, sıralı, nöbetleşe kalıtım
198. Grandeurs absolues /33	مطلق كميتلر	Mutlak Kemiyetler	Mutlak büyüklük

¹⁸ Bugünkü kitaplarda dil gelişimi evreleri için “Babıldama” diye adlandırılan bir evre var. Telaffuz olarak bu kelimeye çok benziyor. İlk formunun bu kelime olması ve bu kelimedenden türetilmiş olması kuvvetle muhtemel duruyor.

Kavramın Fransızcası ve Geçtiği Sayfa	Kavramın Arap Alfabeti ile Yazılışı	Türkçe Çevrimyazısı	Bugünkü Karşılığı
199.	ناطقه مرکزی	Natıka merkezi/100	Beyinde konuşma merkezi
200. Psychologie théorique /8	نظری روحيات	Nazari ruhiyat	Teorik psikoloji
201. Spéculatifs /437	نظريه جيلر	Nazariyeciler	Spekülatif
202. Moelle épinière /114	نحة شوقى	Neha-i şevki	Omurilik
203. L'inhibition /412	نحى	Nehy	Engelleme, engellenme
204. Mesure des relations /35	نسبتلرک مصاحسى	Nisbetlerin musahası	İlişki, korelasyonun ölçümü
205. La principe de la relativité	نسبيت مبدائيت	Nisbiyyet mebdeyyeti	Görelilik ilkesi
206. L'oubli /166	نسيان	Nisyan	Unutma
207. Neurons /104	نورون	Nöron	Nöronlar
208. Le langage /234	نطق/لسان	Nutk/lisan	Dil
209. Polyglotte /248		Eb'ul-lisan	Çok dilli
210. Utopie /188		Mal-i hûlya	Ütopya
211. École sur mesure /280	اولچويه گره مكتب	Ölçüye göre mektep	Özel gereksinimli bireylerin eğitimi, Kişiyi özel okul
212. Dendrites /105	پروتوپلازما استیباله لری	Pırtoplazma İstitaleleri - Dentrit	Dentrit
213. Psychoanalyse /21	پسیقاتالیز	Psikanaliz	Psikanaliz
214. Retrospection	رجع تفحص	Ric'i tefahhus	Geçmiş bakma, vak'a analizi
215. Animisme /192	روحچیلیق	Ruhçuluk	Animizm
216. Arrière psychologique /121	روحا متأخر	Ruhen müteahhir	Duygusal açıdan az gelişmişlik
217. Procède psych-statistique /31	روحي احصای طریق	Ruhi ihşa-i tarik	psiko-istatistiksel süreç
218. Procédé psycho-statistique	روحي - احصای طریق	Ruhi-İhsai Tarik	psiko-istatistiksel süreç
219. Procédé psychodynamique	روحي قوتلی طریق	Ruhi-Kuvveti Tarik	Psiko-dinamik süreç
220. Procédé psychphysique	روحي- مادی طریق	Ruhi-Maddi Tarik	Psiko-fiziksel süreç
221. Psychologie /2	روحیات	Ruhiyat	Psikoloji
222.	روحیاتجی روحیات شناس	Ruhiyatçı, Ruhiyatşinas	Psikolog
223.	روحیاتشناس	Ruhiyatşinas	Ruh bilimi uzmanı, psikolog.
224. Procédé psychochronométrique	روحي - زمانی طریق	Ruhi-zamanî tarik	psiko-kronometrik süreç
225. Science de l'âme	روحک علمی	Ruhun ilmi	Ruh bilimi
226. Mnémotechnique /172	رموزات	Rumuzat muhatara	Zihinsel çağrışımlardan yararlanarak belleği geliştirme yöntemi.
227. Émotion choc /289	صدمه هیجان	Sadme heyecan	Şok, şoke olma
228. Étroitesse du champ de la conscience /198	ساحة شعورک طارلی	Sahay-ı şuurun darlığı	Bilinç alanının darlığı, kıtlığı, yüzeyselliği
229. Les tendances personnelles /318	شخصی تمایلر	Şahsi temayüller	Kişisel eğilimler
230.	شامه	Şamme	Koku duyusu
231. Les principes accidentés /178	سطحی/عرضی مدالر	Sathi-arazi müddealar	Tesadüfi ilkeler, tesadüfi örnekleme gibi
232. Jugements de réalité /221	شعیت حکملری	Şe'niyet hükümleri	Gerçeklik yargıları

Kavramın Fransızcası ve Geçtiği Sayfa	Kavramın Arap Alfabesi ile Yazılışı	Türkçe Çevrimyazısı	Bugünkü Karşılığı
233. Le caractère /412	سجيه	Seciye	Karakter
234. Types auditifs /161	سمعى انموذج	Sem'i enmuzec	İşitsel tipler
235.	سمياتيه كبير	Sempatiye-i kebir	
236. L'honneur /329	شرف/حيسيت	Şeref / haysiyet	Onur
237.	سوق طبيعى	Sevk-i Tabii	İçgüdü
238.	شئى	Şey'i	Objektif, nesnel, afâkî.
239. Méthode objective	شئى اصول	Şey'i usul	Objektif yöntem
240.	سير فى المنام	Seyr-i Fil Menam	Uyurgezerlik,
241. Somnambule	سير فى ال منام	Seyr-i fil menam	Uyurgezer
242. Gestes, jeu physionomie /21	سيما و اعضا حرکتلى	Sima ve aza hareketleri	Jest ve mimikler
243. Artificiels /234	صنعى	Sun'i	Yapay
244. Images /69	صورتلر	Suretler	Görüntü, görüntüler
245. Deduction /225	تعليل	Ta'lil	Çıkarım
246. Le naturel /432	طبيعت	Tabiat/huy	İnsan doğası
247. Surnormal	طبيعيلك فوقنده	Tabiiliğin fevkinde.	Üstün yetenekli, normalüstü
248. L'instinct de conservation	تحفظ ميل طبيعىسى	Tahaffuz meyl-i tabiisi	Koruma içgüdüğü
249. Rappel	تخطر	Tahattur	Hatırlama
250. İntuitif /246	تحديثى	Tahdisî	Sezgisel
251. Methode des Enquêtes	تحقيقات / استخراج اصولى	Tahkikat veya istihrac usulü	Anket Yöntemi
252. Analyse /31	تحليل	Tahlil	Analiz
253. Analytique /246	تحليلى	Tahlilî	Analitik
254. L'instinct secondaires /394	تالىع / سوك طبيعيلر	Tali sevk-i tabiiler	İkincil içgüdüler
255. Generalization /213	تعميم	Tamim	Genelleme
256. Refoulement /352	تبعيد	Teb'id	Baskı / itki (psikanaliz)
257.	تبعيد	Teb'id.	Geri itme, baskılama, toplumsal baskı sonucu gelişen itkiler, bilinçaltına itilme
258. Expérimentation /25	تجارب	Tecarüb	Deney, deneme
259. La sympathie /341	تجازب	Tecazüp	Sempati davranış edinme ve model almada etkili bir tutum
260. La fonction innovation /410	تجدید افعله سى	Tecdid ef'ulesi	İnovasyon işlevi
261. Abstraction /213	تجرید	Tecrid	Soyutlama
262. Expérimentation	تجره	Tecrübe	Deneme
263. Expérience /6	تجره	Tecrübe	Deney, tecrübe
264. Psychologie expérimentale /2	تجرى روحيات	Tecrübi Ruhiyat	Uygulamalı / deneysel psikoloji
265. Associationnistes	تداعيلر	Tedaiciler/tedaicilik	Çağrışımçılar
266. Association des idées /176	تدايع افكار	Tedaiy-i efkâr	Çağrışım / Fikirlerin birleştirilmesi, ilişkilendirilmesi
267.	تدايع افكار، تتليث افكار، يشتراك افكار، تدايع خاطرات	Tedaiyi-i efkar, teslis-i efkar, iştirak-i efkar, tedaiy-i hatrat	Çağrışım

	Kavramın Fransızcası ve Geçtiği Sayfa	Kavramın Arap Alfabesi ile Yazılışı	Türkçe Çevrimyazısı	Bugünkü Karşılığı
268.	Dressage /31	تدريب	Tedrib	Eğitim. Kitapta "Education" terimine karşılık kullanılmış.
269.	Affectifs /436	تأثیری نمودنجلر	Teessürî enmuzecler	Duygusal tipler
270.	La vie affective ou sensible/136	تأسیری (حسی حیات)	Teessürî, hissi hayat	Duygusal veya hissi yaşam
271.	La vanité /331	تفاخر	Tefahür	Kibir
272.	Psychologie génétique /9	تکوینی روحيات	Tekvini Ruhiyat	Genetik psikoloji
273.	Methode génétique	تکوینی اصول	Tekvini Usul	Nöro-Biyolojik Yaklaşım Genetik metot
274.	Méthode génétique /28	تکوینی اصول	Tekvini usül	Genetik metot
275.	Représentation /149	تلاحق تمثیلی	Telahik-ı temsili	Temsil etme özelliği
276.	Les tendances	تمایللر	Temayüller	Eğilimler
277.	Excitation /106	تنبيه	Tenbih/107	Uyarım, uyarılma
278.		تنفس	Teneffüs	Solunum
279.	Education	تربیه	Terbiye	Eğitim
280.	Synthèse /31	ترکیب	Terkib	Sentez
281.	Ordonnée /36	ترتيب / ترتیبی	Tertib/Tertibî	Düzen, sıra, sıralı ilerleme
282.	Reconnaissance /160	تشخیص	Teşhis	Keşif, tanıma
283.	Méthode physiologique /24	تشریحی اصول	Teşrihî usul	Fizyolojik yöntem
284.	Spontané /127	توعی	Tev'î	Doğal
285.	Attention spontanée /201	توعی دقت	Tev'î dikkat	Doğal dikkat
286.	La sexualite infantile /354	طفلی جنسیت	Tıfli cinsiyet	Çocuk cinselliği
287.	Méthode globale /171	توپتا ازبرلهمهللی اصول	Toptan ezberlemeli usul	Bütüncül yöntem, Holistik metot
288.	Abscisse /35	افقی خط/ فاصلا	Ufki hat	Apsis
289.	Eugénique /83	اوزئیک	Ujenik	Öjenik
290.	L'accoutumance /401	الفت	Ülfet	Alışma
291.	Psychologie générale /9	عمومی روحيات	Umumi Ruhiyat	Genel psikoloji
292.	Methode /16	اصول	Usül	Yöntem, metot
293.	Méthode intuitive /158	اصول حدثی	Usul-i hadsi	Sezgisel yöntem
294.	Les besoins organiques/319	عضوی احتیاجلر	Uzvi ihtiyaçlar	Organik ihtiyaçlar
295.	La synergie /342	عضوی تجازب	Uzvi tecazüp	Sinerji
296.	Organisme /74	عزویت	Uzviyet	Organizma
297.	Organe conducteur /114	عزو نقل	Uzv-u nakil	İletken organ
298.	Moyen arithmétique /33	واصلطه عریری	Vasat-ı ariri	Aritmetik ortalama
299.		ولدی	Veledi:	Doğuştans
300.	Vertige /188	ورتکه	Vertige	Yükseklik korkusu
301.	Processus /34	وتیره	Vetire	Süreç
302.	Procedé du su /26	وقوف یولی	Vukuf yolu	Deneklerin süreçten haberdar olduğu yöntem
303.	Adulte /42	یه تشگن	Yetişkin	Yetişkin
304.	Pourcentage /33	یزده	Yüzde	Yüzde
305.		ذائقه	Zaika	Tat duyusu
306.	İntelligence /80	ذکا	Zekâ	Zekâ
307.	Arrire mental	ذهنا متأخر	Zihnen müteahhir:	Zeka geriliği

Kavramın Fransızcası ve Geçtiği Sayfa	Kavramın Arap Alfabeti ile Yazılışı	Türkçe Çevrimyazısı	Bugünkü Karşılığı
308. La vie représentative (intellectuelle) /136	ذهنى حیات	Zihni (fikri, temsili) hayat	Zihinsel davranışlar, zihinsel süreçler
309. Mental test /31	ذهن	Zihni Mehk	Zekâ testi
310. Intellectuels /437	ذهنیلر	Zihniler	Entelektüel
311. L'aboulie /415	ضیاء اراده	Ziya'ı irade	İrade yitimi
312. Agraphie /112	ضیاء تحریر	Ziya'ı tahrir	Agrafi
313. Dysmnésie /166	ضیاء حافظه	Ziya-ı hafıza	Dismnezi
314. Dysmnésie	ضیاء حفظ	Ziya-ı hıfz: S.166.	Geçici hafıza kaybı
315. Aphasie /112	ضیاء نطق	Ziya-ı nutk	Afazi
316. Amnesie	ضیاء تخطر	Ziya-ı tahattur	Hatırlayamama, unutma

Tablo 3'te yer alan kavram ve terimler değerlendirildiğinde, tablonun eserin yazıldığı dönemin şartlarına göre oldukça zengin ve nitelikli bir psikoloji literatürünün varlığına işaret eden çok sayıda kelime barındırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yazar yurt dışında aldığı psikoloji eğitiminin verdiği avantajla, kavram ve terimlerin yabancı dillerdeki karşılıklarını bizzat yerinde öğrenme fırsatı bulmuştur. İlgili terim ve kavramlara telaffuz, anlam derinliği, açıklık vb. dil olaylarını gözeterik en uygun Türkçe kelimeleri özenle seçmiştir. Bunu yaparken çoğunlukla zaten kullanımda olan kelimeleri aynen kullanmış, bazen de yukarıdaki faktörleri gözeterik yeni kelimeler üretmiştir. Örneğin; “reflex” kelimesini Batı dillerindeki köküne uygun olarak “etkiye yapılan tepki” anlamı bağlamında dönemin fizyoloji ıstılahınca da kullanılan “fiil-i mün'akis” kelimesiyle eşleştirmiş ve onu kullanmıştır. Ancak “test” kelimesi için “mehk” kelimesini üretmiş, bunun gerekçelerini de kitabında belirtmiştir. Ancak bugün gelinen noktada, yazarın bu millîleşme ve özgün olma çabasının sonucu olan bu kelimeler, Türkçe yerine büyük ölçüde yabancı dillerdeki karşılıklarına bırakmıştır. Esasen bu tablo, dönemin zengin psikoloji müktesebatını göstermek adına oldukça önemlidir. Çünkü tablo bugün kullanılan kavram ve terimlerin neredeyse tamamı için Türkçe bir karşılık bulmayı mümkün kılmaktadır. Türkiye’de bilimsel bir disiplin olarak henüz tanınmaya başladığı bir dönemde, psikolojiye dair böylesine zengin ve millî bir terminoloji başka bir ifadeyle bir psikoloji dili kurmak oldukça değerlidir. Yazar bir bakıma kendinden sonra gelecek alan çalışanlarına terminoloji adına oldukça güvenli ve geniş bir yol açmıştır. Nitekim bugün yazarın bu çabası karşılık bulmakta, açtığı yol neredeyse bir asır sonra hâlâ kullanılmaktadır. İster çeviri ister telif pekçok psikoloji ders kitabı, yazarın tespit ettiği ıstılahlar, lügatlar, kavram ve terimlerle konuları okuyucuya aktarmaktadır.

3.1.5. “Çocuk Ruhü” kitabının eğitim programları ve genel öğretim ilkeleri bağlamında analizi

3.1.5.1. “Çocuk Ruhü” kitabının eğitim programı bağlamında analizi

Bu çalışma, eğitim bilimleri içerisinde yer alan eğitim programları ve öğretim (EPÖ) disiplininde yürütülmüştür. EPÖ disiplini, genel olarak “eğitim programı” ve “öğretim” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan eğitim programı; felsefi, epistemolojik, pedagojik kuramsal arka planı olan ve kazanımlar, içerik, eğitim durumları ile sınama durumlarından müteşekkil olup kısmen teorik tandanslıdır. Zira uygulamadaki sonuçları görülmeden eğitim programı teorik öngörüler niteliğindedir. Bu programın uygulanması ise kısaca “öğretim” olarak adlandırılmakta ve daha çok bilinen ismiyle “eğitim ve öğretim süreci” olarak ifade edilmektedir. Bu itibarla amacı, Erken Cumhuriyet Dönemi’nde harf inkılabı öncesi süreçte yazılmış psikoloji kitaplarının, eğitim programı bağlamında incelenmesi olan bu çalışmada sözü geçen kitaplar EPÖ disiplinine uygun olarak “program” ve “öğretim” boyutları bakımından analiz edilmiştir.

Program boyutundaki analizler; ilgili psikoloji kitaplarının kuramsal dayanakları (insana ve bilgiye dair kabullenmeler), genel amacı, davranışsal amaçları (kazanımlar), kapsam, etkinlik veya faaliyet önerileri ile kitabı okuyanın kazandığının muhasebesi olan (ölçme-değerlendirme) silsilesi içerisinde yapılmıştır. Programla ilgili analizlerde ayrıca, incelenen kitabın “müfredatın” öncülü anlamında eğitim programının tarihteki versiyonu özelliğini taşıyıp taşımadığı da incelenmiştir. Zira EPÖ literatüründe tarihsel süreçte, medrese ve manastırlarda okutulan kitaplar, müfredatın ve müfredat da eğitim programının öncülü kabul edilmektedir (Varış, 1994). İncelemeye tabi tutulan psikoloji kitaplarının “öğretim” boyutundaki analizlerde ise öğretim sürecinin çerçevesini çizen literatürde kabul gören genel öğretim ilkeleri (GÖİ) bağlamı kullanılmıştır.

Yukarıda zikredilen EPÖ bağlamında “Çocuk Ruhü” kitabı iki boyutta analiz edilmiştir. Bunlar, “program” ile “öğretim” boyutlarıdır. Bunlardan “program” boyutundaki analizler, modern anlamda eğitim programını oluşturan unsur ve ögeler çerçevesinde yapılmıştır. Bu unsurlardan birincisi ontolojidir. Burada ontoloji, eğitim programını ontolojik anlamda var eden insan ve bilgi olgularına dair kabullenmeleri ifade eden kuramsal (felsefi temel) arka plan (Cevizci, 2011) anlamındadır. İkinci olarak söz konusu kitabın (veya belge, doküman, liste) okuyucuyu soyut ifadelerle yönlendiren

genel amacı vazetmesidir. Bu ikisine ek olarak yine kitabın (yazılı belgenin), çağdaş eğitim programının anatomisini teşkil eden kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınama duruları öğelerine sahip olup olmamasıdır. Analizde ölçüt olarak bütün bunlara veya büyük çoğunluğuna sahip olan yazılı belge (bu çalışmada kitap) “eğitim programı”; bunlardan sadece bir kısmına sahip olan yazılı belge ise (öğrenilecek veya öğretilecek konuların düzenli listesini ihtiva etmek şartıyla) “müfredat” veya “müfredatın öncülü” olarak adlandırılmıştır.

Yukarıda belirtilen bağlam ve ölçütler çerçevesinde incelenen “Çocuk Ruhı” kitabına bakıldığında, kitapta insanın “bilişsel”, “duyuşsal” ve “psikomotor” boyutlarına değinildiği görülmektedir. Bu meyanda ilgili kitapta birinci bab bilişsel davranışları, ikinci bab duyuşsal davranışları ve üçüncü bab ise psikomotor davranışları ele almıştır. Bu bakış açısı günümüz psikoloji ve pedagojisinde geçen “öğrenme alanları” (Akpınar, 2017) ile neredeyse aynıdır. Yine kitabın insanın ontolojik anlamda mahiyetini açıklamada ifade edilen;

Ruha sahib her mahlukun bir maddi (uzvi), bir de manevi (ruhi) hayatı var. İnsanlar ise buna manzum (ek) olarak bir de içtimai hayat ve mahiyete sahibdirler... şeklinde ifadeler, idealizm ile kısmen realizmi refere etmektedir. Bu tanımlama, bugün kullanılan: İnsan; biyo-psiko-sosyal bir varlıktır. tarifi ile aynıdır. Yazarın insanın “ne”liğine ilişkin “İnsan davranışını anlayabilmek için öncelikli kaynaklardan biri olarak onun ürünlerini incelemektir.” biçimindeki önerisi, Kant’ın anlayışını (Mengüçoğlu, 1945) çağrıştırmakta ve kitabın ontolojik zeminini teşkil etmektedir.

Kitapta, birey olarak öğrencinin (çocuğun) eğitimi (terbiyesi) ile ilgili olarak J. J. Rousseau ve J. Locke’a sıklıkla açık biçimde atıfta bulunulması, kitabın yukarıda sayılan felsefeler yanında hümanizmi de öncelediği şeklinde okunabilir. Aynı kitapta sıklıkla Maria Montessori’ye de atıfta bulunulması, öğrenci merkezli anlayışa vurgu yapılması o dönemlerde yeni filizlenen pragmatizm ile de ilişkilendirilebilir. Söz konusu bu atıflar, kitabın pedagojik perspektifini ortaya koymaktadır. Bu, günümüz modern eğitim programlarının dokümanlarında “öğretim programının perspektifi” başlığı ile yer almaktadır. Örnekleri çoğaltılabilecek olan bu açıklama ve tanımlamalar kitabın felsefi, epistemoloji ve pedagojik kabul, dayanak ve perspektifinin açık göstergeleridir. Kitaptaki ontolojik ve pedagojik referansın kaynaklarını gösteren bu atıf ve açıklamalardan sonra, kitabın epistemolojik perspektifine bakıldığında, bilgi ile ilgili açıklamaları görmek mümkündür. Bilgi türlerine dair sınıflamaya örnek aşağıdaki paragrafta yer almaktadır:

“Bilimlerin ana kavramları vaz’eden nazari (ilmi) ciheti ve bu kavramları hayatın muhtelif icablarına uygulayan ameli (uygulamalı) san’at ciheti vardır.” demekte ve şöyle devam etmektedir:

Ruhiyatın da evvel emirde böyle nazari ve ameli cihetlerini ayırmak lazımdır. Nazari ruhiyatın (psychologie theorique) ğayesi ruhiyatın muhtelif hadiselerini tedkik ve bunları kanunlara rabt etmektir. Ameli ruhiyatın (psychologie appliquee) ğayesi de bu kanunları hayatın muhtelif cihetlerine tatbik ve onlardan müfid ve ameli neticeler istihsal etmektir. Nazari ruhiyat atideki aksamı ihtiva edebilir. 1. Umumi ruhiyat 2. Tekvini ruhiyat. 3. Ferdi ruhiyat 4. Cem’i ruhiyyat 5. Ğayr-ı tabiiler ruhiyatı 6. Mukayeseli ruhiyat 7. Çocuk ruhiyatı.

Bu ifadeler, epistemolojik anlamda modern eğitim programındaki kuramsal arka plan olarak görülebilir. Zira kitap, bu ifadelerle “insan” ve “bilgi” anlayışını ortaya koyarak felsefi kabulünü ima etmiş olmaktadır. Nitekim günümüzdeki modern eğitim program dokümanlarına bakıldığında, dayarılan ontolojik (insan, birey) ve bilgi kabullenmelerine ya açıkça veya zımnen atıfta bulunulduğu görülebilir. Örnek olarak 2005 yılı sonrasında güncellenen programlarda “yapılandırmacılık” yaklaşımına açıkça atıfta bulunulması (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005) gösterilebilir. Bu atıflar, öğretmene rehberlik bakımından oldukça önemlidir. Zira insan ve bilgi ile ilgili bu atıflar, programı sınıfta yaşama geçirecek olan (yaşayan birey davranışlarına dönüştürecek olan) öğretmene kılavuzluk yapmaktadır. Aksi hâlde, ontolojik ve epistemolojik olarak felsefenin yol göstericiliğinden (Ertürk, 1998) yararlanmadan öğretmenin, sınıftaki kuramdan bağımsız öğretimsel davranışları, tesadüfi ve rastgele kalmaya mahkûmdur.

“ÇR” kitabının mukaddime (ön söz) kısmında yer alan mürebbi (eğitimci) ve muallim namzedlerine (öğretmen adayları) tavsiyeler, günümüzdeki eğitim programının “genel amaçlarını” çağrıştırmaktadır. Çünkü eğitimde doğrudan ölçülemeyen genel nitelikli öğrenme çıktılarını ifade eden amaç, erişilmek istenen noktaya (Akpınar, 2017) işaret eder. “ÇR” kitabı, eğitim programının o dönemlerdeki sürümü olan müfredatın öncülü olarak kabul edildiğinde; kitaptaki öğretmen adaylarına ilişkin tavsiyeler ve yönlendirmeler, kılavuzluk yapan ifadeler, işlev olarak *genel amaç* olarak görülebilir. Benzer şekilde eğitimin genel amacına dair “Binefsiha hareket muhite intibak, kendi yaşamını kontrol kabiliyeti, yani iradeli (bağımsız) insanlar yetiştirmektir.... (sayfa 421)” şeklindeki, Türk Millî Eğitim Temel Kanunu’nu çağrıştıran ifadeler de genel amaç çerçevesinde ele alınabilir. Buna paralel olarak “Çocuklara kendi benliklerini, duygularını

tanıma ve tetkik etme alışkanlığı kazandırınız.” (s.423) şeklindeki yönlendirici ifadeler de genel amaç kapsamındadır, denilebilir. Yine adı geçen kitapta yer alan ve günümüzde dillendirilen “beyinle barışık eğitim” sloganını çağrıştıran *Terbiyede en mühim iş cümlesi asabiyemizi düşman değil, müttefik yapmaktır.* (sayfa 404-410) şeklindeki ifade, günümüz Türkiye’inde mevcut eğitim programlarında yer alan öğretim programının “perspektifi” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021) olarak görülebilir.

“ÇR” kitabı, kuramsal dayanak ve genel amaçtan sonra, eğitim programını oluşturan dört temel ögeden birincisi olan “kazanımlar” (Akpınar, 2017) bağlamında incelenmiştir. İncelemede, ilgili kitapta genel nitelikli yönlendirmeler (genel amaç) dışında, okuyucuya; ölçülebilen, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları ifade eden edinimlere (kazanımlara) rastlanmamıştır. Bu durum, incelenen “ÇR” kitabının kuramsal arka plana sahip olması ve genel amacı vazetmesiyle müfredatı çağrıştırsa da kazanımları ihtiva etmemesiyle de çağdaş anlamdaki eğitim programından ayrışması olarak değerlendirilmiştir.

“ÇR” kitabı, eğitim programının ikinci ögesi olan “içerik, kapsam” (Akpınar, 2017) bağlamında incelenmiştir. Bu incelemede, bahse konu kitabın; “psikoloji” veya “eğitim psikolojisi” ile ilgili oldukça kapsamlı bir içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu içerik, genel hatlarıyla insanın anatomik yapısı, psişik durumu ve sosyal konumu hakkında bilgilerden oluşmaktadır. Genel kavram, terim ve ilkeler biçiminde verilen bu bilgilere, yazar tarafından yapılan şerhlerle açıklama getirilmiştir. Bu açıklamalar, bir yönüyle, o dönemdeki Avrupa alanyazınına (daha çok Fransa) psikoloji disiplini ile ilgili olgu, kavram, ilke ve kanunları tanıtırken diğer taraftan bunlara verilen karşılıklar ise yine aynı dönemde Türkiye’de bunların eşdeğeri olarak kullanılan kelimeleri göstermesi itibarıyla da, sahip olduğumuz literatürün sınırları hakkında çok değerli bilgiler vermektedir. Diğer taraftan kitap kapsamında yer verilen psikoloji ile ilgili bilgi veya kavramların sadece betimsel olarak tanıtılması veya tanımlanması ile yetinilmemiş; bunlar pedagojik perspektiften de ele alınarak, öğretmen adaylarına yol gösterici olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

“ÇR” kitabı, eğitim programının üçüncü temel ögesi olan ve öğrenci yaşantılarını ifade eden etkinlikler veya faaliyetler “eğitim durumları” (Akpınar, 2017) bağlamında incelenmiştir. İncelemede, ilgili kitapta, eğitim durumlarıyla ilgili olarak öğretme-öğrenme sürecine ilişkin önemli bilgilerin ve yönlendirmelerin yer aldığı belirlenmiştir. Örnek olarak (s.336), öğretme-öğrenme sürecinde davranış edinim evreleri “ihtilat”,

“tekrar”, “tevsî” biçiminde sıralanmakta ve sınıf içi grup çalışmalarının, bireysel çalışmadan daha etkili olduğu ve öğrenme için olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir. Diğer bir örnek de (s. 398) yine eğitim durumu değişkenlerinden olan sınıf yönetimine dair, *Teneffüsten dönen çocukların ders gibi sakin bir ortama adapte olmaları zordur. bu yüzden derse geçmeden ara form bir iş yapılabilir. şarkı söylemek, eğlenceli bir iş yapmak vb.* etkinlik önerileridir. Bunlar, incelenen “ÇR” kitabının, eğitim durumlarını kısmen de olsa ihtiva ettiği biçimde değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeden de incelenen kitabın, kazanımlar gibi günümüzdeki eğitim programının iki temel ögesinden yoksun olmasıyla, bu kitabın eğitim programı olarak değil; eğitim programının birtakım unsur ve öğelerini içermesi ile öğrenilecek ders konularının düzenli bir listesini ihtiva etmesi hasebiyle, müfredat veya müfredatın öncülü sayılabileceği yorumu yapılabilir.

“ÇR” kitabı eğitim programı boyutunda son olarak programının dördüncü temel ögesi olan ve öğrenilenlerin muhasebesi niteliğindeki “sınama durumları” (Akpınar, 2017), yani ölçme ve değerlendirme bağlamında incelenmiştir. İncelemede, adı geçen kitapta, kazanımlar ve eğitim durumlarına benzer şekilde, okuyucunun kitaptan elde ettiği bilgileri muhasebe etmeye dair herhangi bir soru, test, ödev veya bunlara dair bir hüküm cümlesine rastlanmamıştır. Bunun anlamı kitapta, gözlem manasında ölçmeye dair; soru, test, ödev ile bunların cevaplarına yönelik bir hüküm, yani değerlendirme ifadesinin bulunmamasıdır. Bu durum, incelenen “ÇR” kitabının, kazanımlar ve sınama durumlarını ihtiva etmemesiyle, hâlihazıdaki eğitim programına çok da benzemediği, dolayısıyla bu kitabın eğitim programı olarak nitelendirilmesinin güç olduğu biçiminde yorumlanabilir. Ancak incelenen “ÇR” kitabının, kazanımlar ve ölçme-değerlendirme gibi günümüzdeki eğitim programının iki temel ögesinden yoksun olmasına rağmen, eğitim programının birtakım felsefi arka plan, genel amaç, pedagojik perspektif ve eğitim durumları gibi birtakım unsur ve öğelerini içermesiyle, müfredat veya müfredatın öncülü sayılabileceği iddia edilebilir.

Bütün bunların sonunda, EPÖ bağlamı ve eğitim programı boyutundaki incelemede, “ÇR” kitabının kuramsal arka plana sahip, genel amaç misyonunu çağrıştıran ifadeleri barındırdığı anlaşılmaktadır. Ancak aynı kitap bünyesinde, eğitim programının sadece “içerik” ögesini barındırmaktadır. Bahse konu kitap, bu özellikleriyle eğitim programını çağrıştıran müfredatın öncülü sayılabilir. Bu itibarla yine aynı kitap, kazanımlar, eğitim durumları ve sınama durumları gibi program öğelerinden yoksun olmasından dolayı, bugünkü anlamda eğitim programı olarak nitendirilemez. Fakat 1927

yılında kaleme alınan ve Osmanlı öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan, “ÇR” kitabı, kuramsal arka plana sahip olma, genel amaç vazetme ve zengin bir içeriği barındırmasıyla, sıradan bir kitaptan fazlasını ifade etmektedir. Söz konusu kitap, önemli program öğelerinden mahrum olması hasebiyle eğitim programı sayılmasa da sahip olduğu diğer program unsurlarıyla (felsefi temel, genel amaçla, içerik, eğitim durumları) müfredatın öncülü olma sıfatını hak etmektedir. Zira kitap oldukça zengin içeriği, bu içerikte yer alan kelime ve kavram açıklamalarıyla “öğrenilecek konuların listesi” anlamında gelen müfredatın öncülü olup eğitim-öğretim sürecinde gerek öğretmen ve gerekse öğrencilere kılavuzluk misyonuyla, sıradan bir ders kitabından öte anlam ve misyona sahiptir. .

3.1.5.2. “Çocuk Ruhü” kitabının genel öğretim ilkeleri bağlamında analizi

İAG tarafından kaleme alınan “ÇR” kitabı, EPÖ bileşeninin “program” bileşeni boyutu itibarıyla incelendikten sonra, ikinci bileşen olan “öğretim” boyutu itibarıyla da analiz edilmiştir. Bu analizler, eğitim bilimleri (pedagoji) disiplininde uzun süreli gözlemlerin ürünü olarak kabul gören ve literatürde “genel öğretim ilkeleri” (Hesapçioğlu, 1998) çerçevesinde yapılmıştır. Zira formal eğitimde, sınıflardaki öğretim sürecinin çerçevesi, programın genel amaçları ve kazanımlar ile genel geçer kurallar olan GÖİ tarafından çizilir. Bu itibarla, “ÇR” kitabının EPÖ bağlamında ve “öğretim” boyutundaki analizinde, kitaptaki doğrudan veya dolaylı GÖİ atıflarına bakılmıştır.

“ÇR” kitabının “öğretim” boyutu ve GÖİ çerçevesindeki incelemesinde, bu ilkelere doğrudan veya dolaylı birçok atıfa rastlamak mümkündür. Öncelikle adı geçen kitapta insan anatomisine geniş şekilde yer verilmesi ve bu çerçevede zihin hakkında oldukça kapsamlı ve detaylı bilgilere yer verildiği görülmektedir. Bu bilgilere yakından bakıldığında, bugünkü insan anatomisi ve zihin yapısı hakkındaki bilgilerle büyük benzerlik gösterdiği göze çarpmaktadır. Kitap kapsamındaki bilgilerin bu özelliği, GÖİ’den *güncellik* (aktüalite) *ilkesine* uygun olarak değerlendirilebilir. Yine adı geçen kitapta yer alan bilgi ve kavramlar, o dönemde Avrupa’da güncel ve geçerli psikoloji ve pedagoji bilgileri içerdiği belirtilebilir. Bu özelliği ile kitabın güncellik ilkesini gözettiği ifade edilebilir. Zira güncellik ilkesi, eğitimde öğrenciye bilimsel ve son bilgilerin verilmesi anlamındadır. Nitekim kitabın 1927’de kaleme alındığı düşünülürse, o günkü güncel bilgileri ihtiva ettiği rahatlıkla söylenebilir.

Benzer şekilde, ilgili kitapta sıklıkla eğitimde çocuğun merkezi konumuna yapılan atıf yer almaktadır. Büyük ihtimalle o yıllarda revaçta olan hümanizm akımı ve “eğitimde yenilik” hareketinin etkisini taşıyan bu özellik, bahse konu kitabın, *öğrenciye görelilik* ilkesini gözettiği biçiminde yorumlanabilir. Öğrenciye görelilik ilkesi, öğretim sürecinin düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının, fizyolojik ve psikolojik özelliklerinin, bireysel farklarının, hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmasını gerektirir (Taşpınar, 2017). Her şeyden önce kitabın başlığında yer alan “çocuk ruhu” ifadesi, kitabın çocuğun psişik özelliklerine odaklanıldığını göstermektedir. Ayrıca yine kitapta gerek ebeveynlere ve gerekse öğretmenlere eğitimde çocuk ruhunu iyi anlamaları tavsiye edilirken (s. 23) bunun metodolojisi hakkında da oldukça geniş bilgiler verilmektedir. Kitabın bu özelliği ile öğrenciye görelilik ilkesine uygun olarak kaleme alındığı belirtilebilir.

Bilindiği gibi zihinsel gelişim somuttan soyuta doğru bir seyir izlemektedir (Slavin, 2019). İnsanoğlunun doğası olan bu özelliğin öğretim sürecinde dikkate alınması, etkili ve kalıcı öğrenmeler için önemlidir. Öğrencilerin bu niteliği *somuttan soyuta ilkesi* ile ifade edilmektedir. Öğretim sürecinin, özellikle de erken çocukluk dönemlerinde buna göre düzenlenmesi beklenir. Analize konu olan “ÇR” kitabı incelendiğinde, bu ilkeye ciddi biçimde riayet edildiği anlaşılabilir. Aşağıdaki örnekler bunun tipik göstergeleri sayılabilir:

“Çocuklara müşahhas eşyayı mümkün olduğu kadar iyi tanıtmalı.” Somut bir karşılığı olmayan hiçbir şey çocuk tarafından öğrenilemez. Öncelikle somut ve nesnel dünya çocuklara iyi bir şekilde öğretilmelidir. Bu ise doğru ve bol örneklendirme ile mümkün olacağından derslerde bolca alıştırma, canlandırma ve örneklendirme yapılmalıdır.

Yapılan incelemede, GÖİ’den bir diğeri olan *açıklık (ayanilik) ilkesi*, “ÇR” kitabında geniş makes bulmuş olduğu anlaşılmaktadır. Bu ilke, öğretim sürecinde iletilen mesajların öğrencinin anlayacağı açıklıkta olmasını gerektirir (Taşpınar, 2017). İncelenen kitapta, öğretmen adaylarına buna yönelik birçok tavsiye dikkat çekmektedir. Örnek olarak, *Çocukların lisanlarına, lehçelerine dikkat etmelidir.* ifadesi, *açıklık ilkesinin* dikkate alındığını göstermektedir. Yine bir diğer genel öğretim ilkesi olan *yakından uzağa ilkesi*, öğretim sürecinde konu ve kazanımların öncelikle öğrencinin kişisel, aile ve sosyal çevresi gibi yakın çevresine göre düzenlenmesini ifade eder. “ÇR” kitabı bu ilke çerçevesinde incelendiğinde, kitabın genel hatlarıyla bu ilkeyi

dikkate aldığı belirtilebilir. Bunu tipik bir örnek, kitapta yer alan... *bilhassa çocuğun çevresinden örnekler vermeli.* (s.209) önerisi gösterilebilir.

“ÇR” kitabı *bütünlük ilkesi* çerçevesinde incelendiğinde, birçok bölümün bu ilkeye göre kaleme alındığı belirtilebilir. Bütünlük ilkesi, “öğrencinin fiziksel, sosyal ve psikolojik” tüm yönlerden gelişimi amaçlanmalıdır. Ayrıca sunulan bilgiler birbirini destekleyici olmalı, bütünlük taşımalıdır. Bireyin bütünlüğü fiziksel, duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenler oluşmaktadır (Deniz, 2012). Yapılan incelemede söz konusu kitabın çocuğun gelişimi ve davranışlarının oluşmasında bu ilkeye birçok atıf yapıldığı dikkat çekmektedir. Günümüz Türkiye’inde merkezî seçme ve yerleştirme sınavlarının etkisiyle, öğretim sürecinde öğrencilerin daha çok zihinsel gelişimine odaklanıldığı; bedensel, duyuşsal ve ruhsal gelişiminin kısmen gölgede kaldığı hatırlandığında, bu ilkeye riayet edilerek kaleme alınan kitabın pedagojik kıymeti daha iyi anlaşılabilir.

Kitapta yer verilen psikolojik olgu, kavram ve ilkelerin daha anlaşılır kılınması için sıklıkla yaşamdan örnek olaylara yer verilmesi, genel öğretim ilkelerinden *yaşama yakınlık* ile doğrudan ilgilidir. Örneğin (s 213), çocukta öfke kontrolü için yaşamdan sunduğu “açık havada yürüyüş” ve “tuz banyosu” önerilerini sunması gösterilebilir. Yine öğretmenlere önerdiği “haftalık ders programında derslerin, özelliklerine göre düzenlenmesi” de buna örnek gösterilebilir.

Bütün bunların sonunda, “ÇR” kitabının, barındırdığı öğretimsel tavsiye, yönlendirme ve örnekleriyle GÖİ’ni gözettiği belirtilebilir. Bu özelliği ile de “ÇR” kitabı eğitim programlarının uygulama boyutu olan öğretim sürecine dair GÖİ’ni ihtiva ettiği söylenebilir. Haddizatında kitap, dönemin eğitim bakanlığı tarafından öğretmen adayları için yazdırılan bir eser olduğu hatırlandığında, kitabın eğitim programlarının bazı unsur ve öğeleri ile GÖİ çerçevesinde kaleme alınmış olması şaşırtıcı değildir.

3.2. Mustafa Şekip Tunç'un "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" Adlı Kitabına Yönelik Bulgular ve Yorum

3.2.1. Mustafa Şekip Tunç'un hayatı, Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi

Çalışmanın ikinci kitabının yazarı olan MŞT ile ilgili bilgiler büyük ölçüde Ziyaaddin Fahri Fındıkoğlu'nun 1934 yılında çıkarmaya başladığı *İş Mecmuası*'ndan

alınmıştır. Yakın dönem Türk düşünce tarihinin yetkin bir ismi olarak öne çıkan MŞT, 1883 ya da 1886 İstanbul doğumludur (Yıldız, 2010). Babası, Nevşehir eşrafi Hendeklioğlu ailesinden Nüfus Nazırı Yusuf Besim Bey, annesi Bulgaristan göçmeni bir aileye mensup Sabire Hanım'dır. Tunç'un belirttiğine göre (Akt., Türkmen, 1944) babası Yusuf Besim Bey yabancı dillere aşina, Batı klasiklerini Fransızcadan okuyabilen, bilime meraklı, oldukça kültürlü bir devlet memurudur. Öyle ki Tunç, tefekkür dünyasını şekillendiren en büyük amillerin başında babasının bu aydın kişiliğini gösterir. O, memleket meselelerine duyarlı, çocuklarına millî ve manevi değerleri aşıl原因an arkadaş gibi bir babadır. Gençlere, tarihî şahsiyetlere hak ettikleri ilgi ve saygıyı göstermeleri konusunda sürekli telkinlerde bulunur. Osmanlı'da Türkçülük akımının önemli ismi, Türk Tarih Kurumu kurucularından Yusuf Akçura bunlardan biridir. Tunç, babasının ölümünden sonra tanıştığı Yusuf Akçura'nın, Kuleli Askerî okulunda henüz bir küçük bir talebeyken babası Yusuf Besim Bey'den çok etkilendiğini ve hayatı boyunca taşıdığı ihtilalci, aykırı kişiliğini onun tesir ve telkinleriyle kazandığını, bu yüzden hayatının sürgün ve hapislerde çürüdüğünü ancak asla pişman olmadığını ifade ettiğinden bahseder. Tunç'un annesi ise hem öksüz büyüdüğü hem de dönemin genel teamülleri gereği eğitim alamadığından şanssız ancak parlak zekâyâ sahip, fikrî anlamda kendi kendini yetiştirmiş bir kadındır. Öyle ki Sabire Hanım aydın bir kişi olan kocasının bazı meselelerde fikrî yanlışları olduğunu ileri sürerek, onunla tartışmaktadır. Tunç'a göre evdeki bu tatlı ancak şiddetli fikrî çatışmalar, kendisinin yetişmesinde çok etkilidir. Hâlep'ten İstanbul'a taşınmayı da çocuklarının daha iyi bir eğitim almaları için Sabire Hanım istemiştir. Bir memur çocuğu olarak o dönem memurlarının sıklıkla karşılaştıkları görev yeri değişikliği gereği Tunç da öğrenim hayatı boyunca pek çok farklı coğrafyayı gezdi. Belirttiğine göre ilköğrenimine bugün Suriye sınırları içindeki Hâlep'te başladı. Sonrasında Hâlep'ten taşınan aile bugün Kuzey Makedonya sınırları içinde Bitola adıyla anılan Manastır vilayetine taşınınca Tunç, ilköğretimi burada tamamlayabildi. Kendi ifadesine göre Manastır'da buldukları zaman zarfında bir süre de askerî rüştiye mektebine devam etmiştir. Bugünün liseleri sınıfında sayılan idadi eğitimini İstanbul'da sonradan Vefa Lisesi adını alacak okulda tamamlar. Buradan mezun olunca Mülkiye Mektebi için açılan bir sınava girer ve 240 kişi arasından 7. sırada Mülkiye Mektebine yerleşmeye hak kazanır. 4 yıl eğitim gördüğü Mülkiye Mektebinden II. Meşrutiyet'in ilanından bir gün önce mezun olur. 7. sırada girdiği bu okuldan 37. sıradan karib-i a'la derecesiyle diploma alır. Pekiyi değil ancak ona yakın olan bu derece Tunç'a göre yeterli değildir. O, bunu

dört yıl boyunca tüm enerjisini Fransızcaya vermiş olmasına, bu yüzden derslerine yeterince zaman ayıramamış olmasına bağlamaktadır. Üstelik babasının Fransızca'yı öğrendiği metot ve kaynaklardan beslendiği için bu iş gereğinden fazla zaman ve emeğe mal olmuştur. Mülkiye'den mezun olunca Kosova maiyet memurluğuna (kaymakam yardımcılığı) atanır. İki yıl kadar süren bu görev zarfında Kosova'nın Palanga kazası kaymakamlığına da vekâlet eder. Ancak Tunç yöneticiliğe değil eğitimciliğe yatkındır ve belirttiğine göre çoğu zaman ve enerjisini ileride kavuşacağı eğitimciliğine harcamaktadır. Üsküp'te gençlerin kurduğu “Şübban-ı Vatan” (Vatan Çocukları) adlı bir kulübün açtığı özel okulda fahri olarak öğretmenlik yapar. İlk öğretmenlik tecrübesini bu okulun birinci sınıfında çocuklara okuma yazma öğreterek kazanır. Bu okul eğitim-öğretimde modern yöntem ve teknikleri denemektedir. Öğrenciler de çoğunlukla fakir ailelerin eğitimsiz, haşarı çocuklarıdır. Bu yüzden kimsenin öğretmenlik yapmak istemediği bu çocuklar beklentinin aksine Tunç'un meslek aşkı, çocuk sevgisi sayesinde sevimli ve çalışkan talebeler oluverir. Esasen Tunç'un başarılı eğitimci kişiliğinin sırrı burada yatar. O, eğitimin bir gönül ve sevgi işi olduğunu, öğrenmeyi ve öğrenciyi anlayıp sevmeden eğitimin başarılı olamayacağını düşünüyordu. Onun bu yönü meslek hayatı boyunca devam etmiş, kalbindeki coşkun öğretmenlik ve öğrenci sevgisiyle pek çok öğrencisinin yaşamına dokunabilmiş, derin etkiler bırakmıştır. Türk Eğitim ve Siyasi Tarihi'nde önemli işlere imza atan Hasan Ali Yücel bunlardan biridir. Sonradan Türkiye Cumhuriyeti'nde 7 yıl Millî Eğitim Bakanlığı görevi üstlenecek olan Yücel, Köy Enstitülerinin kurucusu, üniversite reformu, pek çok üniversitenin kurulması ve Türkiye'nin UNESCO'ya kabul edilmesi gibi pek çok eğitim işinin mimarı olarak bilinir. Hasan Ali Yücel, öğrencilerin tertip ettiği; “Mesleğinin 25. Yılında Prof. Mustafa Şekip Tunç Jübilesi” adlı bir etkinlikte konuşmacı olarak davet edilmiş ve Tunç'un eşsiz meslek ve öğrenci sevgisinin kendi hayatındaki izlerini şöyle ifade etmiştir (Türkmen, 1944):

-Bir zaman geçtikten sonra bu utangaç ve çekingen şube müdürünü İstanbul Üniversitesinin felsefe şubesinde ruhiyat hocası olarak kürsüde gördük. O zamana kadar medrese dersi gibi cümle cümle şerh ve tefsir edilerek basit bir el kitabı olduğu hâlde Türkçeye intikalinde mızraklı ilmihâle dönen bir Fransız eserinden okutulan İlm'ü-n Nefs, Mustafa Şekip'in okutuşuyla modern bir ilim çehresini ilk defa aldı. Ondandır istekli olmayan ruhiyat dersleri onunla kalabalık bir muhatap talebe kitlesi buldu. O zamanlarda hocalarımız eski geleneğe uyararak bizlere sokulmazlardı. Aramızda bulunan mesafe, yatay olmaktan ziyade düşeydi. Darulfünun müderris ve muallimlerinin çoğu biz müdaviimlere kürsülerinin yüksekliğinden daha üstün bir tepeden, yukarıdan bakarlardı. Mustafa Şekip, yanan Zeynep Hanım Konağı'nın Marmara Denizi'ne bakan bir kuytu köşesinde bizi kendine çekmeye muvaffak oldu. Diyebilirim ki ilk arkadaş olduğum hocam odur.



Resim 3.41. Mustafa Şekip Tunç'a ait iki fotoğraf.

Şübban-ı Vatan kulübüne ait okulda kısa ancak zevkli öğretmenlik tecrübesi Tunç'ta karşı konulmaz biçimde eğitimci olma arzusu uyandırır. Ancak o bir mülkiyecedir ve aldığı eğitimin uygun ve yeterli olmadığını düşünerek eğitim işinde nitelikli bir iş yapmanın bu alanda iyi bir tahsil ile mümkün olacağına kani olur. Bu amaçla maiyet memurluğundan istifa edip Avrupa'ya gitmeye karar verir. Hatta babasını bu konuda kendisine izin ve destek vermesi için ikna eder. Ancak annesi aynı fikirde değildir ve oğlunun memuriyete devamı ve bir an önce evlenmesi hususunda aile kararı aldırır. Tunç bu olayı şöyle anlatıyor:

-Fakat annemin tüm annelerde olduğu gibi evlatlarını bir an evvel evlenmiş görmek arzusu babamın yardım gayretine galebe etti. Beni evlendirmeye teşebbüs ettiler. Fakat hamdolsun ki almak istedikleri kızın ailesi an'anevi bir nezaketle istiharelerinin müspet bir netice vermediğini söylemek suretiyle bu teşebbüsü akamete uğrattı.

Bu akim teşebbüsten sonra Tunç, tekrar Üsküp'e maiyet memurluğuna döner. Ancak öğretmenliğe dönmek için sürekli fırsat kollar. Üsküp'e döndüğünde vali tarafından 1000 kuruş maaşla Firzovik kaymakamlığına terfi ettiği tebliğ edilir. Burası Osmanlı'da hürriyet ve yenilik hareketlerinin yoğunlaştığı ilk merkezlerden biridir ve Tunç aradığı fırsatı burada bulur. Burada kaymakamlıktan çok okullar ve maarifle uğraşmaktadır. Eğitim işleriyle o kadar hevesli bir şekilde meşguldür ki mutasarrıf ona "Hoca Kaymakam" diye hitap etmektedir (Altıntaş, 1989). Firzovik kaymakamlığı onun eğitimciliğe kesin karar verdiği süreçtir. Yönetim işlerinin kendine göre olmadığını,

ancak öğretmenlikte kendini bulacağına iyiden iyiye inanmıştır. Bu yüzden telgrafla bir istifa dilekçesi gönderir ve kaymakamlık yerine Üsküp öğretmen okuluna öğretmen olarak tayin olmak istediğini bildirir. İsteği kabul edilir ve Üsküp'e Türkçe ve edebiyat öğretmeni olarak atanır. Sonradan kendisi Üsküp'e öğretmen olarak döndüğü bu günü hayatının en mutlu günü olarak hatırladığını belirtecektir (Türkmen, 1944).

Üsküp öğretmen okulu Tunç'un çok sevdiği ve psikoloji terminolojisiyle kendini gerçekleştireceği öğretmenlik mesleğini resmî olarak yaptığı ilk kurumdur. Okulun müdürü sonradan Tunç'un yakın dostu ve destekçisi, Türk edebiyatında çocuk şiirleriyle öne çıkan başka bir idealist öğretmen Sabri Cemil Bey'dir (Yalkut) (Kamalı, 2018). Meşrutiyet'in ilanından sonra kurulmuş bu okul her yönüyle geleneksel öğretmen yetiştiren eski kurumlarından farklı ve üstün bir okul profilini hayata geçirmek misyonuyla eğitim vermektedir. Öğretmenler Tunç'un atamasından da anlaşılacağı üzere okulun bu misyonuna inanan, yeni ve bilimsel yöntemlerle eğitim yapmaya hevesli seçme kişilerdir. Tunç, burada Balkan Harbi yenilgisiyle Rumeli'nin İmparatorluk'un elinden çıkmasına kadar öğretmenlik yaptı. Buradaki öğretmenliği sırasında Sabri Cemil Bey ile birlikte "Yeni Mektep" adında bir dergi çıkarmaya başlar. Dergi, öğretmenlere yönelik aylık bir meslek mecmuasıdır. Tunç'un yazın hayatına ilk kez başladığı bu dergi, Balkan Savaşı'na kadar kesintisiz olarak yayınlanır. Savaş sonu okulun bulunduğu Rumeli coğrafyası kaybedilince Tunç, Balıkesir Lisesine edebiyat hocası olarak atanır ancak burada birkaç ay gibi kısa bir süre öğretmenlik yapabilecektir (Yıldız, 2010). Çünkü Maarif Nezaretinin tecrübeli ve yetkin öğretmenlerden Avrupa'ya eğitim için göndermek üzere seçtiği 15 öğretmen arasına girmeye hak kazanır. Bu grupta yine Türk eğitim tarihinde önemli isimlerden; Mustafa Rahmi Balaban, Selim Sırrı Tarcan, Sadrettin Celal Antel, Hâlıl Fikret Kanad ve İbrahim Alâeddin Gövsa vardır (Yıldız, 2010). Maarif Nezaretinin Tunç için düşündüğü alan Fransız edebiyat tarihidir ve bunun için Lozan'a gönderilir (Altıntaş, 1989). Fakat Tunç, edebiyattan ziyade felsefe ve psikolojiye meraklıdır ve Maarif Nezaretine bir dilekçe yazarak Cenevre'deki üniversiteden bu alanda eğitim görebilmek için ricada bulunur. Bakanlıkça talebi olumlu karşılanan Tunç, henüz yeni açılmasına rağmen şöhretini o sıralar İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu müdürü ve Türk eğitiminin önemli siması Satı Bey'den işittiği Jean Jeack Rousseau Pedagoji Enstitüsüne kayıt yaptırır. Enstitüden diploma, Cenevre Üniversitesinden de psikoloji sertifikası alarak yurda döner. Bürokrasi bir kaymakam kaybetmiş, Türk irfanı ve eğitimi ise yetkin bir akademisyen ve hoca kazanmıştır.

Avrupa dönüşü Darülmualimata (Kız Yüksek Öğretmen Okulu) psikoloji ve pedagoji hocası olarak atanır. Okul programlarında kendine yeni yeni yer edinen ancak gerek toplum gerekse eğitim açısından büyük ümitlerin bağlandığı bir bilimin (psikoloji) genç ve idealist hocası, nihayet çok sevdiği öğretmenliğe yeniden hem de en sevdiği alandan başlamıştır. Ancak o geleneksel, “her şeyi bilen” bir öğretmen değildir. Sürekli okuyan, araştıran, öğrenen bir öğretmendir. Psikolojinin pratiklerini meslektaşlarının gelişimi için kullanır, öğrencilerini sınıf dışında alanla ilgili uygulamalarla tanıştırır. Batılı büyük pedagogların eserlerinden tercüme yapmaya, dergilerde alanıyla ilgili makaleler kaleme almaya başlamıştır. Bir aralık İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun ısrarıyla ortaöğretim şube müdürlüğü görevine getirildiyse de bu bürokratik görev Tunç’un ilgisini çekmemiştir. O daha ziyade üniversitede çalışmak, çok sevdiği hocalığa geri dönmek istiyordu. Şube müdürlüğü görevindeyken zaman zaman Nafi Atuf Bey’in (Kansu) çıkardığı “Terbiye Mecmuası”nda pedagojik ve psikolojik temalı yazılar yazıyordu. Bu yazılar üniversite hocalarının ve Ziya Gökalp’in dikkatini çekmiş, bu sayede Tunç’a arzu ettiği akademisyenliğin yolu açılmış oluyordu. Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Mehmet Emin Bey’in (Erişirgil) teklif ve tavassutu ile Darülfünuna kabul edilen Tunç, 1919 yılından Darülfünunun Üniversite adıyla açıldığı 1933 yılına kadar farklı isim ve kademelerde akademik görevler almıştır. Üniversitenin yeniden yapılandığı bu tarihte Tunç’un unvanı müderrislikten ordinaryüs profesör olarak değiştirildi. Ancak üniversite reformundan sonra Darülfünundaki akademik ve felsefi anlayış değişmeye, Tunç’un temsil ettiği fikri akımlar itibar kaybı yaşamaya başlamıştı. Yurt dışından Darülfünunda inceleme yapmak ve rapor hazırlamak için çağrılan Batılı akademisyenler, Batı’da bilhassa Almanya’dakine benzer yeni bir üniversite modeline revaç verdiler. Bu ise üniversitede felsefeyi klasik çizgisinin dışına çıkarıp pozitivist bilimin egemenliğine girmesini kabul anlamına geliyordu. Bilime yol gösteren değil bilime hizmet etmesi beklenen bir felsefe geleneğini savunan anlayışın hâkim olmasıyla birtakım radikal değişimler baş gösterdi. Bunlar, bazı bölümlerin lağvını, çok sayıda hocanın kadro dışı bırakılmasını ve üniversitede bilimler arasında itibar değişimini netice verdi. Üniversitenin kütüphaneleri bile bu değişimden payına düşeni almıştı. Örneğin; bir keresinde Bergson’un kitapları Tunç’un rızası olmadığı hâlde felsefe kütüphanesinden çıkarılıp edebiyat bölümüne naklettirildi. Üniversitede pozitivist bilim geleneğiyle, doğa bilimleri ve onların hocaları popüler olurken klasik felsefe ve ona yakın anlayıştaki

disiplinler itibar kaybına uğruyordu. Bir keresinde Tunç, felsefe bölümüne kayıt yaptıran bir dostunun oğluna:¹⁹

-Oğlum delirdin mi! Sakallının devri bitti. Ya Matematik oku ya da Biyoloji!

diyerek, büyük heyecanla girdiği kürsüsü için zor zamanların başladığını kabul edecekti. Ancak yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen Tunç, Darülfünunun üniversiteye dönüşümünde diğer pek çok hoca gibi açığa alınmadı. O, 80 kişilik hoca kadrosundan yerini koruyabilen 28 kişiden biriydi ve emekli oluncaya dek, oldukça verimli bir hocalık devresi geçirdi. 8 Mayıs 1953'te 70 yaşındaydı ve yaş haddiyle emekli oldu (Yıldız, 2010) Emekli olduktan 5 yıl sonra 17 Ocak 1958 yılında İstanbul Gureba Hastanesinde kalp yetmezliği nedeniyle vefat etti.

Tunç, esasen felsefedeki yetkinliği, yazarlığı, bürokratlığı ya da sanatçı kişiliği açısından ayrı ayrı araştırılmaya değer çok yönlü bir entelektüeldir. Ancak onun Türk düşün hayatı, irfan ve eğitimi üzerinde önemli ve ayrı etkisi bir vardır. Zaten kendisi de hocalığı, sayılan diğer özelliklerinin tümünün üstünde bir paye olarak görür. O yüzden bu çalışmada daha çok eğitimci kişiliği ve Türk millî eğitimine yaptığı hizmetine dikkat çekilmiştir. Bu açıdan bakıldığında öncelikle O, "Hoca Şekip Tunç" olarak göze çarpar. Tunç, ideal bir öğretmen profilinin cisim hâlidir. "Yetkin bir öğretmen nasıl olur?" sorusu, Tunç'un eğitim hakkındaki özelemleri, düşünceleri ve başardıklarına bakılarak cevaplanabilir. Tunç her şeyden önce öğrenme azmiyle yaşayan bir öğretmendir. Yaşı ve konumu ne olursa olsun her zaman öğrenmeye açlık hissini taze tutabilen bir yapısı vardır. Mümtaz Turhan²⁰ ölümünden sadece iki ay kadar önce (75 yaşında) psikoloji cemiyeti kongresine katılan Tunç'un, cemiyetin ayda bir kez olmak üzere bilimsel toplantı tertip edeceğini öğrenince bu toplantılara katılabilmek için mutlaka önceden haberdar edilmek istediğini aktarır (Altıntaş, 1989). Turhan'a göre ondaki bu öğrenme aşkı Tunç'un karakteriydi, hiç bitmeyen bir şevk hâlinde ve çok derindi. Bu öğrenme aşkı sayesinde

¹⁹ Bu kişi sonra Jinekoloji mütehasısı olacak olan Aykut Kazancıgil'dir.

²⁰ Mümtaz Turhan: Son dönem Türk fikir adamı ve sosyal bilimci. 1928'de psikoloji öğrenimi için Almanya'ya gitti; Berlin ve Frankfurt üniversitelerini bitirdi. 1935 yılı sonunda Türkiye'ye döndü ve Edebiyat Fakültesi Deneysel Psikoloji Kürsüsü'nde doktor asistan olarak göreve başladı. 1949-1951 yılları arasında Birleşmiş Milletler Sosyal Komisyonu'nda Türkiye temsilcisi olarak görev yaptı. 1950'de profesörlüğe yükseltildi. Deneysel Psikoloji Kürsüsü'nün başında bulunan Wilhelm Peters'in 1952'de ayrılmasından sonra bu kürsünün başkanı oldu. TDV.

memlekette yeni bir ilmi hareket başladığında herkesten önce ve yetkin olarak onu ruhuna alır, tartışır, yerli yerine koyardı. Bu sayede psikoloji gibi o zaman henüz emekleme döneminde olan bir bilime Türkiye’den ilgi duyup sahiplendi ve onun bilimsel bir kimlik ve saygınlık kazanmasına üst düzey bir katkı sundu.²¹ Tunç, Türkiye’de psikolojinin tanınması ve saygınlığında öncü kişilerin başında gelmektedir.

Şekip Tunç’un eğitimci kimliği yetkin öğretmenlik nitelikleri bağlamında ele alınırsa bu profil kendini hemen gösterir. Mesleğe hazırlık, ilk yılları ve “hocaların hocası” oluncaya kadar Tunç, tüm meslek yaşamında rol model bir öğretmen olarak göze çarpar. Öğrencileri ve iş arkadaşları onun bir öğretmende özellikle bulunması gereken tüm nitelikleri hakkıyla taşıdığını belirtir ve onun adeta öğretmen olmak için doğduğunu söylemektedir. Yukarıda bilim ve eğitimci kişiliği ve özelliklerine temas edilen Şekip Tunç, bu niteliklerini kaleme aldığı eserlerde de görmek mümkündür. Nitekim bu çalışmanın ikinci dokümanını oluşturan “Felsefe Dersleri-Ruhiyat” adlı kitap bunlardan biridir. Bu kitap dönemin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen okulları için yazdırılan bir kitap olması hasebiyle de nitel çalışmaların doküman inceleme yönteminin istediği kriterlere sahiptir.

Demirel’e (2012) göre, etkili öğretmenlik genel kültür ve genel yetenek bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan (branş) bilgisi alanlarında yeterli düzeyde bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmakla ilişkilidir. Yine Demirel’e (2012) göre, etkili öğretmenlik çoğunlukla doğuştan getirilmiş, sanatsal yönü olan becerilerle karakterizedir. İşini coşkuyla yapan, samimi, doğal ve esprili bir öğretmen öğrenciler üzerinde güvenilir bir kişi olarak olumlu etkiler bırakır. Etkili öğretmenin temel nitelikleri söz konusu olduğunda sekiz temel alan sayılmaktadır. Bunlar; işini coşkuyla yapma, içtenlik, kendisi ve öğrencileri için başarı beklentisi taşımak, beklentilerde esneklik, güvenilir olma, öğrenciyi destekleme, başarı için tüm paydaşlarla işbirliği yapabilme ve bilgili olmaktır.

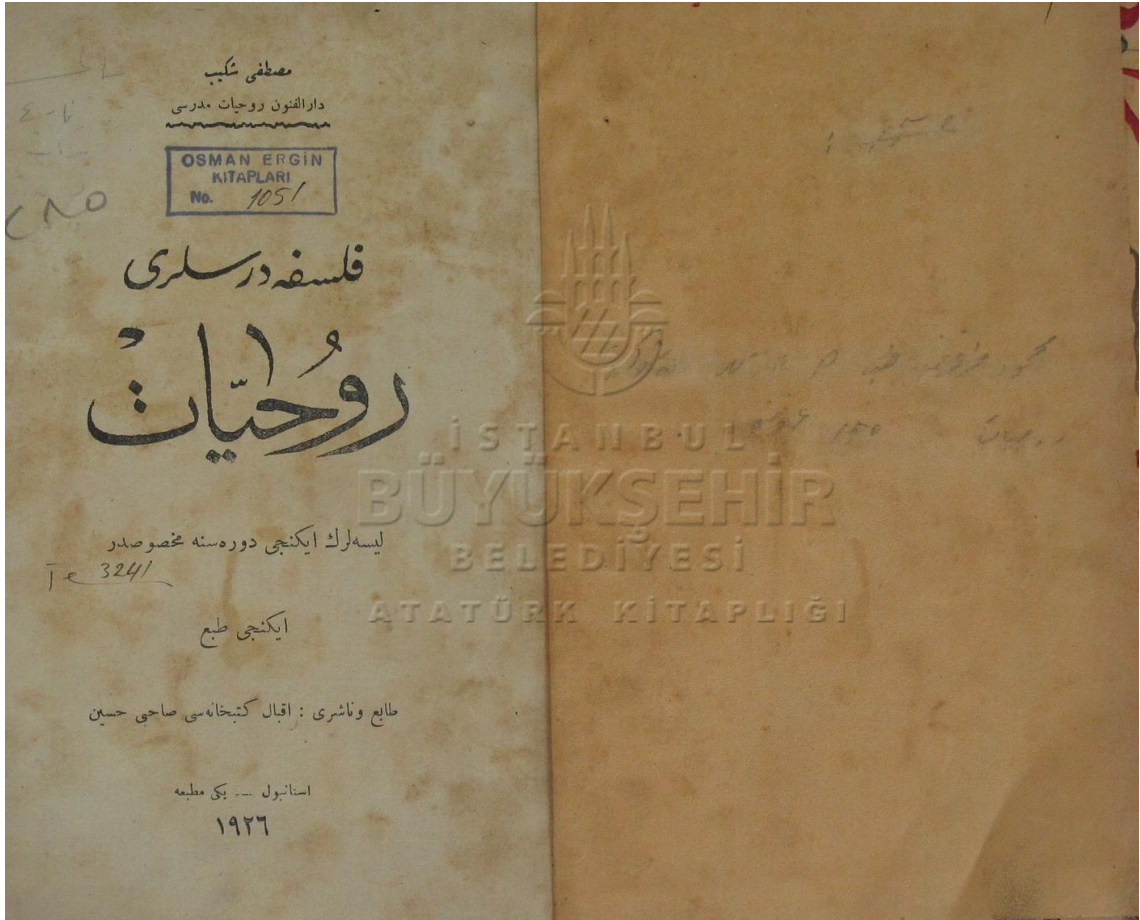
Dostlarına ve öğrencilerine göre, Tunç’un öğretmenlikteki başarısında başka bir faktör onun otorite sayılabilecek kadar alan bilgisine sahip olmasıdır. Pek çok öğrencisi Tunç’un en nazari konuları bile öğrenciye aktarırken tereddüt etmediğini, onların günlük hayatla ilişkisini kolayca kurabildiğini belirtir. Onlara göre Tunç bunu, devamlı okumasına ve araştırmasına ve alanını çok sevmesine borçludur. Onu yakından tanıyanlar

²¹ Ancak Turhan, bu taze bilimin (psikoloji) Tunç sayesindeki hızlı parlamasının diğer pek çok şey gibi akim kalmaktan kurtulamadığını belirtir. Turhan’a göre memleketimizde bu işlerin kaderi hep böyledir. Psikoloji, Batı’daki baş döndürücü etkisini bizde yapamamıştır.

onun psikolog olmak için doğmuş olduğunu ifade etmekte tereddüt etmez. Türkiye’de genelde sosyal bilimlerin özelde de psikolojinin tanınması ve saygın bir bilim olması için her türlü çabayı göstermiştir. Tunç bu meyanda bütün alakasının felsefe ve psikolojide toplandığını ifade eder. Kaleme aldığı 30 kitap ve 200’e yakın makale bunun en canlı örnekleridir. Bu disiplinlere ait her platformda Tunç’u görmek mümkündür. O, ulusal ve uluslararası çeşitli kongrelerin baş davetlisidir. Öyle ki 19 Ağustos 1937’de Paris’teki Milletlerarası Felsefe Kongresine Hilmi Ziya Ülken ile birlikte Tunç katılmıştır. Yine 1939 yılı Brüksel’de Ağustos ayından Kasım ayına kadar sürecektir olan 14. Uluslararası Sosyoloji Kongresine Z. Fahri Fındıkoğlu ile birlikte delege olarak Şekip Tunç seçilmiş, ancak II. Dünya Savaşı nedeniyle bu kongreye katılamamıştır. 1939 ve 1943 yıllarında da Ankara’daki Maarif Kongrelerine katılmıştır. Türkiye Muallimler Birliği Cemiyeti başkanlığı, Türk Tarih Cemiyeti üyeliği, Türk Felsefe Cemiyeti reisliği ve nihayet Belgrad’da kurulan Milletlerarası Felsefe Cemiyeti üyeliğine seçilmiştir. Bu görevlerinin yanısıra 25 yıl gibi uzun bir süre yükseköğretimde hocalık yapmıştır (Altıntaş,1989).

3.2.2. "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" adlı kitabın biçimsel incelemesi

Bu bölümde çalışmanın alt amaçlarından biri olan “MŞT’un "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" kitabının biçimsel yapısı nasıldır?” sorusuna cevap aramak için adı geçen kitap bu bağlamda incelenmiş, kitabın biçimsel yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna yönelik elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.



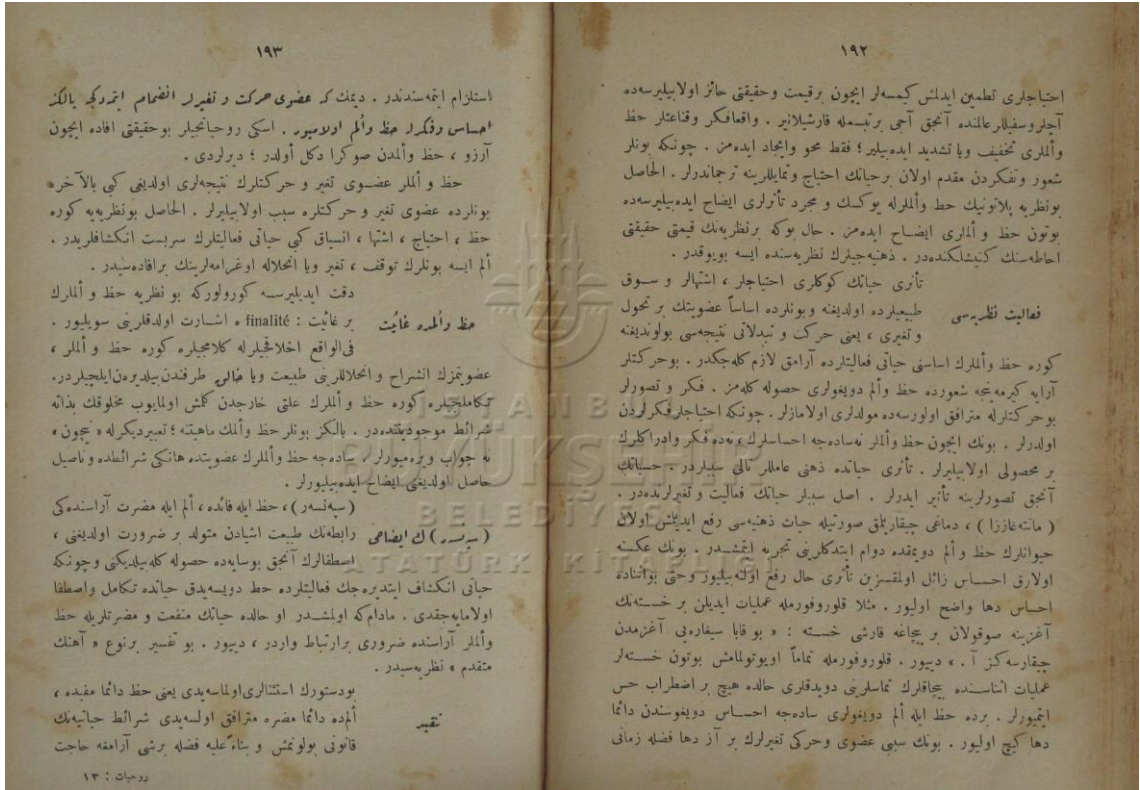
Resim 3.42. Felsefe Dersleri-Ruhiyat adlı kitabın iç kapak resmi

Bu çalışmada incelenen MŞT'un "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" adlı kitabı, İBB Atatürk Kitaplığı'nda, Mustafa Ergin Türkçe-Yabancı Dil Kitapları Koleksiyonu'na 1051 numarayla kayıtlı nüshadır. Kütüphanenin nadir ve yazma eserler için uyguladığı teamüller gereğince eserin aslına değil, ileri fotoğraflama teknikleriyle elektronik ortama aktarılan kopya nüshasına erişilebilmiştir. Bu durum nitel araştırmalarda kullanılan dokümanter analiz çözümlemesinde orijinal kaynağa ulaşma (Karasar, 2009, s.80) bakımından oldukça önemlidir. Bu nüshâlar fiziki olarak kitapların her bir sayfasının sırayla açılarak çözünürlük ayarları yapıp en iyi görselin yakalandıktan sonra fotoğraflandığı elektronik formlarıdır. Her bir adet fotoğraf görselinde, kitabın iki sayfası görüntülenmiştir. Bu görsellere, okunabilirlik göz önüne alınarak bakıldığında eserin orijinal nüshasının kondüsyonunun oldukça iyi olduğu söylenebilir. Eser siyah renk deri ciltli ²² ve dikişlidir. Dış cildin altındaki sayfada Arap alfabesiyle harekesiz biçimde ve

²² Bez ciltli de olabilir. Fotoğraf olduğu için kesin bir kaniya varılamamıştır.

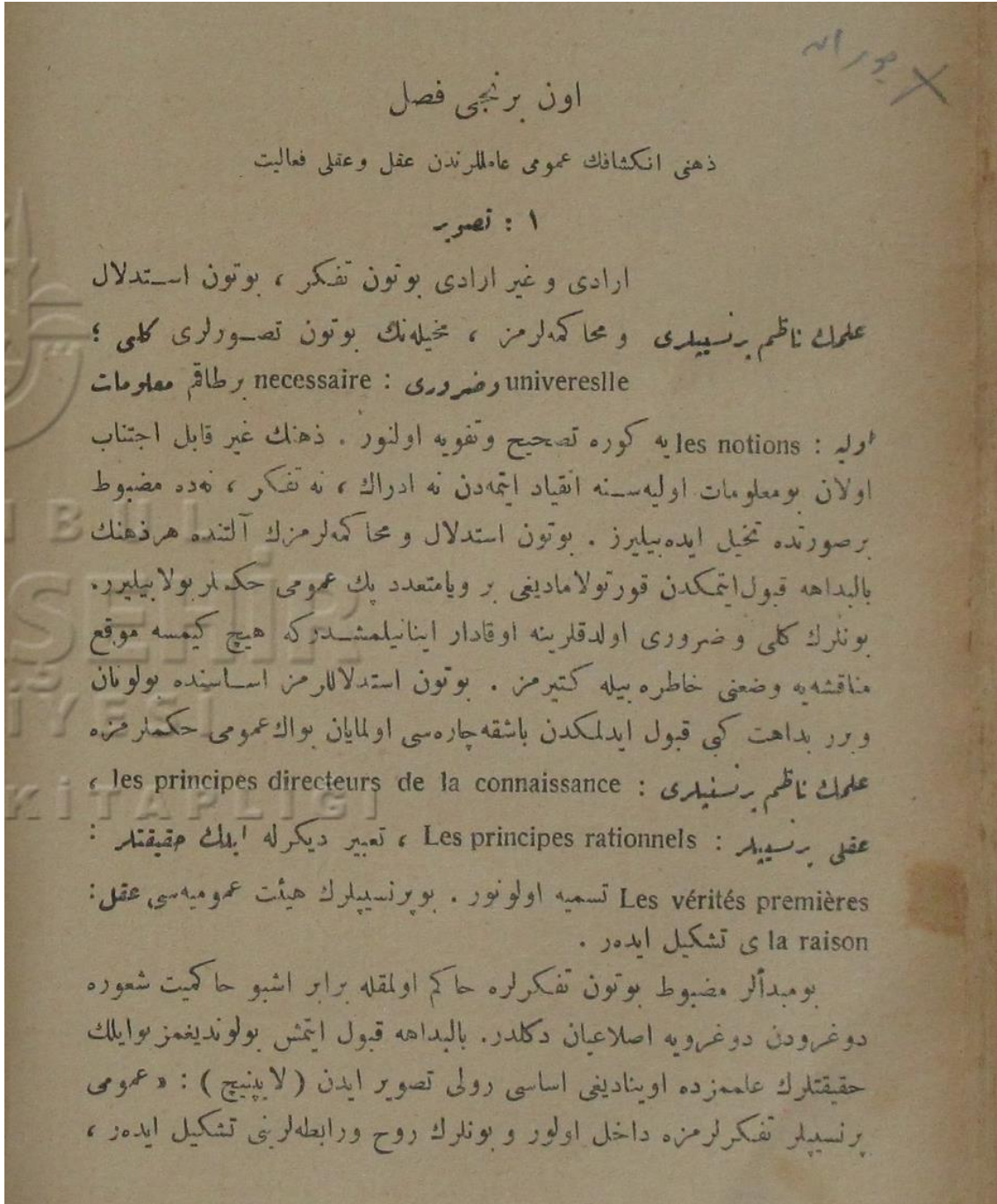
kırmızı mürekkep ile *Lafzullah* olduğu düşünölen küçük bir ibare ile onu tamamlayan siyah mürekkepli bazı çizgiler ve yeşil, mavi noktalar vardır. Bir tür süsleme sanatı olarak kendini gösteren bu küçük figürler sayfanın tamamını kaplamaktadır. İç kapağa geçildiğinde sağ sayfa boş bırakılmış, sol sayfada ise eseri ve müellifi tanıtan ibareler mevcuttur. Bunlar; yazarın adı ve mesleği, kitabın adı, hangi eğitim kademesi için yazıldığı, kaçınıcı baskı olduğu ve nerede basıldığını bildiren ibarelerdir. Eser, İkbâl Kitaphanesi sahibi Hüseyin tarafından İstanbul, Yeni Matbaa'da, 1926 yılında, liselerin ikinci devresi için ve ikinci kez basılmıştır. Sağdaki boş sayfada, muhtemelen kitabı bağışlayan kişiye ya da bir okuyucuya ait yine Osmanlıca ancak el yazısı bazı bilgiler vardır. Ancak bunlar bilgi marifetiyle okunamayacak derecede silindiği için okunamamıştır. Eser toplam 350 sayfadır. Sayfa boyutları 15 cm en, 22 cm boy şeklindedir. Bu boyutlar bugünkü ders kitaplarının sayfa boyutlarına oldukça yakındır. Bazı sayfaların altında daha küçük yazı karakteriyle kitabın adı olan Ruhîyat, ardından iki nokta işareti (:) ve rakamlar bulunur. Bunlar muhtemelen matbaaların baskı prosedürleri gereği, kitabın tek seferde değil, belirli sayfalardan oluşan formalar hâlinde basılıp sonradan birleştirilmesinde işe yarayan bir kitap-baskı tekniğini düşündürmektedir. Ortalama 15-16 sayfada bir bu ibarelere rastlanır. Kitapta bölüm sonları bazen sayfanın orta bölümüne konumlandırılan yarım satır uzunluğunda bir kısa çizgi ile bazen de küçük gravürlerle ayrılmıştır.

Eserde, iç kapaktan sonra boş bırakılan sağ sayfa yer almakta. Sol sayfada sayfa numarasının olmadığı "Mukaddime" bölümü bulunmaktadır. Sayfa numaralandırması 4. sayfadan itibaren ve sayfanın üst-orta bölümüne yazılmıştır. Sayfa tasarımı göze hitap edecek, okuyucunun dikkatini çekecek biçimdedir. Kitapta bir bölüm bitip ana bölüme geçildiğinde sağ sayfalar boş bırakılmış, sol sayfadan başlatılmıştır. Bugünkü ders kitaplarında üniteye karşılık gelen bu bölümler belirgin biçimde farklı punto ve kalınlıkta, yine sayfanın orta yerine yazılmıştır. Konu başlıklarında ise durum biraz farklıdır. Yine daha kalın yazı karakteriyle ancak dikey biçimde sayfanın sağına konumlandırılmıştır. Bu sayfa tasarımı bugün özellikle yükseköğretim ders kitaplarında rastlanan bir formattır.



Resim 3.43. Eserin sayfa tasarımını gösteren örnek bir görsel. Farklı bir sayfa düzeni örneği olarak içerik verilirken alt başlıklar koyu puntolu ve metnin içine doğru girintili biçimde konumlandırılmış. Bugünkü ders kitaplarında, özellikle yükseköğretim kitaplarında benzer tasarımlar görmek mümkün.

Eser, Eski Türkçe (Osmanlıca yazısı) olarak Arap alfabesi ile, başlıklar kalın karakter ve farklı bir hat (muhtemelen kûfi) ile yazılmıştır. Kitapta hatırı sayılı miktarda Latin alfabesi kullanımı da mevcuttur. Latin alfabesine genellikle kavram ve terimlerin Fransızca karşılıklarını verirken rastlanmaktadır. Gerek dönemin yaygın yabancı dili olması gerekse müellifin Fransa’da eğitim almasından kaynaklı yoğun Fransızca kelime kullanımı vardır.



Resim 3.44. Felsefe Dersleri-Ruhiyat kitabının iç sayfalarından bir örnek. İçerik yabancı kaynaklarda geçen şekliyle birlikte verilmiş. Kavramlar okuyucuya Fransızca karşılıklarıyla birlikte sunulmuş.

Eserde yazım ve noktalama kurallarına genel olarak ihtimam gösterildiği söylenebilir. Nokta, virgül, iki nokta, soru işareti, parantez, köşeli parantez ve tırnak işaretleri sıklıkla kullanılmıştır. Virgül, dikey boyutta, soru işareti yatay boyutta ters, diğer noktalama işaretleri ise bugünküne benzer biçimdedir. Tırnak işareti, kelimenin

üstünde değil; satır hizasında, kelimenin bitimine bırakılmıştır. Dipnot gösterimi oldukça yaygın ve özenlidir. Genellikle bir köşeli parantezin içine bırakılan yıldız işaretiyle yapılan dipnot gösterimi, bugünkü çoğu ders kitabında olduğu gibi ilgili sayfanın altına ancak tam satır yerine kısa bir çizgi marifetiyle yapılmıştır.

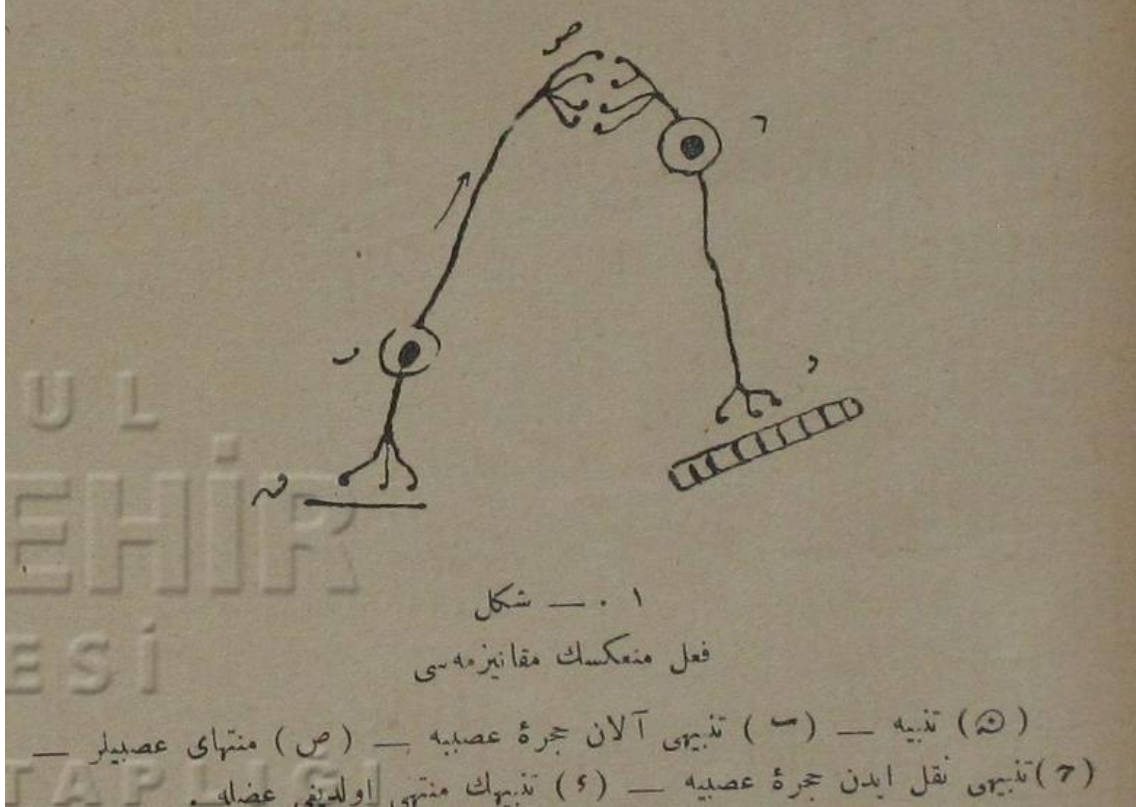
Kitabın sonunda bir fihrist bölümü vardır. Bu bölümde bugünkü ders kitaplarının “İndeks” bölümüne benzer ancak daha kapsamlı biçimde kitaptaki bölümler, bablar, fasıllar, ana-ara başlıklar, ekler, zeyl ve haşiyeler gibi tüm müstakil yapılar hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Ortalama dört-beş satır hacimli bu bilgiler kitabın içeriği hakkında genel ve hızlıca bilgi edinmek isteyen okuyucular için tatmin edici bir panorama niteliğindedir. Okuyucu fihriste bakarak kitabın içeriği, ele aldığı konular ve kavramların hangi sayfa aralıklarında, hangi ünite, bölüm ve başlıklar altında ve hangi kavramlarla ele alındığını rahatlıkla görebilir. Burada konuların kitaptaki yerleri sayfa numarası değil, aralıkları verilerek belirtilmiştir. Bu sayede okuyucu merak ettiği içeriğin hangi sayfalarda bulacağını kolaylıkla bulabilir. Bu işlem de bugünkü ders kitaplarının “İçindekiler” bölümünde sıklıkla kullanılan noktalı satırın bitiminde, tire (-) işaretiyle ayrılmış sayfa aralıklarının verilmesi şeklindedir.

فهرست

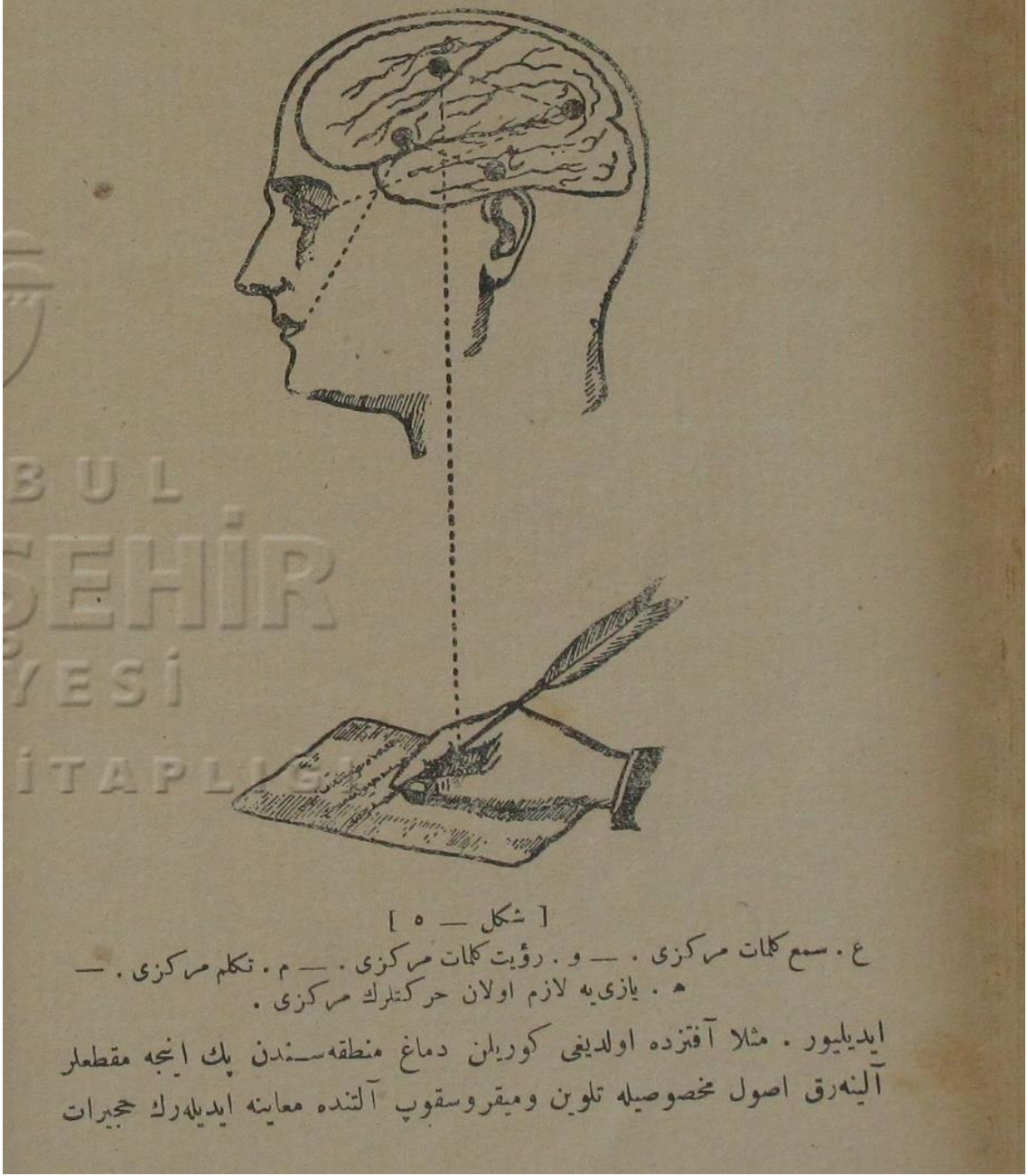
مقدمه	۳-۶
مدخل . . . فلسفه نك موضوع و تقسيمى : علمك منشأ لرى . . . تأمللى بيلكىنك	
ايكى به انقسامى : مثبت علملر و فلسفه . . . فلسفه نك لزومى . . . فلسفه ايله ديكر علملر	
آراسنده كى فرق . . . علملرله فلسفه آراسنده كى مناسبت . . . فلسفه نك تعريف و تقسيمى	
۱۸ - ۶	
روحياتك تاريخچه سى	۱۸ - ۲۳
باشلانغىچ : روحيات حقنده كى ايلك بيلكىلر	
برنجى فصل	
روحياتك موضوع و تعريفى	
روحياتك موضوعى حقنده كى ملاحظه و تعريفلر . . . روحيات و فيزيولوژى . . .	۲۶-۳۱
ايكنجى فصل	
روحياتك اصوللرى	
روحياتك محتاج اولدنى اصوللر . . . تفحص درونى و بونك كفايتسزلىكى . . .	
روحياتكده تجريب اصولى	۲۳ - ۲۷
اوچنجى فصل	
حيوانات سلسله سنده انسانك موقعى	
حياتيات علملرى انسانك منشأ و صورت ظهورى ميدانه چيقارمشميدر ؟	۳۸-۳۹
دردنچى فصل	
جمله عصبیه	
تشریح و فيزيولوژينى	
(۱) جمله عصبیه نك تكملى و رولى . . . (۲) نهورونلرک بنیه سى . . . (۳) فعاليت	
دماغيه و جهاز دماغى	۴۰ - ۴۸
بشنجى فصل	
روحى واقعه لرك تصنيفى	
(۱) ملكلر . . . ملكلر حقنده متافريك نظريه . . . ملكلر تلفيسنك تنفيدى . . .	

Resim 3.45. Felsefe Dersleri-Ruhiyat kitabının fihrist sayfası.

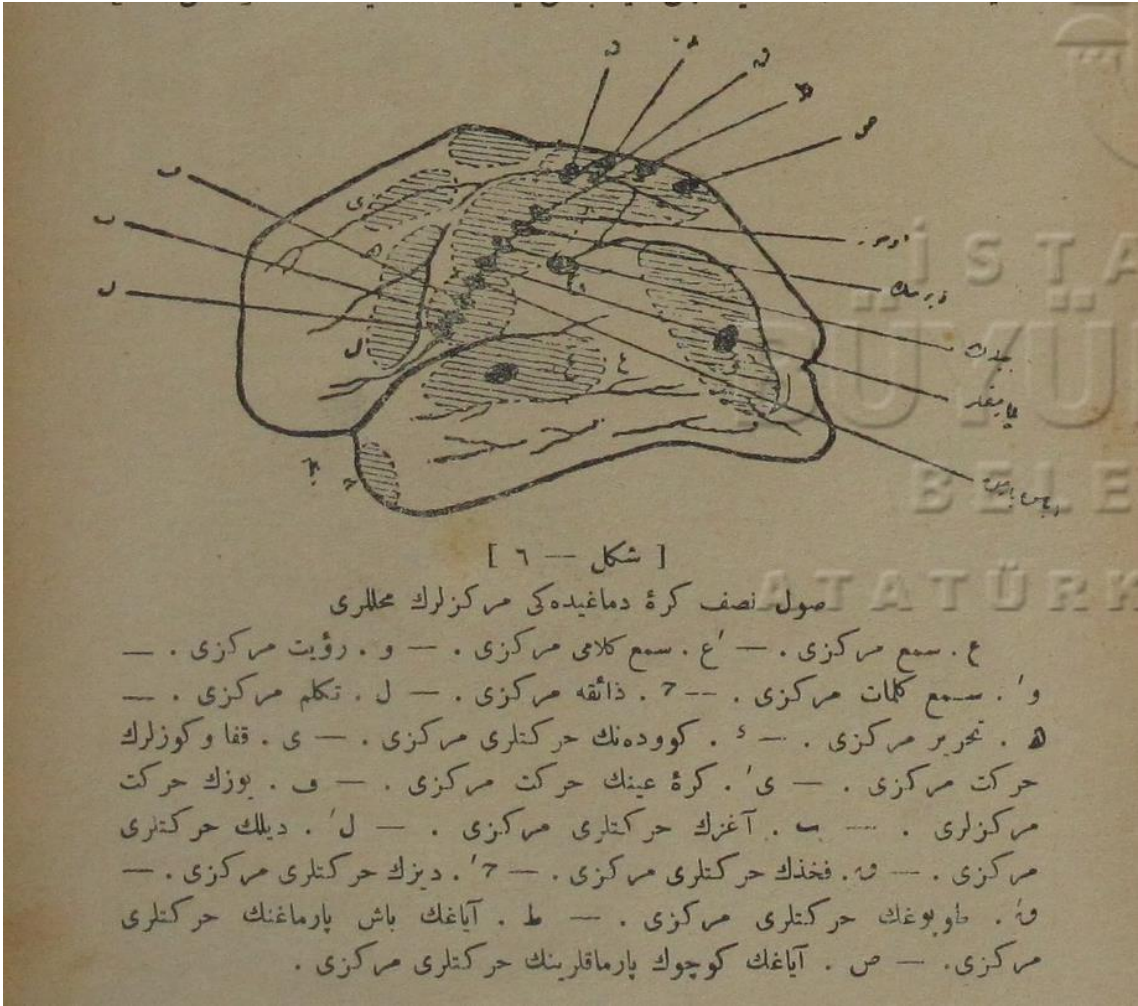
Eserde görsellik ön planda tutulmuştur. Kitabın farklı bölümlerinde konunun içeriğine uygun şekil ve resimlere rastlamak mümkündür. Görsellere özellikle sinir sistemi, insan anatomisi ve fizyoloji ile ilgili konularının verildiği bölümlerde sık rastlanmaktadır. Dönemin basım-yayın teknolojisinin imkân ve kabiliyetleri gözönüne alındığında oldukça başarılı sayılabilen bu görseller okuyucunun dikkatini çekme, anlatımı güçlendirme ve öğretimi kolaylaştırmada oldukça önemlidir.



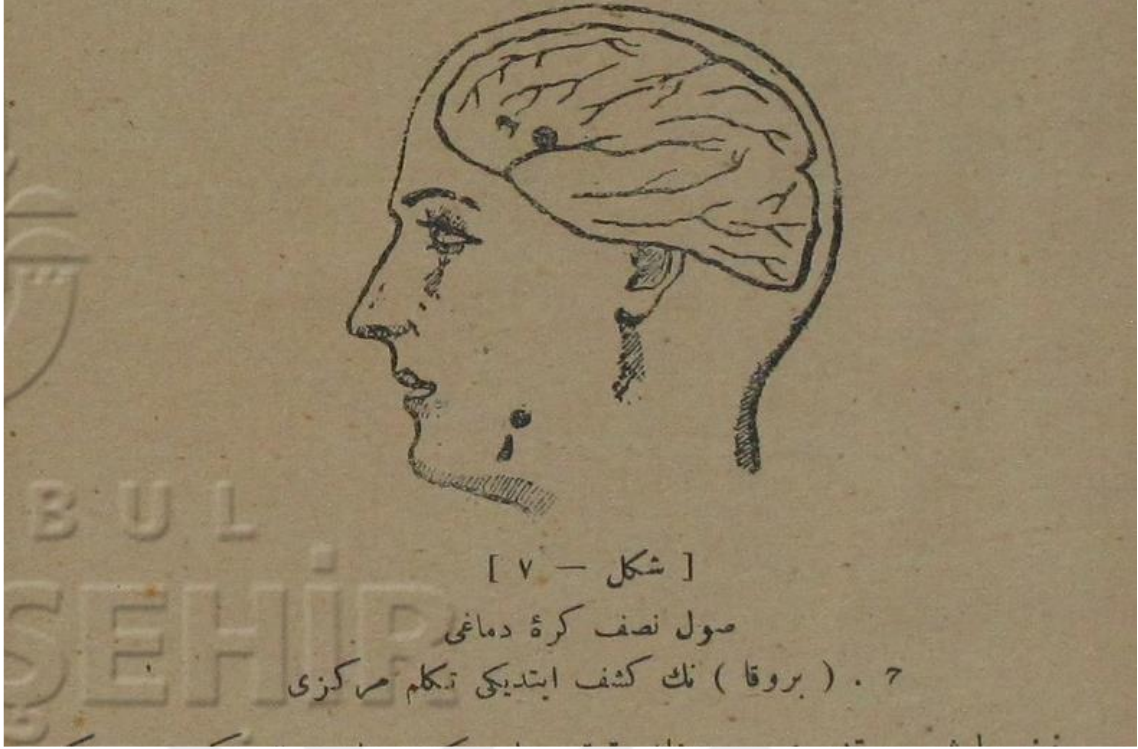
Resim 3.46. Refleksif davranışların oluş sırası ve mekanizmasını gösteren çizim.



Resim 3.47. Beyinde yazı yazmak için işlev gören bölümleri gösteren çizim.



Resim 3.48. Beynin sol lobu ve merkezler ve işlevlerini gösteren çizim.



Resim 3.49. Beynin sol lobu ve Broca (konuşma) merkezini gösteren çizim.

Yukarıda temas edilen MŞT'un "Felsefe Dersleri-Ruhiyat" kitabı, biçimsel olarak ders kitabı niteliğindedir. Zira kitap; bugünkü ders kitabı için önemli görülen (Duman, 2003, Demirel ve Kıroğlu 2005) görsellik, teknik düzen, içerik tasarımı, dil ve anlatım, bilimsellik ve fiziki yapı gibi kriterlere göre bakıldığında yetkin bir görünüm vermektedir. Nitekim kitabın, belirli bir amaç ve hedef kitleye matufen yazıldığını gösteren "İndeks" gibi bölümler ihtiva etmesi, kapsamındaki bilgilerin imla kurallarına dikkat edilerek kaleme alınması, dönemin akademik diline uygun yazılması, sistematik ilerleme stili, görselliği, hacim ve kapsam olarak eğitim işinde görev yapan veya bu disiplinle ilgilenen kişilere yönelik ciddi bir kaynak olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

3.2.3. "Felsefe Dersleri- Ruhiyat" adlı kitabın içerik incelemesi

Bu bölümde incelenen ikinci kitabın alt amaçlarından birisi olan "FDR" kitabının içerik yapısı nasıldır?" sorusuna yönelik çözümlenmelere yer verilmiştir. İncelenen eserin orijinal fiziki nüshası İBB Atatürk Kütüphanesinde bulunmaktadır. Kütüphanene kullanım prosedürleri çerçevesinde hareket edilerek eserin elektronik ortamdaki nüshasına ulaşılmış ve inceleme bu nüsha üzerinden yapılabilmektedir. Kitap önce

araştırmacı tarafından baştan sona fiş çıkarma yöntemiyle okunmuş, ardından çıkarılan fişler belirli konularla sınırlandırılarak tasnif işlemi yapılmıştır. Bu işlem sayesinde örneğin biçimsel incelemeye ait fişler ya da psikolojinin tarihsel gelişimine ait fişler vb. adlarla araştırmada kullanılacak veriler ayıklanarak kendi içinde bir bütünlük oluşturulmuştur. Kitabın okunma sürecinde fişler için elektronik nüsha üzerinde notlar almak suretiyle oluşturulmuş, okumalar bittikten sonra ise ilgili notlar verilere dönüştürülmüştür.

Eserin içerik incelemesinde öncelikli olarak dikkat çeken husus; kitabın Türkiye’de psikoloji müktesebatının Batı’ya paralel biçimde gelişimine yaptığı katkıdır. Bir felsefeci olarak Tunç’un psikolojiye yaptığı bu katkı ayrı bir önem kazanır. Nitekim yurt dışında felsefe eğitimi almış bir aydın olarak Tunç, kitabında sıklıkla psikolojinin felsefeden bağımsız bir bilim olma serüvenini, doğal, lazım ve hatta geç kalmış bir teşebbüs olarak nitelendirmekte ve psikolojinin kurumsallaşmasını onun hakkı olarak dile getirmektedir. Bu durum Türkiye’de psikolojinin kimlik inşasına ilk harcı koyan kişiler bağlamında bir talihi olarak değerlendirilebilir.

Tunç’un “FDR” kitabı, bir “Mukaddime” (Ön söz), bir Medhâl (Giriş) ve üç “Bab”dan (ana bölüm) müteşekkildir. Ayrıca Bab’ların altında alt başlıklar mahiyetinde toplam 31 “Fasıl” (kısım) bulunmaktadır. Buna göre kitap; giriş, ana başlık ya da ünite mahiyetindeki “Bab”lar ve alt başlıklar mahiyetindeki “Fasıl”lar şeklinde sistematik biçimde devam etmektedir. Yazar her fasılda ele alınan konular için ortak başlıklar belirlemiş, konuları bu başlıklar özelinde sırayla ele almıştır. Bunlar; tefsir, tasnif, tarif, nevler, kökler” adını taşır. Örneğin “İhtiraslar” konusu ele alınıyorsa ilgili fasılda bu konu için öncelikle olgu düzeyinde tartışmanın yapıldığı ve ihtirasın ne olduğu sorusuna cevap olarak kaleme alınmış bir “Tefsir” başlığı vardır. Sonrasında bu olgunun sınıflandırıldığı bir “Tasnif” başlığı, ardından da ihtirasın çeşitlendirildiği bir “İhtirasın Nevleri” başlığı vardır. Yazar böylelikle ele aldığı tüm psikolojik konuları, genelden özele olacak şekilde detaylı biçimde ele almakta, onu tüm yönleriyle bir bütünlük içinde okuyucuya sunmaktadır.

Kitabın mukaddime başlığı altında bir “Medhâl” ile beş “fasıl” yer almaktadır. mukaddime bölümünde yazar, bugünkü kitaplarda “Ön Söz”e benzer şekilde kendisini bu kitabı yazmaya götüren âmilleri sıralamaktadır. Bu bağlamda Cumhuriyet inkılabının eğitim olgusuna bakış açısından, okulların yeni rejimin başarısı için üstleneceği rollerden, yeni Türkiye’nin ekonomik, kültürel ve sosyal misyonu için bilimsel gelişmeye ve aydın

bireylere olan ihtiyacından bahseder. İlgili dönemin saygın eğitim kurumları olan liselerin Avrupa'daki emsallerine yetişmesinin bir devlet politikası olduğunu belirtilir. Yazara göre, yönünü Batı'ya çevirmiş bir ülke olarak diğer tüm kurumlarda olduğu gibi lise eğitiminde de bu, başarılması gereken işlerin başında gelmelidir. Çünkü liselerin ikinci devresi yükseköğretime devam öğrencilerin yetiştirilmesine tahsis edilmiştir ve bu okullardan mezun olacak öğrencilerin niteliği yükseköğretimin niteliğini belirleyecektir. Yazar söz konusu nitelik için tek çare olarak alanında uzman öğretmenler yetiştirmeyi ve nitelikli lise ders kitapları yazmayı gerekli görmektedir. Yazar, Maarif Vekaletinin bu meyanda attığı adımları doğru olarak niteler. Yüksek öğretmen okulları birinci gayeyi, alanında uzman kişiler de ikinci gaye olan kitap yazım işini yapacaktır.²³ (Küçükahmet, 2003). Yazar, kendi payına düşen kitap yazım işini bir ekip ile birlikte üstlendiğini ve bu konuda başarılı olduklarını ifade etmektedir. Yazara göre kitap, kendi sahasında lise öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu bilimsel bilgi ve birikimi haizdir. İçerik itibarıyla Avrupa ve Amerika'daki emsallerinden farksız ve yetkindir. Onlardan sadece hacim olarak geride kalabilir fakat bu durum yazarın bilinçli seçiminin sonucudur ve asla bir eksiklik değildir. Zira hacimce bu azlık kitabın onlara kıyasla çok tafsilat vermeyip öz bilgiler içermesi ve alanda sadece önde gelen isimler ve kuramları vermesinden kaynaklanmaktadır. Bu ise kitabın bilimsel niteliğine hâlel getirmemekte ve arzu edilen bilgi seviyesine öğrenciyi rahatlıkla ulaştırabilecek zenginliktedir. Ancak yazar, öğrencinin kitaptan azami faydalanmasını bir takım ön koşullara bağlamakta ve öğretmenlerden bu konuya hassasiyet beklemektedir. Bu ön koşullar; derse hazırlanma, dersi tartışma ortamında yürütme, özellikle matematik, biyoloji, fizik gibi temel bilimlerde öğrencilerde yeterli düzeyde bilgi kümelerinin elde edilmiş olmasıdır.

Medhâl bölümünde yazar, felsefe ve bilim tarihi hakkında detaylı bilgiler vermektedir. Bu bölümde Dekart'a kadar olan dönemde bilimin tasnifi, Dekart'ın sınıflandırmasından sonra bilimin genel görünümü, felsefe–bilim ilişkisi, felsefeden ayrılan ilk bilimler, matematiğin bu konudaki öncü rolü, insanlığın bilgi edinme süreçleri vb. konulara ilişkin kapsamlı bilgiler vardır. Kitap bu yönüyle modern ders kitapları

²³ Millî Eğitim Bakanlığının (Millî Eğitim Bakanlığı, 2015) ders kitapları hazırlama yönetmeliği II. Bölüm Madde: 7'ye göre, MEB'e bağlı okullarda okutulacak ders kitapları şu yollarla sağlanır demektir: Yarışma, sipariş, satın alma, yazdırma ve özel kesimce hazırlama. Bu bağlamda MEB'in ders kitapları hazırlama konusundaki teamüllerinin (yazdırma) bu araştırmaya konu olan kitaplar ve yazarlarına kadar uzandığı söylenebilir. Zira yazar tam da bu yönetmeliğin çerçevesine giren birtakım çalışması içine Maarif Vekaletince görevlendirildiğini belirtmektedir.

formatına paraleldir. Nitekim bugün de kitaplarının ilk ünitelerinde dersin tarihsel süreçte nasıl geliştiği, felsefeyle olan ilişkisi, bilim olma yolunda önemli olaylar, öncü kişiler gibi olgulara yer verilmektedir. Örneğin psikoloji kitaplarının ilk ünitelerinde bilimsel ve insani bir çaba olarak psikolojinin tarihsel gelişimi, psikolojinin ilişkili olduğu bilim dalları, kullandığı yöntem ve günlük yaşamda psikoloji bilmenin neye yarayacağına ilişkin bir bakış açısı verilmeye çalışılır. Bu sayede öğrencinin söz konusu derse ön koşul bilgiler olarak nitelendirilebilecek bir çerçeve edinmesi sağlanır. Yazar bu bölümün devamında bilgi türlerini ve özelden de bilimsel bilgiyi tanımlamaktadır. Bilimsel bilgiyi diğer bilgi türlerinden ayıran özelliğin, onun bilimsel yöntemle elde edilmesi olarak vermektedir ki bu tanım bugün aynı şekilde kullanılmaktadır. Yazara göre psikolojinin de içinde olduğu sosyal bilimlere doğa bilimlerine göre henüz başlangıç seviyesindedir. Doğa bilimleri felsefeden ayrılmada öncüdür ve bu avantajla onlar bilimsel yöntemin çerçevesini belirlemede de diğer bilim dallarına öncü konumdadır. Örneğin psikolojinin adı ilk defa 21. yüzyılda telaffuz edilse de matematik ve fiziğe göre oldukça geç bir tarihte bağımsız bir bilim olmuştur. Şayet bir gün bir bilim insanı tıpkı fizikteki yer çekimi kanunu gibi insan davranışına ilişkin bir yasa geliştirecek olursa bu kişi soyut bilimlerin Newton'u olarak anılacaktır. Ancak yazar böyle bir gelişmeyi yakın vadede mümkün görmemektedir.

Yazara göre bilimin ve felsefenin insana bakış açısı birbirinden farklıdır. Bilim insanı kainatın öznesi olarak görmez, kainatın sıradan bir cüzü olarak görür, ancak felsefe insanı merkeze alır. Bilim ne kadar gelişirse gelişsin felsefenin insanı merkeze alan bu özelliği her daim onu ayrı bir yerde tutar. Ancak bilim de yapısı gereği nesnel olduğu ve objektif bir bakış açısıyla insanı ele aldığı için genel geçer ve güvenilir genellemeler yapabilmeye yarar. Bir bilim olarak psikoloji, tıpkı doğa bilimlerinde olduğu gibi ele aldığı olguya ilişkin yasalar bulma emelindedir. İnsan davranışının kaynağına ilişkin bu yasalar özellikle normal dışı davranışların anlaşılması, açıklanması ve kontrol altına alınması (tedavi) için büyük önem arz edecektir. Yazar, *Hiç şüphe yok ki bugünkü maddi Avrupa medeniyeti muktedir olmak için bilmek gayesini takip etmek sayesinde bu derece inkişaf etmiştir.* diyerek Batı'nın bilimi pragmatik bir yaklaşımla, problem çözücü yönüyle ele aldığını belirtir. Bu yüzden *ruhiyatı müsbet bir ilim zihniyetiyle tetkik*

edeceğiz.²⁴ diyerek kitabında psikolojiyi Batı'daki formatıyla yani mutlaka bilimsel yönüyle ele alacağına dikkat çeker.

Özetle medhâl (giriş) bölümünde felsefenin tanımı, konusu, alt disiplinleri, önemi, bilim-felsefe ilişkisi, bilim ve felsefenin farkı gibi başlıklar vardır. Bu başlıklar altında insan zihninin bir ürünü olarak düşüncenin ve onun tezahürü olan felsefenin insanlık tarihi boyunca evreni ve içindekileri anlama anlamlandırma çabasına değinilmiş, ve bu çabanın bilimle sonuçlanması ele alınmıştır.

Başlangıç adlı bölümde, “Ruhیات (psikoloji) Hakkında İlk Bilgiler” adlı bir alt başlıkta toplam beş fasıl yazılmıştır. Birinci fasılda, ruhiyatın tanımı, konusu ve kapsamı hakkında ileri sürülen görüşlerin yanı sıra, ruhiyatın fizyoloji ile olan ilişkisi ele alınmıştır. Yazar muasır psikolojinin konu ve kapsamının kesin çizgilerle belirlenmesi için henüz çok erken olduğunu, psikolojiye adını veren “ruh” (psişe) olgusunun mevcut bilimsel yeterlikle açıklanamadığını belirtmekte ve şöyle demektedir:

Ruhiyatın mevzuunu sade ve kat'i bir surette tarif edemeyeceğiz. Çünkü en buhranlı inkışaf çağlarında bulunan bir ilmin mevzuu henüz ihata edilemeyeceği gibi, hadiseleride (ruhsal süreçler) tamamen malum olmuştur denemez. Bu ifadeden ruhiyatın mevzuu tamamen müphemdir manası çıkarılmasın.... İşte his ve idrak, tefekkür ve irade ile mütehâllik olan bu küçük alemi tetkik etmek vazifesi ruhiyata düşer. Hâlk lisanında bu ilme “ruh (L'ame)” deniyor..... Maamafih ruhiyatın mevzuu “ruh”dan başka ne olabilir? diyeceksiniz... İlim tamamen gizli ve esrarlı kuvvetleri tetkik edemez. Onun yapabileceği şey, mahsus ve zahir olan kuvvetleri, kabil-i müşahede vak'aları tetkiktir. Ruhdan maksat batını hayatın zahir olan ve zahir olması muhtemel bulunan vak'alar ise, ruhiyatın mevzuu “ruh” demekte asla beis yoktur. Nitekim bu kitapta kullanacağım ruh kelimesi hep bu manada olacaktır.

Bu bölümde yazar öncelikle psikolojinin adını aldığı “ruh (psişe)” için, onun bilimsel incelemeye konu olabilecek ortak bir tanımın yapılmasının gerekçesini işaret etmektedir. Yazara göre ruh, kişinin iç aleminin (irade, şuur, düşünce vb) dış dünyaya yansıyan ve gözlenebilen etkilerini yöneten bir olgudur. Bilim her şeyden önce olgusaldır ve ancak duyu organlarıyla algılanabilen fenomenleri inceleyebilir. Psikoloji de bir bilim olduğuna göre, ruhiyat cevher ve öz olarak ruhu incelemeyi, inceleyemez. Çünkü bilimin imkân ve kabiliyeti buna yetmez. Ruhu o yönüyle incelemek psikolojinin değil, felsefenin

²⁴ M. Şekip Tunç, **Felsefe Dersleri- Ruhیات s. 17**

işi olmalıdır. Psikolojinin olgusallığına yapılan atıf bugün kaynaklarda benzer ifadelerle geçmektedir (Cüceloğlu, 2015).

Ruhiyatın fizyoloji ile olan ilişkisinin ele alındığı “Ruhiyat ve Fizyoloji” adlı başlıkta her bilim dalı gibi psikolojinin de incelediği bazı olguları daha iyi anlamak için başka bilimlere ihtiyaç duyduğu, bunlardan birinin de fizyoloji olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle heyecanların bireyin yüz hareketleri ve yüz cildinin renginde yaptığı değişiklikler doğrudan fizyolojinin konusuna girmektedir. Fizyoloji böyle konularda psikolojiye değerli katkılar sunar ancak tüm ruhsal süreçleri açıklamada yeterli değildir. Yazar bu düşüncesini temellendirirken oldukça yetkin bir yaklaşımla şu ifadeleri kullanır:

Maddecilerden Cabanis gibi²⁵: “Karaciğerin safrasına mukabil, dimağ da fikir ifraz eder.” demekle şuur hâletinden ne izah edilmiş olur? Fikir bil-kimya kabil-i tahlil bir şey ise bu düsturdan alası olamaz. Fakat dimağın bil-kimya elde edilen ifrazatı kana karışan “Kreatin, Ksantin ve ilaahir maddelerse de fikir değildir. Fazla olarak gerek maddecilik ve gerek ruhçuluk bir ilim değil, metafizik bir takım mezheplerdir...”

Bugünkü psikoloji kitapları da bu konuda benzer bir yaklaşım göstermektedir. Psikolojinin doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu bilim dallarının olduğu (örneğin sosyoloji, antropoloji, fizyoloji, istatistik vb.), bunların bulgu ve birikimlerinin davranışı anlamak ve açıklamak için işe koşulduğu vurgulanmaktadır (Aronson, Wilson & Akert, 2005).

İkinci fasılda “Ruhiyatın Usulleri” adlı başlık altında psikolojide yöntem sorunu ele alınmış ve bilimsel yöntemin psikolojiye neden uygulanması gerektiği tartışılmıştır. Psikolojinin başlangıçta “tefahhus (içe bakış)” yöntemini zorunlu olarak kullandığı ancak gelinen noktada bu yöntemin yetersizliği diğer yöntemlere geçmeyi zorunlu kılmaktadır. Söz konusu yöntemler tecarübi (deney), müşahededir (gözlem).

Dördüncü fasılda “Cümley-i Asabiye'nin (Sinir Sistemi) Tekemmülü ve Rolü” adlı başlıkla başlar. Bu fasılda sinir sistemi, nöronlar, beyin ve yapısı, ele alınmıştır. Oldukça kapsamlı biçime ele alınan bu kavramlar görsellerle de desteklenmiştir. El çizimleriyle beyin, omurilik ve nöronlar gösterilmiş, bunların anatomik ve fizyolojik özellikleri detaylı biçimde verilmiştir. Örneğin nöronların yapısı ve boyutları hakkında oldukça

²⁵ Pierre Jean Georges Cabanis (1757-1808): Fransız fizyolog, materyalist ve evrimci. Beyin ile düşünce ilişkisini tıpkı sindirim sisteminin çalışma prensiplerine benzer şekilde açıklanabileceğini ileri sürmüştür. (TDV İslâm Ansiklopedisi).

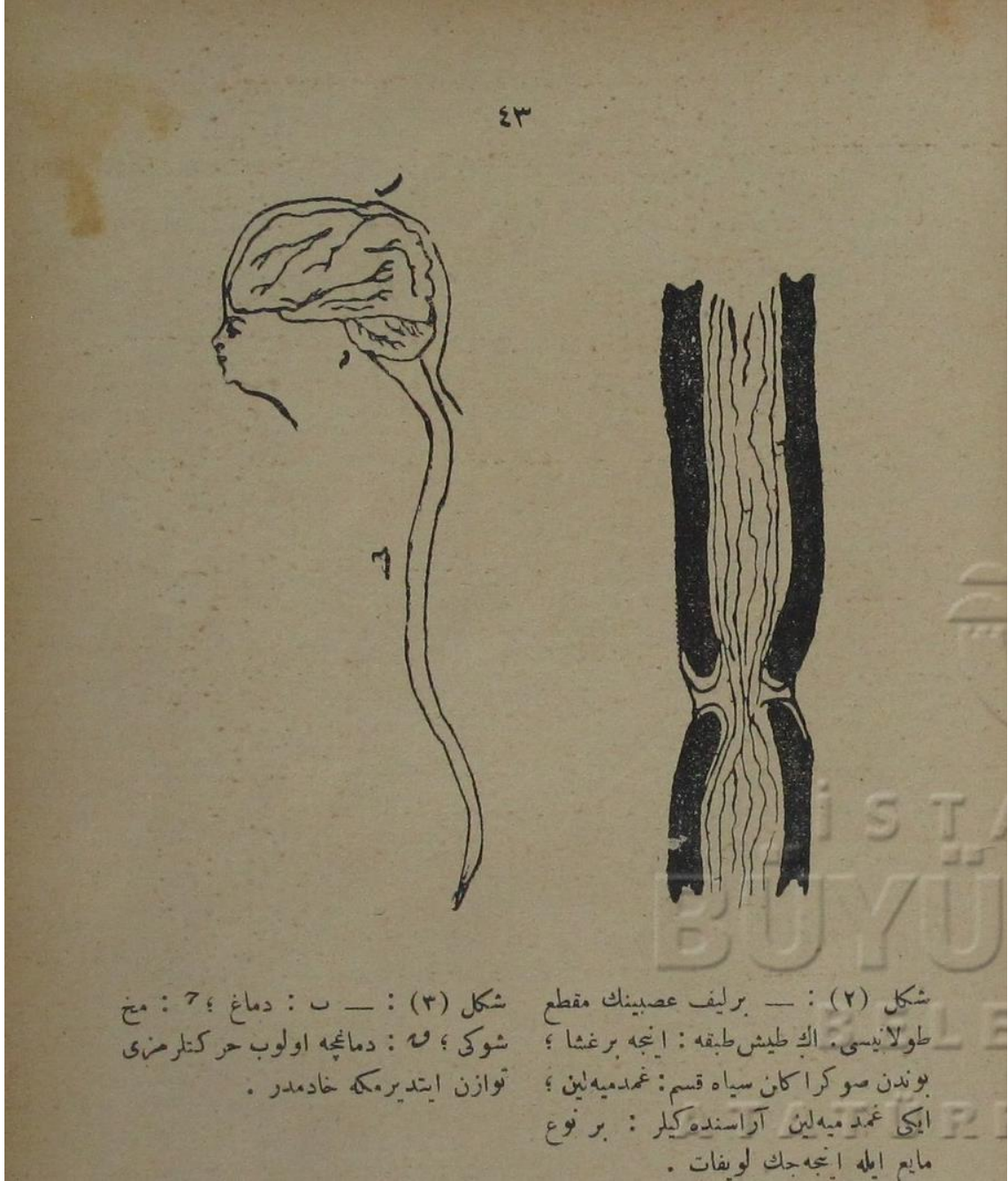
detaylı bilgiler vardır. Aşağıda nöronların fiziki ve kimyasal yapıları hakkında verilen bilgiler dikkat çekicidir:

*Cümley-i asabiyyenin rükn-ü aslisi **Hücre-i Asabiyedir**. Bu hüceyreye tıb lisanında “nöron” tesmiye edilir. Şekil 1. Bunlar gözle görülemeyecek kadar küçüktür. Hurdebin(mikroskop) altında seyr edildikleri zaman bir hücre ile bedenın aksam-ı muhitasına müntehi olan bir “lif-i asabiden” mürekkebirdir. Hücrelerin birbirine irtibatı **teşeccür-i intihailer** (Fra. **arboressence finale**)denilen ve çalı süpürgesine benzeyen incecik bir takım elyaf vasıtısıylaadır. Teşebbüh caizse nöron, kökü yukarda, gövdesi aşağıda bir ağaç gibidir. Lif, asabiy-i beşeriyeye ve azay-ı havassiyeye yaklaştığı zaman ince bir takım istatileciklerle çatallanır. Hücrelerin içi (Fra:nissle): **nisl-i habıbatı** tesmiye edilen ve incir çekirdeklerini andıran bir takım daneciklerle doludur. Bunların arasında da küçücük bir elyaf şebekesi bulunur. Lif-i asabiye gelince bunların inceliği 1/40 ile 1/50 milimetre arasındadır... s.41*

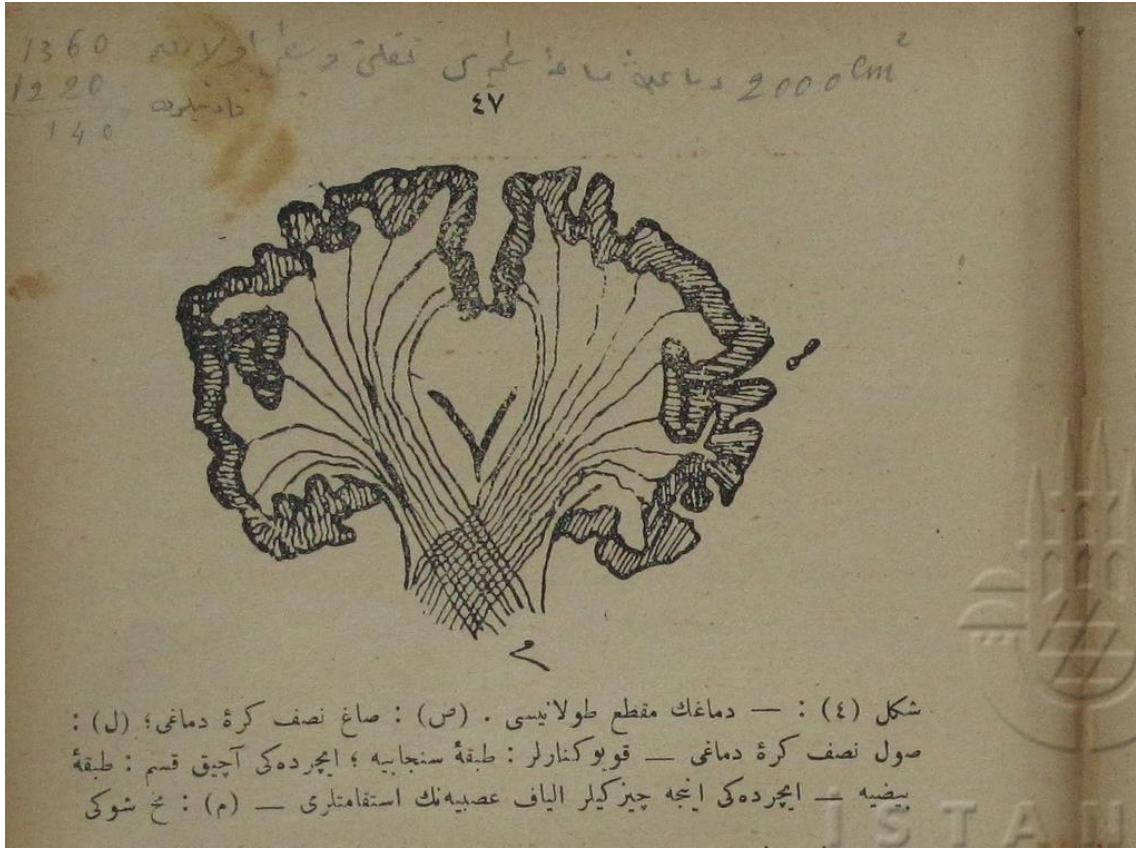




Resim 3.50. Nöronlar ve onu oluşturan aksamı gösteren çizim.



Resim 3.51. Sinir sistemi ve sinir hücrelerinin boydan kesiti



Resim 3.52. Sinir sistemi ve sinir hücresi

Burada verilen bilgiler bugünkü “Fizyolojik Psikoloji” alanı ile doğrudan ilişkilidir. İnsan davranışının karar ve komuta merkezi olarak beyin (dimağ), sinir hücreleri (nöron) aracılığıyla çevresel uyarıcıları aldıktan sonra uygun davranışı seçerek ilgili organı yönetir. Özellikle psikomotor davranışlarda bu süreç doğrudan gözlenir biçimde işlemektedir. Elektro-kimyasal değişkenlerin işlevsel olduğu bu süreç normal veya anormal tüm davranışlarda benzer şekilde işler. Vücutta salgılanan sıvılar ve hormonlar sinir hücreleri aracılığıyla insan davranışını başlatmakta veya kontrol etmekte rol almaktadır. Bu süreçte nöronların işlevi oldukça özel ve önemlidir. Sayıları milyarları bulan bu hücreler, özel yapı ve işlevleri sayesinde elektrik akımını beyine iletmek ve beyinden gelen komutları ilgili duyu organına aktarmakla görevlidir. Yazar bu bölümde nöronların kimyasal ve fiziksel özellikleri hakkında oldukça detaylı bilgiler vermektedir. Nöronların davranışın gelişiminde üstlendiği rolü, gelişim dönemleri, anormallikler ve farklı duyu organları özelinde ele almakta, bu konuda yapılmış laboratuvar deneylerine yer vermektedir. Hatta bazen okuyucuya kendilerinin de deneyimleyebileceği ampirik bilgiler vererek konuyu pekiştirmektedir. Yazarın, kitabında-özellikle bu bölüm-

bilimsellik kaygısı taşıdığı açıktır. Burada ve diğer bölümlerde yazar genellikle ilgili insan davranışının açıklanmasında felsefi yaklaşımları da zikretmekle birlikte, bilimsel bilgi ve bulgulara öncelik vermekte, okuyucuya bilimsel yöntemin üstün yönlerini aktarmaktadır. Aldığı felsefe eğitimi sayesinde bir anlamda bilim-felsefe ilişkisini dengeli bir pozisyonda tutmaktadır. Birbirini reddeden değil, etkileşerek gerçeğin farklı boyutlarını tamamlayan iki unsur olarak bilim ve felsefeyi barıştırmaktadır. Felsefenin bilime yol gösterici, biliminde deney ve gözlem gibi güçlü yöntemlerle gerçekliği ispat edici rolünü okuyucuya bir bakış açısı olarak vermektedir.

Beşinci fasılda “Muhtelif Melekeler” adlı başlıkta, “Hassasiyet, Zekâ ve Faaliyet” adında kişinin yaşamının şekillendiren üç çeşit ruhsal yetenek ele alınmaktadır. Bu başlık o dönem ve öncesi ruhiyat kitaplarında “Ruhun Kuvvetleri” adıyla geçmektedir. Bu bölümde yazar, insan ve onun davranışlarının tasnifinde ait öne çıkan felsefi yaklaşımlarla, muasır psikologların kuramlarını vermektedir. Dekart’ın insan zihninde “fail (actif)” ve “münfail (passif)” zihinsel süreçlerin uzantısı olarak adlandırdığı “irade (La volonte)” ve “müdrîka’ya (Entendement)”, başta İngiliz filozof J. Locke’un Alman İ. Kant ve Fransız iktifatçı (eklektik) filozoflarının ilave ettiği “hassasiyet (Sensibilite)” ele alınmaktadır. Eserde bu üç meleke insan ruhunun çevresel uyarıcılara karşı gösterdiği üç nevi tepkisi olarak ele alınmaktadır. Bu bölümde tartışılan konular bugünkü psikoloji alanyazınında bireyin “bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin, hatırlama, ezberleme, kavrama, çıkarım yapma, kıyaslama, benzetim vb. zihinsel yetenekleri onun bilişsel davranışlarıdır. Sevmek, sempati duymak, üzülmek, sevinmek, şefkat etmek vb. duygu durumları onun duyuşsal davranışları, yürümek, koşmak, oturmak, ayakta durmak vb. zihin ve kas koordinasyonu gerektiren ve doğrudan gözlenebilen devinimleri ise psikomotor davranış olarak açıklanır (Plotnik & Kouyoumdjian, 2013). Eğitim sürecinin bireyin tüm bu davranış türlerinde istenilen düzeyde geliştirmesi hedeflenir. Başka bir ifadeyle eğitim, bireyi biliş, duyuş ve bedensel yönden geliştirmek için işe koşulan bir süreçtir. Yazar bu bölümde eğitim psikolojisinin önemli kavramları olan bu davranış alanlarını felsefi arka planıyla birlikte bugünkü formatına benzer biçimde ele almaktadır.

Eserin “Birinci bab” olarak kaleme alınmış bölümü “Zihni Hayat” adlı bir başlık taşımaktadır. Bu ana başlık altında “Medhâl (giriş)” adlı bir alt başlıkta zekâ, zekânın tarifî ve ayırıcı özellikleri, düşünce, düşünce kanunları, analiz ve sentez gibi zihinsel süreçler verilmiştir. Yazarın Bergson ve Ribot gibi filozofların tanımlarından yola çıkarak

yaptığı açıklamalar dikkat çekicidir. Yazar zihinsel süreçleri tartıştığı bu bölümde zekâyı tanımlamak için aşağıdaki ifadeleri kullanmaktadır:

Zekâ; sevk-i tabii ve itiyad gibi intibak aletlerinin kifayetsizliğinde faaliyete dâhil olan bir intibak (uyum) aletidir. Tabir-i diğerle zekâ, ne sevk-i tabii, ne de itiyadlarımızla mukabele edemeyeceğimiz ahval karşısında işe karışır. Bu itibarla bir ihtiyaca cevaptır. Hayatiyet nokta-i nazarından da ihtiyacın sevkiyle harekete gelen bütün diğer faaliyetlerle hemployedir. Zekâyı uyandıran sebep muhitin ahval ve icabatına intibak eyleyemediği zamanda ferde tahdis eden bir ihtiyac-ı intibaktır. Ferde yeni bir hâl ve vaziyeti hâl etmek mecburiyetinde bulunduğu zamandır ki zekâ çıkagelir. Zekâ mes'eleleri fikr ile hâl etmek iktisabıdır.... Zekânın sıfat-ı mümeyyizesi bipayan bir tahlil (analiz) ve terkib(sentez) iktidarındır. Gayesi ise tefrik, temyiz ve vuzuh' tur. Zekânın diğer bir sıfat-ı farikası da, hayatı tamamen ihata edemeyişidir. S.56

Bugünkü ders kitaplarında da zekâ konusu yukarıdaki ifadelere benzer biçimde yer almaktadır. Alanyazında zekâ, bir problem çözme yeteneği ve çevreye uyum becerisi olarak ele alınmakta, zekilik bu beceriyi gösterme sıklığı ve niteliği olarak ele alınmaktadır. Yeni bir durumla karşılaştığında organizmanın bu duruma hızla adapte olması, onun gerektirdiği şartları hazırlamasıdır (Slavin, 2019).

Bu bölümün birinci faslında, “İhsasat” (Uyarım-Uyarılma), ihsasatın fizyolojik şartları, şuur, ihsasın keyfiyeti, ihsasın kemiyeti, psiko-fizik kanun, ihsasın imtidadı, ihsasın kanunu, muhtelif ihsasatın tefriki, hasse-i lamise, hasse-i adele, zaika, şamme, basıra, Daltonizm hastalığı, ihsasın basitliği, fizyolojik nazariyeler, ihsasatın kanunları adlı alt başlıklar vardır. Bu başlıklar altında genel olarak duyu, duyum, algı, tanımları, algısal süreçler, duyu ve algı arasındaki ilişki, duyu organları ve ayırıcı özellikleri hakkında kapsamlı bilgiler verilmiştir. Özellikle algısal süreçlerle ilgili deney sonuçları, yanılsama ve algı konusunda ilk çalışmaları yapan psikologların çalışmalarına atıflar bulunmaktadır. Yine duyu organlarının uyarılma ve duyumsama nitelikleri hakkındaki bilgiler oldukça kapsamlıdır. Eserin bu bölümündeki bilgiler bugünkü kitaplarda benzer biçimde ele alınmaktadır. Duyum ve algı, algı yanılsamaları, algısal süreçler ve eşikler vb. konular bugün psikolojinin dikkat çeken konularının başında gelmektedir. Yazar algı süreçleri hakkında yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarının günlük yaşamda örneğin; bir mesleğe aday çalışan seçiminde işe koşulabildiğini ve psikolojinin bilgi ve bulgularının ihtiyaç duyulan konularda doğru ve hızlı çözüm sunduğunu belirtmektedir.

İkinci faslında kendi alt başlıkları altında “İdrak (Algı)” konusu ele alınmıştır. Harici idrak (dış dünyanın algısı), ihsas ve idrak (duyum ve algı), idraklerin tenevvüü, basari-

sem'i-lamisi idrakler, kendi bedenimizin idraki, idrak hataları (yanılsama), mesafe idraki, mahâl tayini (lokalizasyon) vb. gibi alt başlıklarda psikolojinin bugün de önemli bir konusu olan algı konusu incelenmiştir. Yazar bu bölümde duyum ve algıyı bilimsel olarak açıklamakta, laboratuvar deneyleri ve amaçlı ve sistematik gözlem sonuçlarını paylaşmaktadır. Duyum ve algının yaşamdaki rolünü günlük hayattan örnekler vererek pekiştirmektedir. Yazar ihsas (duyum) ile idrak (algı) arasındaki farkı anlatırken şu ifadeleri kullanır:

Etrafımızda bulunan eşyayı idrak etmek için yalnız havassımızın kâfi olduğunu zannederiz. Hâlbuki alem-i hariciyeyi idrak(perception) zahiren görüldüğü kadar basit değildir. Burada zihnimizden haric olarak /...../üzerinde müşterek ve hususi evsafi haiz bir çok eşya (objects) vardır. Bunları havas ve /...../ harici vaziyetlerle bilmek için zihnin yaptığı ameliyeye **harici idrak** tesmiye olunur. Bütün idrakler ihsasla başlarsa da biri diğerinin aynı değildir. Mesela uzaktan gelen bir karaltı insana bir takım ihsaslar verdiği hâlde henüz bir idrak olmuş değildir. Mini mini yavrular bir çok ihsaslar aldıkları hâlde alem-i hariciyi henüz müdrük değildir. Dalğın bulunduğumuz zamanlarda dimağa nice ihsaslar dâhil olur, lakin bunlardan hiç birisi idrak olmaz. Ters tutulan bir gazeteden birçok ihsaslar alırız. Fakat bu tarzda alınan ihsasların idrak hâline geçmesi pek güçleşmiştir. Şu hâlde idrakin ihsasdan ilk farkı maafulyeti??? Yani basit olmamasıdır.

Yazarın yukarıda duyum ve algı kavramları için yaptığı tanımlar oldukça kapsamlı ve bilimsel niteliktedir. Bu iki kavramın birbiriyle olan ilişkisi, benzerlik ve farkı ve ayırıcı özellikleri oldukça özgün biçimde ele alınmış, okuyucunun kolay anlayabileceği örneklerle konu pekiştirilmiştir. Yapılan tanımlar bugünkü ders kitaplarına bire bir benzer niteliktedir. Bu yüzden eserdeki bilgiler Türkiye’de duyum ve algı konularında oluşan literatürün öncülüdür denilebilir. Bugünkü ders kitaplarında da duyum ve algının birbirinden ayrılmaz ancak tamamen farklı birer olgu olduğu, duyumun basit ve psikolojik, algının ise son derece karmaşık ve psikolojik bir süreç olduğuna dikkat çekilir. Günlük yaşamda sayısız uyaranla karşılaşan bireyin bunların tümünü algılamadığı, seçici davrandığı, şayet hepsi algılandı dünyada kaos olacağı ve yaşamın mümkün olamayacağına dikkat çekilir (Cüceloğlu, 2015). Yazar, bu bölümün devamında beş duyu organını incelemektedir. Her biri için ayrı başlıklar açarak, ilgili duyu organının çevresel uyarıcıları nasıl aldığı, birbiri ile olan ilişkileri, güçlü ve zayıf yönlerini bilimsel örneklerle destekleyerek açıklar. Örneğin duyu organlarının algısal yeteneklerinin hayvanlarda veya çocuklarda nasıl farklılaştığını ve bunun yaşamda nasıl bir amaca

hizmet ettiğini aksi durumlarda nasıl bir karmaşa yaşanacağını vurgular. Bir uyarıcının farklı duyu organlarında farklı bir uyarım yaparak algılandığını elektrik örneğiyle anlatır. Elektrik akımı deride sarsıntı ve kasılma, dilde acı bir tat, göz için ise ışık olarak idrak edilir (s. 71). Yazar algıda duyu organları arasında bir hiyerarşinin söz konusu olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin hayvanlar özellikle köpekler için çok önemli olan şamme (koku) ve zaika (tat) duyularının insanlarda pek önemli olmadığını belirtir. Bu duyu organlarının insanlarda eşyayı algılamaktan ziyade diğer duyu organlarının algısına tamamlayıcı bir rolü olduğunu ancak bazı hayvanlar için bu algıların çok önemli olduğunu belirtir. Bugünkü kitaplarda da duyu organları arasındaki hiyerarşi aynen verilmekte ve organlar birincil ve ikincil duyu organları diye ayrılmaktadır. Göz ve kulak birincil, diğer duyu organları ise ikincil olarak isimlendirilmektedir (Cüceloğlu, 2015). Ancak ikincil duyu organları için de algısal süreçler olduğuna dikkat çekilir. Hatta görsel algı, işitsel algı gibi isimlerle anılan birincil algılar gibi dermal algı, koku algısı, tat algısı gibi kavramlar da ikincil duyu organlarının algısal süreçleri için kullanılmaktadır. Bu bölümde işitme duyusunun konuşma yetisinin gelişimindeki rolü ile diğer yaşamsal özellikleri üzerinde durulmuştur. İşitme duyusunun sınırları, kulağın fiziki yapısının bu algıdaki rolü, hayvan ve insanlardaki işitme algısının benzerlik ve farklılıkları yetkin bir üslupla verilir. Örneğin sesin geldiği yönü tayin etmek için uzun kulaklı hayvanlar kulaklarını bağımsız olarak çevirebilirken insanlar bunu baş hareketleriyle yapmaktadır (s. 74).

Yazar, bu bölümde “İdrak Hatalarının Ğalat ve Rüyeleri” adlı bir başlık kaleme almıştır. İçerik olarak bugünkü kitaplarda “yanılsama, algı yanılsaması veya illüzyon” olarak anılan bu konunun tarihsel süreçte nasıl ele alındığını, çeşitli filozofların bu konudaki düşüncelerini ve nihayet psikoloji müktesebatı açısından algı yanılsamasının bilimsel alt yapısını tartışmaktadır. Görsel algıdaki yanılsamalar için yeni doğan ayın büyük ve yakın, ufuk çizgisinden yükseldikçe küçük ve uzak olarak algılandığını örnek vermekte, ancak psikolojinin henüz bunu açıklayacak bir teoriye sahip olmadığını ifade etmektedir. Bireyin kendi bedensel uyarıcılarla ilgili yanılsamaları ve onun sebepleri ile ilgili aşağıdaki ifadeler oldukça dikkat çekicidir:

...biz bir şeyi parmaklarımızın bu vaziyetiyle (orta parmağı, şehadet parmağı üzerine bindirerek) asla yakalamadığımız içindir ki hilaf-ı mutad bir tarzda temas, Ğalat idrakine bais olur. Şu hâlde idraklerimiz sınırlarında itiyadlarımızın mühim bir rolü vardır... Vücudumuzun tamamıyetine o kadar alışmışızdır ki şedid bir ameliyat veya kaza neticesinde ayağımıza Ğaib itsek, uzun müddet

yerinde olduğunu zan ederiz. Matbaadaki musahhahlerin birçok yanlışları tashih itmeyüb bırakmaları yalnız dikkatsizlikten değildir. Doğru görmeğe alışmış olan hafıza daima yanlışları kendi hayalleriyle tamamlamak temayülündedir. Burada da hâkim olan itiyaddir (S.77).

Yukarıda algı yanılmaları hakkında verilen bilimsel bilgiler bugünkü kitaplarda benzer biçimde yer almaktadır. Duyumun fizyolojik ancak algının psikolojik olması gerçeğinden hareketle, algının kültürel kodlar, alışkanlıklar, telkin ve beklentilerden etkilendiği belirtilir. Özellikle görsel algıda beynin örgütlenme, tamamlama zemin -şekil ilişkisi gibi prensipler doğrultusunda hareket ederek eşyayı tek tek değil, anlamlı bir bütün hâlinde algıladığı bilinen bir durumdur. Yazarın bu bölümde duyum ve algı konusunda verdiği bilgiler kapsam ve bilimsel gerçeklik bağlamında bugünkü psikoloji müktesebatına genel anlamda oldukça benzerlik gösterir. Bu itibarla yazarın o gün algı konusundaki bilimsel birikimi oldukça yetkin biçimde elde ettiği ve kitabına koyduğu açıktır. Yine yazara göre bireysel farkların, hafızanın, önceki öğrenmelerin, beklentilerin, inançların hatta korku gibi heyecanların algıda önemli rolü vardır. Bu durumu Fransızların; *Kurttan korkanlar için küçük kurt yoktur.* atasözüyle örneklendirir. Yoğun korkunun, gerçekliği değiştirerek bireyde algı yanılmasına sebep olduğunu ileri sürer. Ya da *mezarlıkta geceleri ölümlerin kalkıp dolaştığına inanan bir kişi geceleyin mezarlıkta dolaşsa, mezar taşlarını kefenleriyle dolaşan insanlar olarak görecektir.* diyerek bireyin algısının fiziki gerçekliğin önüne geçtiğini belirtir. Yazara göre bu örneklerden çıkan ortak sonuç şudur: Yanılsamaların çoğu gerçek duyumlardan değil, kazanılmış intibalardan beslenir ve bu yönüyle bir bakıma insani ve normal durumlardır. Bu ifadelerle yazar, yanılsamaların (ğalat-ı rü'yet-illüzyon), hâlüsinyasyondan (vehim) farklı olduğunu, yanılsamanın var olan bir fiziki gerçekliğe dayandığı ancak hâlüsinyasyonun bundan farklı olarak fiziki gerçeklikten uzak olduğunu ifade eder. Bugünkü ders kitaplarında da illüzyon ve hâlüsinyasyon benzer biçimde ele alınmakta, temel ayırım fiziki gerçekliğin olup olmamasıyla yapılmaktadır. Illüzyon fiziki gerçekliği olan bir nesne ya da kişinin olduğundan farklı görünmesidir. Hâlüsinyasyon ise gerçekte olmayan bir şeyin algılanmasıdır (Plotnik & Kouyoumdjian, 2013). Yazara göre insanlar dış dünyayı büyük ölçüde ruhsal yapılarına göre algılar. Hatta sosyal yaşamda dedikodu olgusunun sebebi budur. İnsanlar diğer insanlarda gördüğü ancak gerçek sebebini bilmediği tercih ve davranışlarını onların değil kendi bakış açılarıyla gözlemleyip bir yargıda bulunurlar. Ancak pek çok kez bu gerçeklikten uzak, yanlış bir yargı olmaktadır.

Bu bölümün sonunda “İdrakte Ğaye” adlı alt başlıkta, algının bireylerin anlık ihtiyaçları ve ruhsal durumlarına göre şekillendiği anlatılmaktadır. Algının bireysel fark ve ihtiyaçlardan etkilendiğine ilişkin aşağıda verilen örnekler ise oldukça dikkat çekicidir:

İdraklerde hâkim olan ğaye, nazari veya hissi bir tecessüs olmaktan ziyade faide ve menfaattir. Ezcümle eşyayı ilk tanımağa çalışan çocukların ellerine geçirdikleri her şeyi yegane/...../miyarları olan ağızlarına götürmeleri bütün idraklerimizin ruhunu gösterir. Bir çarşyı dolaşan muhtelif insanların muhitlerinden topladıkları idrakler umumiyetle hep kendi menfaatlerinin taht-ı te’sirindedir. Menfaatimize taalluk eden şeylerde heman hepimizin idrakli olmamız şayan-ı dikkattir. Hafızamızda da menfaatimize taalluk eden hatıra ve tecrübeler ilk planda bulunur ve fırsat akibinde ihsaslarımızı tamamlar. Bir elmanın ağaçtan düşmesi Newton için fizik bir hadise alakasıyla idrak olunurken etrafta bulunan çocuklar için iştahlı bir fırsattır. Keza bir ressamla bir kasabın iri bir koçu seyrilmelerinden hâsil olacak idrakler de bir değıldir. Ressam koçun güzelliğini idrak iderken kasab ağırlığını piyasayı düşünür (S.84).

Yukarıdaki paragrafa bakıldığında, “İdrakte Ğaye” başlığı altında verilen bilgilerin bugün psikoloji literatüründeki “Algıda Seçicilik” kavramını tanımladığı açıktır. Günlük hayatta birey sayısız uyarana maruz kalır. İnsan beyninin bu uyarıcıların tamamını algılayıp kontrol etmesi mümkün olmadığından bir seçim yapmak zorundadır. Beynin yaptığı bu seçim, içinde bulunduğu bedensel ve ruhsal durumdan etkilenir. Bireyin biyolojik ya da psikolojik ihtiyaçları onun çevresinde bulunan uyarıcılardan uygun olanların öncelikli olarak dikkate alınmasını netice verir. Beynin bu önceleme işine algıda seçicilik denir. Belirli özellikleri nedeniyle öne çıkan uyarıcılar beyin tarafından öncelikli olarak değerlendirilirken görece önemsiz olanlar atlanır. Bu sayede beyinde ciddi bir enerji tasarrufu sağlanır (Cüceloğlu, 2015; Rital, 2015).

Eserin 4. Faslı, “Şuurun Umumi Ef’ulelerinden Temsil Ef’ulesi” başlıklı bir bölümdür. Bu fasılda zihinsel süreçlerden “Hafıza” konusu ele alınmaktadır. Hafızanın önem ve değeri, hafıza çeşitleri, unutma, hayal-hafıza ilişkisi, hafıza kaybı ve hatırlama açıklanmaktadır. Bu bölüm incelendiğinde bireyin zihinsel yaşamını konu alan ve bugün hafıza ya da bellek, biliş, bilişsel süreçler, üstbiliş adlarıyla kitaplarda kendine yer bulan kavramların tartışıldığı görülür. Dönemin psikoloji müktesebatının genel görünümüne paralel olarak çoğunlukla felsefi tartışma, mantık kaidelerinin ışığında yapılan değerlendirmelerin yoğun biçimde kendine yer bulduğu bu bölüm, insan öğrenmelerinin bilişsel süreçlerin uzantısı olarak ele alınması bakımından oldukça değerlidir. Ayrıca hafıza, hafıza çeşitleri, kolay öğrenme, unutma ve sebepleri, iyi bir hafızanın ayırıcı

özellikleri gibi konularda oldukça kapsamlı ve nitelikli tartışmalar vardır. Yazarın hafızanın önemi için yaptığı aşağıdaki açıklama oldukça ilginçtir:

Hafıza olmasaydı insan yalnız ana tabi yaşayacak; düşünmek, basiret, maruz kaldığımız vak’adan istifade veya bunu tadil itmek gibi şeyler mümkün olmayacaktı. Maziyi bilmek demek olan hafıza yalnız ilim için değil, alel-ade zekâ için de lazımdır. Çünkü şuur her türlü faaliyet-i ruhi hafıza ile mümkündür... Şuurun en bariz hattını meydana çıkarmak istersek hafızadır (la memorie) diyeceğiz. Zira şuur her şeyden evvel hafıza ifade eder (S.92).

Bugünkü kitaplarda da benzer ifadelerle hafızanın yaşantı deneyimlerini saklayarak ihtiyaç duyulduğunda kullanılması için hazır hâlde tutması olarak anlatılır. Bugün bu durum bellek türleri, kısa ve uzun süreli belleğin işlev ve özellikleri ve pozitif transfer kavramlarıyla anlatılmaktadır. Örneğin; eski bilgilerin yeni durumda kullanılması önceki öğrenmelerin yeni öğrenme durumlarına transfer edilmesi olarak değerlendirilen pozitif transfer için: *Şayet pozitif transfer olmasaydı her gün hayata yeniden başlardık.* şeklinde çıkarım yapılmaktadır. Bölümün devamında “Belleğin Keyfiyetleri” adlı bir başlık altında iyi bir hafızanın temel nitelikleri sayılmıştır. Yazara göre iyi bir hafıza; “*kolay ezberleme (kayıt alma), geç unutma ve çabuk hatırlama*” özelliklerine sahiptir. Birinci özellik hafızayı geniş ve zengin yapar. İkinci özellik hafızanın metin, sağlam ve güvenilir bir depo olmasıdır. Üçüncü özellik ise hafızanın sahibini hazırcevap olmasına hizmet etmektedir. Hafızası güçlü bireyler, bu üç temel özelliklerde diğer insanlardan bariz biçimde öndedir. Öğrenilecek materyallerin sayıca çokluğu onlar için sorun değildir. Ayrıca öğrendiklerini uzun süre saklayabilirler ve ihtiyaç anında bu bilgileri kolaylıkla kullanıma sunarlar. Hazırcevaplık her ne kadar zekâyla ilişkili görülse de bundan mahrum kişilerin zeki olmadığı düşünülmemelidir. Yazar bunu Rousseau’nun bir cümlesiyle temellendirmektedir: *Salonda söylenecek bir şeyi, merdiven başında hatırlamak hafızanın bir kusuru ise de behemehâl zekâsızlık değildir.*

Yazar hafıza kanunları adlı başlık altında ise hıfzı (kayıt, saklama, ezberleme) kolaylaştıran ve güçlendiren bir takım düzenlemelerden bahseder. Bunlar; “*intibaat (uyarılma), tekrar, dikkat ve tedaiy-i efkâr*”dır. Bir öğrenme durumunda bu kanunlar devreye girdiğinde bilgiler kolayca alınır, depolanır ve istenildiğinde kolayca hatırlanır ve kullanıma sunulur. İntibaat kanunu bir bilginin öğrenilmesinde heyecan ve duygu durumunun tahrik edilmesi, öğrenmeye duyguların eşlik etmesidir. Tekrar kanunu ise,

öğrenilen bilgilerin unutulmaya yüz tutmadan önce düzenli ve sık aralıklarla yoklanması devredilmesidir. Dikkat, hıfz anında diğer uyarıcılardan sarf-ı nazar etmek, yalnız bir olguya veya nesneye odaklanabilmektir. Tedaiy-i efkâr ise öğrenme anında bilginin başka bilgi ve olgularla ilişkilendirilmesidir. Yazara göre şahsın ilgi alanına giren olgular ve kavramlar diğerlerine göre hafızaya daha kolay alınır ve uzun süre saklanabilir. Tüm bu temel özelliklere rağmen hafızada bireysel farklar vardır. Yazar; insanların tıpkı beslenme, sindirim özellikleri ve metabolizmal özellikleri gibi hafızalarının da birbirinden farklı olduğunu ileri sürmektedir. Bu bölümün devamında yazar “Nisyan” başlığıyla unutma kavramını incelemektedir. Yazara göre unutma mutlak değil, tahatturun (hatırlama) olmamasıdır. Bir bakıma var olan bilgiyi hatırlayamama durumunun izahı olarak düşünülebilir. Bu durumda bizler “Unuttum.” dediğimizde hafızamızın bir kısmının yok olduğunu ifade sadedinde bir hükümde bulunmuyor, sadece hafızamızın bir yerlerinde saklı bilgiyi yeterince iyi hatırlayamadığımızı ikrar etmiş oluyoruz. Yoksa hıfzedilmiş bilgilerin bir daha asla dönmek üzere silinmesi söz konusu değildir. O durum unutma değil, “ziya’ı hıfz”dır. Fakat bu bir hafıza hastalığı yani anomalidir. Hâlbuki unutma normal ve insanidir.²⁶ Yazar, *Mutlak nisyan, unutkanlık yoktur. Meğer beyin ciddi afatla malul ola. Onun dışında unutmalar, güneş doğunca gizlenen yıldızlar gibidir (s.96).* diyerek özgün bir çıkarımla unutmayı da normal bir zihinsel süreç olarak görmekte, hafıza hakkında önemli bir tanım yapmaktadır.

Yukarıda hafıza konusunda verilen bilgiler, bugünün ders kitaplarında “Bilişsel Yaklaşım” başlığı altında ele alınmaktadır. Belleğin birtakım değişmez özellikleri, öğrenmedeki rolü, bilgilerin uzun süre bozulmadan saklanması, unutma ve hatırlama kavramları psikolojinin bugün de önemli konuları olarak öne çıkmaktadır. Bilişsel psikolojinin bulgularına göre hafıza ya da bellek, başta zihinsel olmak üzere tüm insan davranışlarının ve öğrenmelerinin kaynağıdır. Bellek olmadan bir bireyden bahsedemeyiz. Bireyin tüm tecrübeleri, algıları, seçim, duygu ve eylemleri hafızasında kayıt altında tuttuğu bilgilere göre şekillenir. Hatta bireyin çoğunlukla duyuşsal özelliklerini betimleyen “kişilik ve karakter”i bile, onun hafızası sayesinde işlevsel olmaktadır. Bir anlamda belleği olmayanın kişiliği de olmaz denilebilir. Buna göre hafıza hakkında verilen bilgilerin kapsam ve niteliği, bugünkü kitapların ilgili başlığı için

²⁶ Etimolojik olarak “nisyan ve insan” kelimelerinin kökü ortaktır. Zira insan kelimesinin kökeni için ileri sürülen görüşler arasında “nisyan” sözcüğü diğer anlamlardan daha fazla şöhret kazanmıştır (Kökver, 2018).

öncüdür denilebilir. Ancak yazarın bugünkü kadar derin bir bilimsellikle hafızayı incelediği söylenemez. Örneğin kısa süreli, uzun süreli ve anısal bellek gibi kavramların kendileri ya da izleri yoktur. Onun yerine hafıza daha çok; önemi, özellikleri, geliştirilmesi vb. özellikleri bağlamında ele alınmıştır.

“Dikkat” başlığı altında verilen bilgiler de oldukça kapsamlı ve doyurucudur. Yazar şuurun bir ameliyesi olarak ele aldığı dikkati şöyle tarif etmektedir;

Bittabi şuurun yaptığı bu intihab, dahil olamayan intubaların zararınadır. Fakat ne yapalım ki şuur ittila sahasını daraltmadan kuvvet ve vuzuh iktisab idemiyor. İşte şuurun bu şiddet ve revnak??? peyda iderek daralması hadisesine “dikkat (I’attention) diyoruz. Nitekim bir kitab okurken aynı zamanda hem imlasına hem üslubuna hem de manasına birden dikkat idemeyiz. Bunların hepsini birden yapmak istesek hiç birisini temin idemeyiz. Bilfarz bir şey yazmakla meşğul olurken etraftan gelen sesleri işitmek istemeyiz ve işitmeyiz. Güzel bir taksim çalınırken gözlerimizi kaparız. Ta ki şuurumuz daralsın, gözümüz başka şeylere gitmesin... (s. 102).

Yazarın yukarıda “Dikkat” başlığı altında verdiği bilgiler, bugünkü psikoloji ders kitaplarında aynı isimle ve benzer tanımlamalarla verilmektedir. İnsan beyninin çevredeki sayısız uyarıcıların tamamını algılamasının mümkün ve anlamlı olmayacağından hareketle sadece belirli uyaranlara yönelmesi bilinen bir özelliğidir. Söz konusu yönelme uyaranlar arasındaki hiyerarşiden beslenmekte, görece önemli ve değerli olan uyarıcılar organizma tarafından öncelikli olarak ele alınmakta, diğerleri ötelenmektedir. Beyin tarafından öncelikli olarak değerlendirilen uyarıcılar dikkat mekanizması sayesinde kalıcı ve sınırlandırılmış bir ilgiyle ele alınmaktadır. Dikkat mekanizması bir anlamda beynin enerjisinin belirli uyaranlara tahsis edilmesi ve bu enerjinin yeter miktarda sürdürülmesidir. Psiko-fizyolojik bir süreç olan dikkat esnasında, bedensel birtakım değişimler gözlemlenir. Gözlerin kısılması, göz bebeğinin büyümesi, gözlerin yaşarması, bedenin pozisyon ve yöneliminin nesneye göre ayarlanması vb. bedensel tepkiler dikkate eşlik ederek onun dışarıdan da fark edilmesine olanak tanırırlar.

Eserin 6. faslından birinci babın sonuna kadar olan bölümde, dönemin genel psikoloji müktesebatından sayılan ancak bugün çoğunlukla edebiyat, mantık ve felsefe disiplinlerinin inceleme alanına giren konular tartışılmıştır. Akıl ve istidlal, hüküm, muhakeme, mantıksal önermeler, aklın prensipleri, dil ve düşünce ilişkisi vb. konulardaki klasik felsefe teorileri uzun uzadıya tartışılmıştır.

Eserin ikinci babı “Teesürî Hayat”tır. Bugünkü psikoloji terminolojisine “duyuşsal davranışlar, duygu ve heyecanlar” olarak çevrilebilen bu başlık altında, felsefe tarihi boyunca insana ait genel duygular, duyguların özellikleri, davranış üzerindeki etkileri, kişilik oluşumu ve bireyi tanıma bakımından önemi hakkında oldukça nitelikli tartışmalar vardır. Yazara göre psikoloji bilimi “his” kavramını fizyolojiden farklı bir bağlamda ele almalıdır. Fizyolojide his veya hissetmek şuardan tamamen bağımsız ve evrensel gerçekliği olan bir olgudur. Psikolojideki his kavramı ise içinde az çok şuur ve öznel gerçeklik barındıran bir olgudur. Bu temel farka ilk kez Dekart dikkat çekmiştir ve bu yüzden fizyolojik psikolojinin kurucusu sayılır. Ancak psikoloji his olgusunu ahlakçılar ve edebiyatçılardan da farklı biçimde ele alır. Çünkü onlar his olgusunu iyi-kötü bağlamında ele alırken psikoloji bir anlamda var olanın resmini çeker. Olsa olsa normal-anormal düzleminde inceler ki bu da yine olgusal bir yaklaşım olur. Bu tartışmanın sonunda yazar, psikolojinin kendi lügatını oluşturması gerektiğine işaret ederek psikologların öncelikle bu konuda bir çalışma yapması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca bireyin duyuşsal dünyası bilişsel dünyadan bağımsız değildir. Düşünceler hislerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Yazar bunu *Hissin tekâmülünü idare eden şey, fikirlerin tekâmülüdür.* diyerek ifade eder. Bu yaklaşım bugün bilişsel terapidaki temel bir yaklaşımın ayırıcı özelliği olarak dikkat çekmektedir. Bilişsel terapistler hastalarının duygu durumundaki bozukluğun kaynağının duygularda değil, zihinde başladığını öne sürmekte, terapinin odağını da buna bağlı olarak düşünce sağlığına kaydırmaktadır. Bölümün devamında yazar W. James’in yoğun duygular olan heyecanların fizyolojik süreçlerle olan ilişkisinin öncelik sonralık bağlamında ele aldığı teoriyi tartışmaya açmaktadır. Bu teoriye göre korktuğumuz için kaçmıyor, kaçtığımız için korkuyor, üzgün olduğumuz için ağlamıyor, ağladığımız için üzülüyoruz. Ya da kızdığımız için vurmuyor, vurduğumuz için kızıyoruz. Ancak yazar James’in bu teorisine katılmamaktadır. Çünkü yazara göre fizyolojik süreçlerle psikolojik süreçler eşgüdümlü olarak cereyan etmektedir. Fakat James’in nazariyesi heyecanlarla fizyolojik süreçlerin ilişkisine dikkat çektiği için önemli bir görevi yerine getirmiştir.

Yazar, üçüncü fasılda “İhtiraslar” adında bir başlıkta bireyin ruhsal yapısında çok güçlü tesirler yapan duyguları incelemektedir. Bunlar insan ruhunun önemli bir bölümünü oluşturan güçlü arzular ve tutkulardır. “istikrar ve imtidat” gibi iki temel özelliği sayesinde diğer duygulardan kolayca ayırt edilebilirler. Yazara göre “aşk, cimrilik” ve “kin” ihtirasların başında gelen duygulardır. Ayrıca yazar uzvi (fizyolojik) karakter ve

zihnî (düşünsel) karakter gösteren iki ayrı ihtiras alanı tarif etmektedir. Buna göre ihtiraslar uzvi ya da zihnî yapıları baskın olanlar ya da ibtida i (ilkel) ve mütekemmil (gelişmiş) ikiye ayrılabilir. İhtiraslar için başka bir sınıflama da gayelerine göre yapılan tasniftir. Örneğin oburluk, şehvet, ayyaşlık ve spor ihtirasları uzvi; siyasi, dini, ilmi, bedii ve ahlaki olanlar ise zihnî ihtiraslardır. Yazara göre ihtiraslarda çevrenin etkisi azdır. İnsanlar sahip oldukları ihtiraslarla doğmuştur. Yazar bunu; “Obur doğmayan obur, ayyaş doğmayan ayyaş olamaz.” diye ifade etmektedir.

Bu bölümün 4. Faslında yazar “ Temayüller” adlı bir başlıkta bireyin ilgi, eğilim ve yönelimlerinin tezahürü olarak ortaya çıkan birtakım duygu durumlarıyla, bunların sebep olduğu davranış biçimleri ve şekillendirdiği kişilik özelliklerini incelemektedir. İnsanın hem uzvi hem de ruhi hayatında önemli yer tutan temayüller, insan ruhunda önceden vardır ve dışarıya “fiil-i mün’akis’ler (refleks), sevk-i tabii’ler (içgüdü), itiyadlar (alışkanlık) ve (irade) olarak yansımaktadır. İnsanda “bilmek, anlamak, öğrenmek vb.” zihni temayüllerin yanı sıra “vatan, aile, meslek, dostluk ve arkadaşlık” gibi içtimai temayüller ile “sevmek, sevilmek, müteheyyiç olmak” gibi şahsi temayüller de vardır. İnsanın şahsi ve cemiyet hayatında önemli bir yere sahip olan temayüller bir tohum gibi öz hâlde insan ruhunda vardır ancak yaşamla birlikte bu tohum sümbülленir. Bu yüzden eğitim bireyde yeni temayüller ihdas etmek iddia ve çabasında olmaktan ziyade, var olan temayülleri inkişaf ettirmelidir. Temayüllerin mahiyeti psikolojinin değil, metafiziğin konusudur. Bu yüzden psikolojiye düşen işi bu olgunun neyelerini, tabiatını ve istikametini belirlemektir.

Yazarın yukarıda dikkat çektiği konuların bugünkü karşılığı, kısmen “kişilik”, kısmen “duyuşsal özellikler”, “duygu durumları” ve “heyecanlar” olarak belirlenebilir. Bugünkü ders kitaplarında da bireyin davranışlarına yön veren dinamikler olarak ilgi, tutum, yetenek, sempati, beceri vb. kavramlara dikkat çekilmektedir. Bireyin mutlu, bağımsız ve üretken bir birey olması için eğitimin işe koşulması, verilen eğitimin bireyin ilgi, yetenek ve tutumlarına paralel olarak konuşlandırılması tavsiye edilmektedir. Özellikle akademik başarı ve mesleki rehberlik bağlamında bireyin var olan bilgi seviyesi, ilgi, yetenek ve özlemleri yol göstericidir. Bu dinamiklere paralel olarak bireye rehberlik edilmesi, ebeveyn ve öğretmenlerin bu konuda duyarlı olması salık verilmektedir.

Eserin 3. bab’ı "Fiil-i Hayat”tır. Bu bölüm de diğer bablarda olduğu gibi ilgili konunun genel hatlarının verildiği bir “medhâl” ile konunun detaylarının ayrı ayrı ele

alındığı fasıllardan oluşmaktadır. Bölümde 5 fasıl vardır. İncelenen ana konu, canlıların (bitkiler hariç) temel niteliği olan hareket yeteneğidir. Yazar canlılarda hareket olgusunun organizmanın gelişmişlik düzeyine göre farklılaştığından hareketle, insanın faal-i hayatının hareket edebilen diğer tüm canlılardan üst düzeyde olduğunu belirtir. İnsanlar ve hayvanlar beslenme ihtiyacını bitkiler gibi ğayr-ı uzvi (inorganik) yollarla temin etmedikleri, bitki ve hayvanlar üzerinden (besin zinciri) tamamladıkları için behemehâl şuura ve gelişmiş hareket kabiliyetine ihtiyaç duyar. Bitkilerin böyle bir şuura ihtiyacı yoktur. Hâlbuki hayvan ve insanın hayat şartları mudil (kompleks, karmaşık) olduğundan hareketleri de o nispette mudildir. Tek hücreli hayvanların ziya, hararet, elektrik, rutubet, mihaniki tazyik gibi harici etkilere karşı fiziki kanunlarla açıklanabilen tropizm vb. hareketleri varken kuşlar, memeli hayvanlarda hareket olgusu refleksler ve içgüdülerle açıklanmaktadır. Nihayet insan söz konusu olduğunda bu hareket ihtiyacı “iradi faaliyetler” adını alır. Günümüz psikolojisinde bu konu evrimsel psikoloji çerçevesinde ele alınmaktadır. Evrimsel psikoloji bu konuyu psikomotor gelişim açısından değerlendirmektedir. Evrimsel psikolojiye göre insan davranışları hayvan ve bitki davranışlarından daha karmaşıktır. Ayrıca evrimsel psikoloji insanın bilinçli hareket kabiliyetinin diğer türlerden daha üstün olduğunu vurgulamaktadır (Badcock, 2000).

3.2.4."Felsefe Dersleri-Ruhiyat" adlı kitapta geçen psikoloji terimleri

Araştırmanın bu bölümünde, ağırlıklı olarak incelenen eserlerdeki psikoloji kavramları listelenmiştir. Ancak psikoloji disiplininin henüz yeni ortaya çıktığı o dönemde bu disiplinin diğer bilim dallarından bağımsızlığı bugünkü kadar söz konusu değildi (Batur, 2003). Bu itibarla, incelenen eserde taranan psikoloji kavramları sıklıkla felsefe, ahlâk, mantık, sosyoloji ve pedagoji gibi bilimlerin terminolojisi ile birlikte ve bazen de bu terminolojiye giydirilmiş şekilde yer almıştır. Psikolojinin bizde, hatta Batı'daki seyri göz önüne alındığında bu durum o dönem için oldukça normal karşılanabilir. Nitekim ilgili dönemde psikoloji, içinde yakın ilişkili bilimlere ait bol miktarda konu ve olgular barındırıyordu (Batur, 2003). Bunlar ilerleyen zamanda psikolojideki gelişmelerin desteğiyle ayrıştırılmış, psikoloji kendi mecrasında kendi özel alanının sınırlarını ancak zamanla çizebilmiştir. Bu bağlamda eserlerde salt psikoloji temalı bir terim ve kavram incelemesinden ziyade, psikolojiye yakın disiplinlerin de kavramları listelenmiştir. Bunlar çoğunlukla felsefe, mantık, tıp, biyoloji, fizyoloji gibi

bugün de psikolojiye oldukça yakın seyreden alanlardır ve bugünkü psikoloji ders kitaplarında yeri geldikçe bu terimler hâlâ kullanılmaktadır. Örneğin bugün öğrenme psikolojisi ders kitaplarında J. Locke'un "Tabula Rasa" teorisine sıklıkla rastlanır. İnsan öğrenmelerinin doğuştan ya da sonradan mı olduğu? Duyumlarla mı yoksa sezgisel mi olduğuna ilişkin felsefi tartışmalara yer verilmektedir. Bu yüzden bu araştırmada eserler incelenirken salt psikoloji terimleri değil, tüm yakın disiplinlerin terimleri tespit edilmiştir. Sadece edebiyat, tarih ya da sözlü anlatım farklılıklarına giren kelime ve kavramlar hariç tutulmuştur. Eser orijinal dili ve kapsamıyla bir bütün olarak incelendiğinden, farklı disiplinlere ait kelime ve terimlerle konu ele alınmıştır. Kaldı ki bu disiplinler kendi fenomenleri itibariyle psikoloji içerisindeki mevcudiyetlerini bugün de devam ettirmektedir. Bu özellik, pedagoji, felsefe, sosyoloji gibi benzeri diğer insani disiplinlerde de gözlenmektedir. Bu itibarla, eserlerin kapsamı göz önüne alındığında, içeriğin söz konusu özelliği yansıtma niteliği görülmektedir. Bu sistematiklik gereği eserlerde psikolojiye ait konu, kavram ve terimler ayrı bir bölümde ele alınmamış, başından sonuna uygun yerlere serpiştirilmiştir. Gerçi müellif, kitabının pek çok yerinde, psikolojinin kendi mecrasında yürümesini daha doğru bulduğunu, ivedi bir şekilde kendi bilimsel kimliğini oluşturup kurumsallaşması gerektiğini ifade etmektedir. Müellifin bu yaklaşımı da Türkiye'de psikolojinin gelişimi açısından oldukça değerlidir. Çünkü her disiplin özgün olarak ancak kendi terminolojisi üzerinden gelişebilir. Bugün başta matematik, fizik, biyoloji, kimya gibi pek çok temel bilim kendi özel birim, terim ve kavramlarıyla söz konusu kimliği korumaktadır. Müellif, kitabın bir çok yerinde buna dikkat çekmekte ruhiyatın (s.182) da tıpkı diğer bilimler gibi kendi özgün lügatını oluşturması gerektiğini belirtmektedir.

Aşağıda kitabın baştan sona mükerrer defa okunması suretiyle listelenmiş olan tablo, bugünkü psikoloji terminolojisinin gelişimi açısından kendi dönemine ait önemli bilgiler vermektedir. Millî bir ruhiyat (psikoloji) disiplini ve bu disipline ait sözlüğünün ilk çabaların gün yüzüne çıkarılması olarak adlandırılabilir olan bu tablo Türkiye'de psikolojide kavram oluşturma serüveni hakkında önemli bilgiler verebilir. Bir bakıma dönemin psikoloji dilinin ne olduğu sorusuna cevap olarak listelenmiş olan bu tablo, dönemin aydın kesiminin bu konudaki duyarlılığı, farkındalığı ve birimikini göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca bu tablo, dönemin düşünür ve yazarlarının diğer bilimler yanında Batı'da yeni yeni filizlenen beşerî ve sosyal disiplinleri de dertlendiği; listede

geçen kavramlara karşılık bulma çabalarının ise henüz yeni bir bilim olan psikolojiyi millî bir kisve ile bilim dünyasına arz etme gayreti olarak görülebilir.

Tablo 2.

Mustafa Şekip Tunç'un Felefe Dersleri-Ruhiyat Kitabında Geçen Psikoloji Terim ve Kavramlarının Modern Psikolojideki karşılıkları

	Kavramın Latin Alfabeti Fransızca Yazılışı	Kavramın Arap alfabesi ile yazılışı	Kavramın Osmanlı Türkçesindeki karşılığı	Kavramın Günümüz Türkçesindeki karşılığı
1.	les centres nerveux			Sinir merkezleri
2.	instantane			Enstantane
3.	Objective	افاقى	Afaki	Objektif
4.	Observation objective	افاقى مشاهده	Afaki müşahede	Nesnel gözlem
5.	La raison	عقل	Akıl	Akıl
6.	Reaction	عكس العمل	Aks'ü-l amel	Tepki, tepkisellik
7.	Les reactions	عكس العمل	Aks-ül amel	Tepkiler
8.	La cécite verbale / Alexie	عماى قرات	Amay-ı kıraat	Alexia bozukluğu / Sözlü körlük
	Opération	عملیه	Ameliye	Pratik, Uygulama, işlev
9.		اته قبل المعاد	Ate kabl'e-l miad	Erken bunama
10.		اته پیری	Ate Piri	Yaşlılık bunaması
11.	Organes des Sens	اعضای حواس	A'zay-ı Havas	Duyu organları
12.		باصره	Basıra	Görme Duyusu
13.	Le corps	بدن	Beden	Vücut, beden
14.	Lesion	بره	Bere	Lezyon
15.	Les intérêts	بشرى علاقه لر	Beşeri alakalar	İlgi alanları
16.	İnter-psychologie	بین الرحیات	Beyne-r ruhiyat	Psikoloji literatürü, alanyazın
17.	Virtuellement	بالقوه	Bi-l kuvve	Gizil güç
18.	Les démences	بوگه مه لر	Bunamalar	Demanslar
19.		جاذبه - دافعه	Cazibe-Dafia	Ruhsal çekicilik-iticilik
20.	L'extase	جزیه	Cezbe	Coşku, manik ruh hali
21.	İdée radicale	جزرى فکر	Cezri fikir	Radikal fikir
22.		جنائياتجى	Cinaiyatçı	Ruh hekimi, Ruh sağlığı uzmanı
23.	Le genre	جنس	Cins	Tür
24.		جنسیت هیجانی	Cinsiyet heyecanı	
25.		جنسیت انسیاقى	Cinsiyet insiyakı	Cinsellik, cinsellik içgüdüğü, Libido
26.	Physique	جسمانى	Cismani	Fiziksel, bedensel
27.	-	جملهء اصابیه	Cümley-i Asabiye	
28.	cénesthésie	داخلى احساس	Dahili İhsas	İç duyularımızın toplamı
29.	Distractions	دالغیناق	Dalğınlık	Dikkat dağınıklığı
30.	L'attention	دقت	Dikkat	Dikkat
31.	Fonction	افعوله	Ef'ule	Fonksiyon, işlev
32.	La douleur	الم	Elem	Acı
33.	Moi	انه	Ene	Ben, benlik
34.	Observation subjective	انفسى مشاهده	Enfüsi müşahede	İçebakış, iç gözlem
35.	les demences précoces	اركن بوگه مه لر	Erken bunama	Erken bunama, erken demanslar
36.	Myte	اساطير/سر ازاد	Esatir, Serazad	Mit, efsane
37.	Les fonctions primaire	اول افعوله	Evvelfi ef'ule	Birincil işlevler
38.	Hypothetique	فرضى	Farazi	Hipotetik
39.		فلج عمومى	Felc-i Umumi:	Felçlik, genel felç

Kavramın Latin Alfabeti Fransızca Yazılışı	Kavramın Arap alfabesi ile yazılışı	Kavramın Osmanlı Türkçesindeki karşılığı	Kavramın Günümüz Türkçesindeki karşılığı	
40.		فن مناظر	Fenn-i menazır:	Perspektif dersi
41.	İndividuel	فردی	Ferdi	Bireysel. Örn. Bireysel fark
42.	La caractère individuel	فردی سچییه	Ferdi seciye/Uzvi şahsiyet/Mizaç	Bireysel karakter
43.	Diathèse	فساد بنیه	Fesad-ı bünye	Diyatezi, belirli hastalıklara yatkınlık
44.	Métapsychique	فوق روح	Fevkar-ruh	Metafizik
45.	les nativistes	فطرتچی لر	Fitrâtçılar	Doğacılar, Naturalistler
46.	İnné	فطری	Fıtrî	Doğuştan
47.		فعل منعکسه	Fiil-i mün'akise	Refleksler
48.	İdée fixe	فکر ثابت	Fıkr-i sabit	Sabit fikir
49.	Gaine de myélini	غمده میلک	Gudde-i miyelin	Miyelin Kılıfı
50.	İllusion	غلاط رویتلر	Ĝalat rü'yetler	İlüzyon, yanılsama
51.	Psychologie Physiologique	غارزی روحيات	Ĝarizi ruhiyat	Fizyolojik psikoloji
52.	Le moi inconscient	غير مشر و ح انه	Ĝayr-ı meş'ur ene	Bilinçsiz benlik
53.	İndéterminé	غير معین	Ĝayr-ı muayyen	Belirsizlik
54.	İnconscient	غير شعوری	Ĝayr-ı şuuri	Bilinç dışı, bilinçsizce
55.	La glande pinéal	غده صنوبری	Ĝudde-i sanevberi	Epifiz bezi
56.	İntuition	حدث s.	Hads	Sezgi
57.	İntuitif	حدثی	Hadsi	Sezgisel
58.	La mémoire	حافظه	Hafıza	Hafıza, Bellek
59.	La mémoire	حافظه	Hafıza	Bellek, hafıza
60.	Excitations extérieur	خارجی تهيجلر	Harici tehayyücler	Dış uyarımlar
61.		حارص	Hars	Kültür
62.	Sensibilité	حساسیت	Hassasiyet	Duyarlılık
63.	Les Senses	حواص	Havas	Duyular
64.	Les obsessions	حیاللر	hayaller	Takıntılar
65.	Le processus vital	حیاتی وتره	Hayati vetire	Hayati süreç
66.	Biologie	حیاتیات	Hayatiyat	Biyoloji
67.	Le plaisir	حظ	Haz	Zevk, mutluluk
68.	les caprices	هوسلر	Hevesler	Kaprisler
69.	Emotion	هیجان	Heyecan	Duygu
70.	L'émotion	هیجان	Heyecan	Duygu
71.	Ambition	حرص جاه	Hırs-ı cah	Statü takıntısı
72.		حجاب	Hicab	Utanma, utangaçlık
73.	Sentiment	حس	His	His
74.	Le sens musculaire	حس حاصه عدله	Hiss-i adele	Kas duyusu
75.	Le sens musculaire	حس عدله	Hiss-i adele	Kas duyusu
76.	Sensation interieur	حس داخلی	Hiss-i dahili	İç duyular
77.	Le sens kinesthésique	حس حرکی	Hiss-i hareki	Kinestetik duyu
78.	Les sens kinesthetique	حس حاصه حرکیه	Hiss-i harekiye	Kinestetik (hareket) duyu
79.		خود گاملق	Hodgamlık	Egosantrizm
80.	Le naturel	حی	Huy	Huy, insan tabiatı
81.	Neuron	هجرهء اصابیه	Hücre-i Asabiye.	Sinir hücresi, nöron
82.	Le jugement	حکم	Hüküm	Yargı
83.	Eugénique	اصلاح بشر علمی	İslah-ı beşer ilmi	Öjenik
84.	Sélection	اصطفا	İstıfa	Seçim, seçenek, ayıklama
85.	İmpulsive	اضطراری	Iztırari	Dürtüsel
86.	Analgésie	ابطال حس	İbtal-i his	Analjezi
87.	Sociologie	اجتماعیات	İçtimaiyat	Sosyoloji
88.	Perception	ادراق	İdrak	Algı
89.	Sensation	احساس	İhsas	Duyum
90.	les sensualistes	احساسچیلر	İhsasçılar	Duyumcu filozoflar
91.	les empiristes	اختبارچیلر	İhtibarçılar	Deneyciler, Ampiristler
92.	Empirique	اختباری	İhtibari	Empirik, Ampirik

	Kavramın Latin Alfabeti Fransızca Yazılışı	Kavramın Arap alfabeti ile yazılışı	Kavramın Osmanlı Türkçesindeki karşılığı	Kavramın Günümüz Türkçesindeki karşılığı
93.	Passion	احتراس	İhtiras	Tutku
94.	La contention	اقدام	İkdam	Kısıtlama
95.	Puissance	اقتدار	İktidar	Yeti, güç
96.	Catégorique	اقتراى	İktirani	Kategorik
97.	Hypothétique	اقتراضى	İktirazi	Varsayımsal, hipotetik
98.	Les éclectics	اقتتافى لر	İktitafçılar	Eklektik filozoflar
99.	Cause déterminant	علت موجبہ	İllet-i mucibe	Belirleyici neden
100.	Principe de causalité	علیت پرنسبى	İllyet prensibi	Nedensellik ilkesi
101.	Science Universelle	علم کلی/علم مطلق/علملرک عالمى	İlm-i külli, ilm-i mutlak	Evrensel bilim
102.	İmpression	انتباہ	İntıba	İzlenim
103.	La renaissance	انتباه	İntıbah	Uyanma,
104.	Adaptation	انطباق	İntıbak	Adaptasyon, uyum
105.	Choix	انتخاب	İntıhab	Seçim, seçme
106.	Volonté	ارادہ	İrade	İrade
107.	La libre arbitre	ارادہ جزئىہ	İrade-i cüz'ıyye	Özgür irade
108.	Hysterie	استرى	İsteri	Histeri hastalığı
109.	Le raisonnement	استضلال	İstıdılal	Mantık, akıl yürütme
110.	La contemplation	استغراق	İstığrak	Tefekkür
111.	İnduction	استقراء	İstikra	Tümevarım
112.	La croyance	ایتقاد	İtikad	İnanç
113.	Habitude	اعتیاد	İtiyad	Alışkanlık, Uyum
114.	Habitude	اعتیاد	İtiyad	Alışkanlık
115.	Habitudes	اعتیادلر	İtiyadlar	Alışkanlıklar ,Tutumlar
116.	Relativité	اضافیہ	İzafiyet	Görelilik
117.		عزت نفس	İzzet-i nefis	Özsaygı, benlik saygısı
118.		عزت نفس	İzzet-i nefis	Öz-saygı
119.	Fatalisme	قدرجى لك	Kadercilik	Kadercilik
120.	Quantité	کمیت	Kemiyet	Nicelik
121.	-	کثیر ال حجرہ	Kesir'ül Hücre	Çok hücreli
122.	Qualitatif	کیفی	Keyfî (Keyfiyet)	Nitel
123.	Qualité	کیفیت	Keyfiyet	Nitelik
124.	Écorce	قشر دماغى	Kısr-i dimağî	Beyin kabuğu
125.	Succession de personalités	کیشیلگک نو الیسی	Kişiliğin tevalisi	Kişiliklerin ardıllığı
126.	Universalité	کلیت	Külliyet	Evrensellik
127.	Les antennes	لواحق لامنه	Levahik-ı lamise	Antenler
128.	Libido	لیبیدو	Libido	Libido
129.	Collectif	معشرى	Ma'şeri	Kollektif, toplu
130.	Matérialiste	ماده جى	Maddeci	Materyalist
131.	Le sens de la localisation	ماحل تعینى	Mahal tayini	Lokalizasyon algısı
132.	Morale	معنوى	Manevi	Maddi olmayan tinsel
133.	La logique	منطق،s.	Mantık	Mantık,uslamlama
134.	Phobies	مرضى قورقى	Marazi korku	Fobiler
135.	Phobies	مرضى قورقيلر	Marazi korkular	Fobiler
136.	Connaissance	معرفت	Marifet	Bilgi
137.	Seuil de la conscience	میرالاحساس	Mebrâü-l ihsas	Bilinç eşiği
138.	les conceptualisés	مفخوملر	Mefhumlar	Kavramlar
139.	Latent		Mekni	Gizli
140.	Facultés	ملکه لر	Melekeler	Yetenekler
141.	Négatif	منفى	Menfi	Olumsuz / Negatif
142.	La joie	مسرت، سرور	Meserret, sürur	Sevinç
143.		مشعورالعقول	Meş'ur-ul Ukul	Akılla bilinebilen, akli
144.	Postulat	موضوع	Mevzu	Varsayım
145.	Agorafobie	میدانه گچمه قورقیسى	Meydana/meydanda geçme korkusu	Agorafobi,açık alan korkusu

	Kavramın Latin Alfabesi Fransızca Yazılışı	Kavramın Arap alfabesi ile yazılışı	Kavramın Osmanlı Türkçesindeki karşılığı	Kavramın Günümüz Türkçesindeki karşılığı
146.	Le tempérament	ميزاج	Mizaç	Mizaç
147.	Les données	معطله	Muattalala	Veri
148.	Imagination	محيله	Muhayyile	Hayal, hayal gücü, imgelem
149.	Determinisme	معينيتجى لر	Muiniyetçiler	Determinizm
150.	Les comparaisons	مقايسه	Mukayese	Karşılaştırma
151.	La méditation	مراقبه	Murakabe	Kontrol, kontrol süreci
152.		مردار ايليك	Murdar ilik	Omurilik ya da spinal kord
153.	Analogie	مماسلت	Mümaselet	Analoji
154.	Relation	مناسبت	Münasebet	İlişki, korelasyon
155.	Réminiscence	مبهم تخطر	Müphem tahattur	Anımsama, yarım yamalak hatırlama, bilinçsizce hatırlama
156.	Positif	مثبت	Müsbet	Olumlu / Pozitif
157.	Observation	مشاهده	Müşahede	Gözlem
158.	Concret	مشخص	Müşahhas	Somut
159.	Axiome	متعرفه	Mütearife	Aksiyom
160.	successif	متوالى	Mütevali	Ardışık
161.	Parallélisme	موازنت	Müvazenet	Paralellik, benzer olma
162.	Théorie	نظريه	Nazariye	Teori, kuram
163.	İnhibition	نهى	Nehiy	Engellenme-engellenmişlik
164.	l'espèce	نوعى	Nev'i	Türe özgü. Örn. "Türe özgü davranış"
165.	Les nevroses	نوروز	Nevroz	Nevroz
166.	Nissle	نسل	Nisl	Nisl cisimciği
167.	Oubli	نسيان	Nisyan	Unutma, hatırlayamama.
168.	Les obsédées	اوبسه ده لر	Obsedeler	Obsesifler
169.	Écriture automatique	اوتوماتيك يازى	Otomatik yazı	Otomatik grafoloji
170.	Psychasthénie	پسيقاستنى	Psikasteni	Psikasteni
171.	Phrénologie	قحقيات	Qahfiyat	Frenoloji
172.	L'âme	روح	Ruh	Ruh
173.	Cécité psychique	روحي عما	Ruhi âma	Psşik körlük
174.	L'esthétique	رؤيت s.	Rü'yet	Estetik
175.	Émotion-choque	صدمه هيچانلر	Sadme heyecanlar	Şok, şok duyu
176.		صاغ نصف كره دماغى	Sağ nısf-ı küre-i dimaği	Sağ lob
177.	Champ visuel	صاحة بصر	Saha-i basar	Görsel alan- Görüş açısı
178.	Le sens auditif	سامعه	Samia	İşitme duyu
179.	Le caractère	سجيه	Seciye	Mizaç, karakter
180.	La sympathie	سنپاتى	Senpati	Sempati
181.		سنپاتى	Senpati* ²⁷	Sempati
182.	l'instinct	سوق طبيعى	Sevk-i tabii	İçgüdü
183.		سير فعل منام	Seyr-i fil menam	Uyurgezerlik
184.	Hiéarchie	سلسله مراتب	Silsile-i meratib	Hiyerarşi, basamak, kademe
185.		صول نصف كره دماغى	Sol nısf-ı küre-i dimaği	Sol lob
186.	La personnalité	شخصيت	Şahsiyet	Şahsiyet, kişilik
187.	Dédoublement de la double personnalité	شخصيت ايکيلگی	Şahsiyet ikiliği	Çift kişilik
188.	Olfactif	شامه	Şamme	Koku Alma Duyusu

²⁷ Bu terim kitapta bugün kullanılan şekli olan; "Sempati" değil, "Senpati" şeklinde yazılıdır. Yazar bu terimin Türkçe 'de yeni yeni kullanıldığını ve Türkçe karşılığının kanı kaynamak, hoşlaşmak olarak verilebileceğini dile getirmektedir (Felsefe Dersleri-Ruhiyat, s.221).

	Kavramın Latin Alfabeti Fransızca Yazılışı	Kavramın Arap alfabeti ile yazılışı	Kavramın Osmanlı Türkçesindeki karşılığı	Kavramın Günümüz Türkçesindeki karşılığı
189.	Le vie réelle	شأنی حیات	Şe'ni hayat	Gerçeklik
190.	La realite	شأنیت	Şe'niyet	Gerçeklik
191.	Réalite	شأنیت	Şe'niyet	Gerçeklik
192.	Conscience	شعور	Şuur	Bilinç
193.	Foyer de la conscience	شعورگ اوداگی	Şuurun odağı	Bilinç odağı
194.	Extension	شمول	Şümül	Uzantı
195.	Didactique	تعلیمی	Taallümi	Didaktik
196.	Recherches psychique	تحریات روحیه	Taharriyat-ı ruhiye	Psişik araştırmalar
197.	Rappel	تخطر	Tahattur	Hatırlama, tekrarlama
198.	Analyse	تحلیل	Tahlil	Analiz
199.		تخریثیات	Tahrişiyat:	.
200.	Approche	تقریبی s11	Takribi	Yaklaşık
201.	Les fonctions secondaire	طالع افعوله	Tali ef'ule	İkincil işlevler
202.	Généralisation	تعمیم	Tamim	Genelleme
203.	Definition	تعریف	Tarif	Tanım
204.	Description	تصویر	Tasvir	Betimleme
205.	Modalité	تاتاوور	Tatavvur	Modalite, modifikasyon, evrim
206.	L'abstraction	تجرد	Tecerrüd	Soyutlama
207.	Expérimentation	تجربه	Tecrübe	Deney
208.		تدایع افکار	Tedaiy-i efkar	Çağrışım
209.	L'association des idées	تدایع افکار	Tedaiy-i efkâr	Fikirlerin ilişkilendirilmesi, çağrışım
210.	La connaissance réfléchie	تأملی بلگی	Teemmüli Bilgi	Bilimsel bilgi
211.	La réflexion	تأملی دقت	Teemmüli dikkat	Yansıma, düşünme
212.	Les hallucination affectives	تأثری وهملر	Teesşüri vehimler	Duyusal halüsinasyonlar
213.	Introspection	تفحص درونی	Tefahhus-i deruni	İç-gözlem
214.	Inclination	تمایل	Temayül	Eğilim
215.	Les inclinations Les tendances	تمایلر	Temayüller	Eğilimler
216.	Discrimination	تمییز	Temyiz	Ayırma, ayırt etme
217.	Discrimination	تمییز	Temyiz	Ayırma, ayırt etme
218.	Non-contradiction	تناقضسزلق	Tenakuzsuzluk	Çelişkisizlik
219.		تنبيه	Tenbih	Uyarılma, Heyecanlanma
220.	Excitation	تنبيه	Tenbih	Uyarılma
221.	Excitation	تنبيه	Tenebbüh	Uyarılma, uyarım
222.	Excitabilité	تنبيه	Tenebbüh	Duyarlılık, Heyecanlanabilirlik
223.	Hypnotisme	تنويم	Tenvim	Hipnoz
224.	Dégénérescence	تردی	Tereddi	Dejenerasyon
225.	Synthèse	ترکیب	Terkib	Sentez
226.	Arborescence Finale	تشجیر انتهای	Teşeccür-i intihai	Ağaçsı yapı
227.	Reconnaissance	تشحیس	Teşhis	Tanıma, kabul etme
228.	Spontané	توعی	Tev'i	Doğal
229.	Les mouvements spontanés	توعی حرکتلر	Tev'i hareketler	Doğal hareketler
230.	À arrêt	توقفی	Tevakkufi	Durağan
231.	Occultisme	علوم غیبیه	Ulum-u ğaybiye	Okültizm
232.	La méthodologie	s.	Usuliyat	Metodoloji
233.		عضوی شخصیت	Uzvi şahsiyet	Mizaç
234.	Les Hallucinations	وهم	Vehim	Hallüsinasyonlar
235.	Néo-positivisim	یگی اثباتیه جیلك	Yeni isbatiyecilik	Neopozitivizim
236.	Le sens du goût	ذائقه	Zaika	Tat alma duyusu
237.	Necessité	ضرورت	Zaruret	Gereklilik

	Kavramın Latin Alfabesi Fransızca Yazılışı	Kavramın Arap alfabesi ile yazılışı	Kavramın Osmanlı Türkçesindeki karşılığı	Kavramın Günümüz Türkçesindeki karşılığı
238.	Automate	زاتالحرکی	Zate-l hareki	Otomat
239.	Automatisme	زات ال حرکیک	Zat-el harekilik	Otomatizm
240.	surdité verbale	ضایع فهم	Zayi-ı fehim	Anlayış kaybı
241.	l'amnésie	ضایع حافظه	Zayi-ı Hafıza:	Amnezi, Bellek yitimi
242.	anesthésie	ضایع حساسیت	Zayi-ı hassasiyet	Anestezi, uyuşmak, uyuşturmak
243.	Anhedonie	ضایع حظ	Zayi-ı haz	Anhedonia (Normalde haz veren etkinliklerden zevk alamama)
244.	Aphasies	ضایع کلام	Zayi-ı kelam	Afazi
245.	Agraphie	ضایع تحریر	Zayi-ı tahrir	Agrafi / Agrafya
246.	Aphasie motrice	ضایع تلفظ	Zayi-ı telaffuz	Motorik afazi
247.	Mental	ذهنی	Zihni	Ussal, zihinsel
248.	La vie intellectuelle	ذهنی حیات	Zihni Hayat	Entelektüel yaşam, zihinsel yaşam
249.	Anhédonie	ضیاع حافظ	Ziya'ı Haz	Haz duygusu kaybı
250.	Aboulie	ضیاع اراده	Ziya'ı irade	Abulia Hastalığı

Tablo 2. incelendiğinde bazı terimlerin bugün aynı anlam ve biçimiyle kullanıldığı, bazılarının ise terkedilip çoğunlukla Batı dillerindeki karşılıklarıyla -genelde İngilizce- değiştirildiği görülmektedir. Bu durum Türkiye’de sadece psikoloji değil, tüm disiplinlerin literatürü ve teknoloji, finans, ticaret vb. alanlarda sıklıkla rastlanan bir teamül gibidir. Bilimde ve ona bağlı alanlarda öncü olarak kabul edilen Batı’nın ürettiği ve kendi dili ve kültürel özelliklerine uygun olarak adlandırdığı kuram, kavram ve terimler Türkiye’deki bilim çevrelerince ya aynen kopya edilmekte ya da bire bir Türkçe’ye çevrilerek kullanılmaktadır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Osmanlı'nın son dönemi ile Erken Cumhuriyet Dönemi'nde tıpkı fen ve matematik bilimlerinde olduğu gibi sosyal ve beşerî bilimlerde de temel eksen Batı'da (Avrupa ve ABD) üretilen bilgileri ithal etmek şeklindedir. Dolayısıyla bilimin adresi Batı olarak görüldüğünden, gelişmek için her bakımdan Batı'ya benzemek doğru icraat olarak kabul ediliyordu. Osmanlı'nın son zamanlarında başlayan bu eğilimi Erken Cumhuriyet Dönemi'nde adeta taçlandırılmıştır. İşte harf inkılabı böylesi bir trend ve kültürel ekosistemin neticesidir. Topyekûn kalkınmak ve gelişmek için Batı'da ne varsa Türkiye'de de olmalı anlayışıyla birçok Türk aydını Batı menşeli kitapları çevirerek Türkiye alanyazınına katkıda bulunma gayretine girişmiştir. Uzun yıllar süren bu temayül neticesinde ciddi bir literatür birikimi meydana gelmiş ve bu yaklaşım birçok bilim ve disiplinin temelini oluşturmuştur. Bunlardan biri de “psikoloji” ve “pedagoji” disiplinlerdir. Aslında önceleri kendine yeten özgün bir eğitim sistemine ve kökleri mensubu olduğu medeniyet ve kültüre uzanan sosyal ve beşerî bilgilere sahip olan Osmanlı (Akyüz, 1993), birçok bilim ve disiplinde olduğu gibi bu sahalarda da zamanla kendine yetemez olmuş ve Batı tarzı eğitim ile yine Batı tandanslı sosyal ve beşerî bilimlere yönelmiştir. Dolayısıyla günümüzde, içerisinde eğitim bilimlerinin de olduğu sosyal ve beşerî disiplinler özü itibarıyla heterojen bir yapıya sahiptir. Bu disiplinler bazı boyutlarıyla toplumun kadim medeniyet ve kültürel kodlarını yansıtırken bazı boyutları itibarıyla Batı renklerine sahiptir. Bundan olsa gerek, günümüzde başta eğitim bilimleri olmak üzere sosyal ve beşerî disiplinlerde Türkiye'ye özgü, yerli ve millî bir bilimsel teori ve uygulama arayışları akim kalmaktadır. Bu itibarla günümüzde gerek eğitim bilimleri ve gerekse bu disiplini besleyen başta felsefe, psikoloji, tarih, sosyoloji, antropoloji gibi disiplinleri tam olarak anlamak, analiz etmek için bu disiplinleri oluşturan literatürün oluşma aşamalarına gitmek gerekir. Zira temeli anlamadan binayı anlamak ve analiz etmek mümkün değildir. Bu itibarla eğitim bilimleri ve bu disipline temel olması hasebiyle psikoloji disiplininin mevcut durumunu anlamak ve analiz etmek için Erken Cumhuriyet Dönemi'ndeki kökenlerini irdelemek çok önemlidir. Yoksa kökleri ve temelleri bilinmeden adı geçen disiplinlerin geliştirilmesi oldukça zordur. Bu zorluk, söz konusu disiplinlerin yerli ve millî sürümlerini ihdas etmek için daha da müşkül hâle

gelmektedir. Oysaki 21.yüzyılda ayakta kalacak, çağa tutunacak ve mümkünse çağa damgasını vuracak nesilleri yetiştirmek ancak ve ancak zihin inşa işi olan yerli ve millî bir eğitim sistemi ile mümkündür. Bu durum eğitim bilimlerinin üzerinde yükseldiği psikoloji gibi temel bilimler için de geçerlidir. Zira eğitim denilen olguyu var eden iki fenomenden biri olan insanı (öğrenci-öğrenen) anlamak ve analiz etme psikolojinin işidir (Cevizci, 2011). Diğer fenomen olan bilgi(öğrenilen) olgusunu analiz etmek ise felsefe ve pedagojinin işidir. Bütün bunlardan dolayı, eğitim biliminin anlaşılması ve analiz edilmesi için eğitim sisteminin dayandığı tarihî ve sosyal temellere inmek kaçınılmaz bir zarurettir. Zira Türkiye’de cari eğitim bilimlerini var eden tarihsel süreçleri anlamadan, günümüzde yaşanan sorunları bırakın çözmek, anlamak bile kabil değildir. İşte bu çalışma, böylesi bir motivasyonla başlamıştır. Çalışma erken Cumhuriyet döneminde kaleme alınan psikoloji kitaplarını analiz ederek, eğitim bilimlerinin uygulama aşaması olan eğitim programlarının psikolojik ve tarihî temelini analiz ederek konuyla ilgili evrilmeyi gözler önüne serip, günümüzdeki program yapısını daha detaylı anlamak için literatüre katkı sağlama amacı ile yürütölmüştür.

Genel amacı, Erken Cumhuriyet Dönemi’nde kaleme alınmış iki adet telif psikoloji kitabını biçim, içerik ve eğitim programlarının tarihî ve psikolojik temelleri açısından incelemek olan çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, çalışmanın alt amaçları sistematideinde sıralanmıştır.

4.1.1. İbrahim Alâeddin Gövsa'nın “Çocuk Ruhu” eserine yönelik sonuçlar

Türkiye’nin Erken Cumhuriyet Dönemi’nde pedagoji ve psikoloji sahâlarında çok önemli bir isim olan İAG’ın “ÇR” adlı eseri büyük önemi haizdir. Bu önem, eserin Türkiye’de pedagoji ve psikoloji literatürü oluşurmaya zemin teşkil etmesi bakımından kritiktir. Eseri, bu denli önemli kılan diğer bir boyut da Cumhuriyetin kültürel inşasında yaşamsal rol oynamış bir düşünce ve aksiyon adamı olan İAG tarafından kaleme alınmış olmasıdır. Zira yazarın akademik, bilimsel, kültürel ve aksiyonel künyesi hayranlık uyandıracak hacimdedir. Bu perspektiften bakıldığında İAG, idadi, İstanbul Hukuk Mektebi ve Dar’ü-l Fünun’un rahle-i tedrisinden geçip yurt dışında aldığı eğitimle çok iyi yetişmiş bir beyindir. Nitekim bu beynin ürünleri olan şiirler, kitaplar, biyografi ve ansiklopediler Türkiye’nin dil, kültür ve eğitim literatürüne muazzam katkılar sağlamıştır (Bayrak, 2016). İAG’nın birikimi, sayılan bu edebî ve akademik özellikler ile sınırlı

değildir. Gövsa, bu teorik birikimi yanında devletin birçok kurum ve kuruluşuna dokunmuş bir aksiyon adamıdır. Gövsa, icra ettiği memuriyet, öğretmenlik, öğretim elemanı, eğitim yöneticiliği, başmüfettişlik, çeşitli bakanlıklar (Maarif Nezareti) ve kamu kurumlarında (Zirai Donatım, Ziraat Bankası) komisyon üyelikleri ve nihayet mebusluk görevleri ile “aksiyon adamı” sıfatını sonuna kadar hak etmektedir. Bunun yanında Gövsa'nın savaş cephesinde kazandığı deneyimini de unutmamak gerekir. Bu özelliklere dayalı olarak Gövsa'nın; yur tiçi ve dışında aldığı eğitimler ve yaptığı görevlerle, dönemin eğitim, bürokrasi, askerî ve siyaset sistemlerini yakından tanıyan, çağının ruhuna vakıf bir düşünce ve aksiyon adamı olduğu rahatlıkla belirtilebilir. Son tahlilde İAG, multidisipliner (hukuk, edebiyat, felsefe, sosyoloji, psikoloji, pedagoji) birikime sahip, çok yönlü bir *bilim, eğitim, düşünce ve devlet adamı* vasıflarına sahiptir, denilebilir. Bu itibarla kaleme aldığı “ÇR” adlı eseri, bilimsel bir üslupla keleme alınmış bir pedagoji ve psikoloji kitabı olup bu sahalardaki literatüre ciddi katkılar yapmıştır. Yazarının büyük potansiyelini yansıtan bu eser, Türk düşünce ve kültür yaşamı ile eğitim bilimlerinin gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır. Bu katkılar, salt teorik eksende olmayıp adı geçen kitabın okullarda okutulması itibarıyla uygulama sahasını da kapsamaktadır. Çalışmada İAG'nın “ÇR” adlı eseri biçimsel olarak incelenmiştir. Bu incelemede, adı geçen eserin orijinal nüshasının İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kütüphanesi Süreyya Baydargil Kitaplığı'na 4803 numara ile kayıtlı olduğu belirlenmiştir. Bu nüshanın analizinde, kitabın iç kapak sayfasında Osmanlı Türkçesi ile yazılmış Millî Eğitim amblemi taşıdığı ve Millî Talim ve Terbiye dairesinin emriyle ikinci defa 3000 adet olarak basıldığı bilgisi yer almaktadır. Toplam 476 sayfa hacimli kitap, Maarif Nezareti izin ve ruhsatıyla 1927 Ağustos'unda 926/1914 numaralı kararla İstanbul'da Devlet Matbaası'nda basılmıştır. Kitap, biçimsel toplam üç bab (bölüm) ile 28 fasıldan (kısım) müteşekkil olup sonunda “İçindekiler” mahiyetinde “Fihrist” ve “İndeks” başlıklı bölümler bulunmaktadır. Mukaddime (Ön söz) ile başlayan kitap, Osmanlı Türkçesi ve Arap harfleriyle, imla kurallarına uyularak kaleme alınmıştır. Metin içerisinde sıklıkla Fransızca ve Latin harfleri ile yazılmış kavramlar ve dipnot gösterimi yer almaktadır. Bu dipnotlar atıfları göstermesi yanında ilgili kavramın açıklaması mahiyetini de taşımaktadır. Kitap, yer yer açıkladığı kavramlara dair görsellere de yer vermektedir. Son tahlilde, yukarıda sözü edilen biçimsel özellikleriyle “ÇR” adlı eser, günümüzdeki MEB tarafından belirli amaçlar için yazdırılmış ders kitabı mahiyetindedir. Biçimsel özellikleri itibarıyla bugünkü

ders kitaplarına oldukça benzeyen kitap, belli başlı ders kitabı niteliklerine sahiptir.

Çalışmada, alt amaçlar sistematüğinde İAG'nın "ÇR" kitabı, içerik bakımından incelenmiştir. İnceleme, kitabın yer verdiği psikoloji ve pedagoji kavramlarına ilişkin açıklamalar, tanımlar ve örnekleri belirleyip günümüzdeki karşılıkları ile karşılaştırma şeklinde yapılmıştır. Bundan amaç, bir psikoloji ders kitabı olan eserin o dönemdeki kapsamı ile bugünkü psikoloji literatürünü karşılaştırarak bu disiplinin Türkiye'deki gelişim seyrini ortaya koymaktır. "ÇR" kitabı, o dönemki Millî Eğitim Bakanlığı tarafından lise düzeyine yönelik yazdırıldığı için, içerik de buna göre pedagojik ilkeler ve örnekler çerçevesinde düzenlenmiştir. Bu itibarla sözü geçen kitap içeriğinde, psikoloji bilgi, terim ve kavramları açıklanırken GÖİ başta olmak üzere pedagojik ilkeler dikkate alınmıştır. Zaten kitabın bir amacı da öğretmen adayları ile öğretmenlere rehberlik etmektir. Eser, içerik bakımından bugünkü psikoloji kitaplarına büyük benzerlik göstermekte ve mukaddeme, (ön söz), giriş, bab (bölümler, üniteler) ile onların ana ve alt başlıklarına (fasıl) ayrılmıştır. Kitap, toplamda üç bab ve 28 fasıldan müteşekkildir. Kitap, günümüzdeki sürümlerine benzer şekilde psikolojinin tanımı, doğası, türleri, kapsamı, metodolojisi ve sınırlarına oldukça kapsamlı ve detaylı olarak yer vermektedir. Bu bilgilerin çoğu o dönem Fransız literatüründeki birikimlerin aktarımı biçimindedir. Bu durum Fransa'nın o dönemdeki bilimsel birikimi kadar, yazarın eğitimini Fransa'da almış olmasıyla da ilgilidir. Bu yüzden yazar sıklıkla aktardığı kavramların orijinal Fransızca ve Latince karşılıklarına atıfta bulunur. Ancak bu atıflar kitabın bir çeviri eser olduğu anlamına gelmez; bilakis yazar aktardığı kavramların varsa Türkçe karşılıklarını mutlaka vermekte ve bunları içinde yaşadığı toplum hayatıyla örneklendirmektedir. Nitekim yazar, eserin pek çok yerinde, Batı referanslı olan her şeyin istisnasız ve tartışmasız kabul edilmesi gibi yanlış bir tutumu reddetmektedir. Bu tavrı ile de yaşadığı dönemde oldukça yaygın olan "Batı'yı kayıtsız şartsız taklit etme" anlayışından ayrılmaktadır.

İAG'nın "ÇR" kitabı içeriğinde, psikolojinin öznesi olan "insan" a özel bir önem vererek oldukça kapsamlı yer vermiştir. Burada dikkat çekici olan Gövsa'nın, insanı salt psikolojik eksenden değil; felsefe, sosyoloji ve pedagoji gibi perspektiflerden de ele almasıdır. Bu analiz metodolojisi muhtemelen yazarın aldığı çok çeşitli eğitimlerin etkisinden kaynaklıdır. Kitapta önemli bir yer tutan insana dair biyolojik, fizyolojik, ruhsal ve davranışsal oldukça detaylı bilgiler bulunmaktadır. İnsan davranışları bağlamında ise pedagojiye sıklıkla atıfta bulunulmakta ve bununla ilgili davranış

oluşumunda müessir olan ebeveynler ile öğretmenlere önerilere yer verilmektedir. Dikkate değer biçimde insanın beyin yapısına (anatomisine), gelişimine, davranışlarına ve bu davranışlardaki semptomlara dair bilgiler ile bunların oluşumunda pedagojiye dair aktardığı açıklamalar ile günümüz literatürü arasında büyük benzerlik bulunmaktadır. Yaklaşık bir asır önce kaleme alınmış bilgilerin bugün için büyük oranda güncelliğini koruması, psikoloji bilimindeki ilerleyişin yavaş olmasına bağlı olabileceği gibi yazarın vizyoner bakış açısını da yansıtıyor olabilir.

Kitap, insanı “Zihnî Hayat, Hissî Hayat ve Fiilî Hayat” başlıklarıyla üç farklı alanda dışa yansıyan davranışları üzerinde ele almaktadır. Bu kavramlar bugün modern psikolojinin “biliş-duyuş ve psikomotor” şeklinde yapılan insan davranışı tasnifine karşılık gelmektedir. Biyo-psiko-sosyal bir varlık olan insanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanı diye verilen gelişim alanları ile aynıdır. Yazar, öğrenilmiş ya da doğuştan sahip olduğu yetenek ve becerileri bakımından bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak sınıflandırdığı insanı, total olarak madde ve ruhun toplamı olarak görmektedir. Bu anlayış kadim felsefede sıklıkla dillendirildiği gibi, günümüzde de büyük kabul görmektedir. Yani insan tıpkı bitkiler gibi ancak daha gelişmiş bir canlı (zihayat-biyolojik), hayvanlar gibi ancak çok daha karmaşık bir ruha sahip (ziruh-psikolojik) ve mutlaka bir toplum içinde yaşamak zorunda olan (medeni-i bi’ ttab-sosyal) bir varlıktır. Yazarın bu kabulünde hem o dönemki anlayışın hem de yazarın aldığı felsefe eğitiminin etkisi olduğu belirtilebilir. Yazar insanı fiziki, ruhsal ve sosyal varlık olarak ele alır ki bu varsayımın, günümüzdeki *İnsan; biyo-psiko-sosyal bir varlıktır.* şeklindeki tanımın öncülü olabilir. Zira o dönemde Türkiye’deki idealizmi çağrıştıran şekilde, maarif anlayışında insan, daha çok “mana” ve “zihin” boyutlarıyla ele alınmaktaydı. Yazar, bu boyutlara “madde” ve “sosyal” boyutları da ekleyerek insanı daha geniş ve daha detaylı ele almanın önünü açmıştır, denilebilir. Yazarın insan tanımına eklediği madde ve sosyal boyutlar, ilham aldığı Batı’da yaygın olan ve o dönemde oldukça kabul gören pragmatizm, eğitimde ilerlemeci fikirler ve Hümanizmin etkisi olabilir. Nitekim yazarın hümanizmin öncülerinden olan J. J. Rousseau Enstitüsünden eğitim aldığı bilinmektedir. Ancak yazar yine o dönemde realizm ve natüralizmin etkisiyle Batı’da yaygın insanı salt madde boyutuyla ele alan anlayıştan insanı; madde, ruh ve sosyal boyutlardan ele alarak ayırmaktadır.

Son tahlilde İAG’nın “ÇR” kitap içeriği; bilim, metodoloji, insan, insanın yapısı, insanın davranışları ve davranışların oluşumuna dair oldukça kapsamlı bilgiler

vermektedir. Psikoloji literatürünü yansıtan bu bilgiler, sıklıkla pedagoji, felsefe ve sosyolojik birikimle harmanlanarak açıklanmıştır. Bu özellik, kitap içeriğinin idealizm, realizm, pragmatizm ve hümanizmin sentezi görünümündedir. Diğer taraftan kitap içeriği, çağdaş psikoloji ve pedagoji literatürünü aktarmak yanında, bunları Türkçe kavram ve yaşam örnekleriyle örneklendirerek, bir çeviri eser niteliğinden ayrışıp, yerli ve millî bir psikoloji ve pedagoji birikimi oluşturmaya matuftur. Nihayetinde bahse konu kitap içeriği; bir yönüyle genel psikoloji, diğer yönüyle eğitim psikolojisi kitap içeriği niteliğindedir.

Çalışmada, İAG'nın "ÇR" kitabı, eserde geçen psikoloji terimleri itibarıyla incelenmiştir.

Yazarın kitabı gerek bu çalışmada incelenen diğer kitaba gerekse o dönemde benzer amaçlarla kaleme alınmış diğer pek çok kitaba nazaran oldukça hacimlidir. Bu yüzden Gövsa'nın kitabında geçen terim ve kavramlar bu çalışmada incelenen diğer kitaba göre sayıca daha çoktur. Bu durum yazarın kitabında daha fazla konuyu, daha detaylı biçimde ele almasından kaynaklanır. Gövsa'nın eserinde 300'den fazla bilimsel terim ve kavram tespit edilmiştir. Bunlar çoğunlukla psikolojiye aittir ancak felsefe, mantık, sosyoloji vb. disiplinlere ait terim ve kavramlar da vardır. Ayrıca bugün psikolojinin bilimsel gelişimine bağlı olarak gelişen eğitim psikolojisi, pedagoji gibi disiplinlere ait pek çok kavram vardır. Bu durum o dönemde henüz psikolojiden ayrılmamış olan bu disiplinlerin doğal olarak psikoloji bağlamında ele alınmasının sonucudur. Söz konusu terim ve kavramlara genel olarak bakıldığında, bunların önemli bir kısmının o dönemde zaten kullanımda oldukları anlaşılmaktadır. Özellikle psikolojiye yakın olan tıp, fizyoloji, biyoloji vb. bilimlere ait bu kavramların yerli lügatlarının zaten var olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Örneğin bugün "içgüdü" olarak kullanılan kavramın, o dönemdeki yaygın kullanımı "Sevk-i Tabii" dir. Ya da bugünkü "Refleks" kavramı o dönemde "Fiil-i Mün'akis" olarak kullanılıyordu. Bu sonuca ilgili dönemdeki başkaca psikoloji kitapları ile Unat ve diğ., yazdığı "Osmanlıca Tıp Terimleri Sözlüğü" gibi bazı mesleki lügatlar incelenerek ulaşılmıştır. Dolayısıyla Gövsa'nın eserlerde geçen kavram ve terimlere olan katkısı bir psikoloji terminolojisi üretmekten ziyade zaten var olan bu terminolojiyi tespit etmek, ilgili dönemin psikoloji terminolojisine bir panorama çizmek niteliğindedir. Bir anlamda psikolojiye dair derli toplu bir anonim lügat tespitidir. Esasen Gövsa'nın kendi ürettiği ve *"Türkçe için kullanımı böyle daha uygun olur"* dediği terimler de vardır. Örneğin "psikolojik test" ya da "test bataryası" için kullandığı "Mehk" bunlardan biridir.

Ancak bunların sayısı oldukça azdır. Bunda da, Gövsa'nın Türkçe'ye olan hâkimiyeti, ana dil hassasiyeti ile yerli ve millî kavramların daha doğru olacağına ilişkin inancı rol oynadığı (Bayram, 2016) söylenebilir. Geri kalan çoğunluk o dönemde yaygın biçimde kullanılan ve psikolojiye ait olduğu ilgili kimselerce kolaylıkla tespit edilen kavramlardır. Bu kavramların bir kısmı bugün hiç değiştirilmeden, bazıları yabancı dillerdeki karşılıklarıyla değiştirilerek, bazıları da yeniden üretilmiş Türkçe karşılıklarıyla kullanılmaktadır. Örneğin “hafıza” terimi bugün “bellek” teriminin yanı sıra herhangi bir değişime uğramadan aynen kullanılmaktadır. Ancak “birsam” terimi yerini Batı dillerindeki kullanımının aynen Türkçeye kopya edilmesiyle “hâlûsinasyon”a bırakmıştır. “idrak” kelimesinin yerine ise bugün modern Türkçe bir kelime olan “algı” kullanılmaktadır. Psikolojinin bilimsel kimliğiyle yakından ilişkili olan bu terminoloji değişiminin ne zaman, nasıl, ne amaçla ve kimler tarafından yapıldığı ayrı bir problematiktir. Ancak sonuçları göz önüne alındığında bu değişimin yerli ve millî psikoloji lehine olmadığı kolaylıkla görülebilir. Nitekim bir toplumda bir bilimsel disiplin o toplumun kendi dili üzerinde ancak millî bir görünüme kavuşabilir. Aksi takdirde başka kültürlerin diliyle yerli ve millî olunamayacağı açıktır. Başka bir ifadeyle “birsam” yerine “hâlûsinasyon”u kullanan bir zihin, bu kavramın etrafında gelişecek tüm bilimsel olgu ve birikimi Batı'ya atfedecek, onun gösterdiği kadar görecektir. Yine “algı” kelimesinin “idrak” kelimesine kıyasla taşıdığı anlam kısırlığı bu işin ayrı bir boyutunu gözler önüne sermektedir. Günlük yaşamda bugün hâlâ sıklıkla; anlama, anlamlandırma, akıl erdirmeye, anlayış; bir şeyi anlamak ve niteliğinin ne olduğunu kavramak gibi durumlarda kullanılan “idrak” psikolojideki kullanımı açısından “algı” kelimesine nazaran çok daha zengin bir terimdir. Nitekim psikoloji literatüründe “duyum” ve “algı” birbirinden bağımsız olmayan ancak tümüyle farklı kavramlardır. İlk önce “duyum”, ardından “algı” oluşmaktadır ancak bu iki süreç arasındaki zaman o kadar kısadır ki bunları birbirinden ayırmak oldukça zordur. Algı, çevresel uyarıcıların duyu organları tarafından yakalanarak beyne iletilmesi sonucu oluşur. Bu yönüyle duyumdan farklı olarak fizyolojik değil, psikolojik bir süreç olan algı, duyumların beyin tarafından anlamlandırılması ve bellekteki kayıtlara uygun biçimde anlam verilmesidir. Dolayısıyla bu durum haddizatında Türkçenin “idrak etti, idraksiz, derk etti” gibi ifadelerine girmiş olan “idrak” kelimesiyle daha kolay anlaşılabilir. “Algı” kelimesi ise daha çok “alma, kapsama, sahip olma vb.” daha çok “duyum” boyutunu çağrıştırmaktadır ki algı kavramı için bir karışıklığa sebep olmaktadır. Duyum ve algı zaten çok kısa zaman içinde

gerçekleştiğinden sıklıkla karıştırılmaktadır. Araştırmacının üniversitede psikolojiye giriş dersinde ilgili konuyu verirken deneyimlediği bu durum çoğunlukla “idrak” kelimesiyle kolayca çözümlenmiştir. Öğrenciler söz konusu kavram için idrak kelimesini daha uygun ve kolay bulmuştur.

Bu bağlamda Gövsa'nın yerli ve millî bir psikoloji terminolojisi için yaptığı hizmet takdire şayandır. Bu hizmet dönemin aydınları olarak bu kimselerin henüz yeni yeni filizlenen bir bilim olan psikolojiye yerli bir çehre kazandırmak ve zihinleri daha geniş ve doğru yerden baktırmak adına önem arz etmektedir.

Çalışmada, İAG'nın “ÇR” kitabı, *eğitim programı ve öğretim disiplini* perspektifinden incelenmiştir. Bu inceleme, söz konusu disiplinin “program” ve “öğretim” şeklindeki iki boyutu ekseninde yapılmıştır. Kitabın psikoloji içeriğine sahip olması hasebiyle de inceleme için yapılan analizlerde, programın bireysel temeli ve GÖİ esas alınmıştır. Zira eğitim programının bireysel temeli psikoloji ile ilgili olup programın uygulanması (öğretim süreci) ise büyük oranda GÖİ çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

“ÇR” kitabı eğitim programının temelleri ve öğeleri bağlamında ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Kitabın mukaddime (ön söz) kısmındaki mürebbi (eğitimci) ve muallim namzedlerine (öğretmen adayları) tavsiyeler ile eğitimin genel amacına dair ifadeler, kitabın genel amacını ortaya koymaktadır. Bunlar, çağdaş öğretim programının “öğretim programının perspektifi” ve “genel amaçlar” misyonunu çağrıştırmaktadır. Kitabın idealizm, pragmatizm ve hümanizme yaptığı atıflar ile ontolojik anlamda insanı madde, ruh ve sosyal boyutlardan ele alması, eğitim programının teorik arka planı olan felsefi temelini çağrıştırmaktadır. Kitapta yer alan, insanın “bilişsel”, “duyuşsal” ve “psikomotor” tasnifi, günümüz eğitim programlarındaki *kazanımların* zeminini teşkil eden öğrenme alanlarıdır. Ancak kitap, doğrudan davranışsal hedefler niteliğinde olan kazanımlara yer vermemiş olup kazanımların inşa edildiği öğrenme alanlarına yer vermekle yetinmiştir.

Kitabın insan davranışlarının oluşması veya bu davranışların semptomlar bağlamında verdiği yaşam örnekleri ile bununla ilgili ebeveyn ve öğretmenlere yaptığı yönlendirmeler iki türlü okunabilir. Birincisi bu yönlendirmelerin, öğretim programının rehber ve pusula misyonunu üstlendiğidir. İkincisi ise, kitaptaki yaşam örnekleri öğretim programının *eğitim durumları* ögesini çağrıştırmasıdır. İncelemede, hedef kitle olan okuyucunun elde edeceği kazanımları muhasebe etmeye dair herhangi bir soru, görev, ödev veya bunları çağrıştıran umdeye rastlanmamıştır.

“ÇR” kitabı *öğretim süreci* bağlamında ele alındığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Kitap, özünde genel bir psikoloji kitabı hüviyetinde olsa da psikolojiyi felsefe ve pedagoji kulvarında sunması, bu meyanda ebeveyn ve öğretmenlere rehberlik etmesi özellikleriyle de öğretim boyutu da taşımaktadır. Kitapta psikolojik eksende ele alınan ve ancak pedagojik kulvarda işlenen insan davranışlarının kazandırılmasında birçok GÖİ’ye doğrudan veya dolaylı olarak yer verilmiştir. Bunlar arasında *güncellik (aktüalite)*, *öğrenciye görelilik*, *somuttan-soyuta*, *açıklık (ayanilik)*, *yakından-uzaga*, *bütünlük ilkesi*, *yaşama yakınlık* ilkeleri dikkat çekmektedir. Kitap bu özelliği ile öğretim sürecinin çerçevesini çizen bir misyona sahiptir, denilebilir. Nitekim kitabın, Eğitim Bakanlığı tarafından lise öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenler için yazdırılan ve resmî olarak basımı yapılan bir eserdir. Bu itibarla kitap, popüler bir kitap ve sıradan bir ders kitabı olmayıp, Bakanlığın sipariş ettiği formel bir hüviyeti haizdir.

4.1.2. Mustafa Şekip Tunç'un "Felsefe Dersleri- Ruhیات” eserine yönelik sonuçlar

Yakın dönem Türk düşünce ve kültür hayatının önemli bir ismi olan MŞT’un “Felsefe Dersleri-Ruhiyat” adlı kitabı modern psikolojinin Türkiye’de tanınması ve kabul görmesi bakımından kritik bir öneme sahiptir. Bu önem kitabın yazıldığı dönemin şartları göz önüne alındığında ayrı bir değer kazanır. Zira ilgili dönemde ülkemizde modern psikolojiye ilişkin bilgi ve birikim oldukça sınırlıdır ve psikolojiyi modern çehresiyle bu denli yansıtan eser sayısı oldukça azdır. Dönemin Millî Eğitim Bakanlığının izin ve ruhsatıyla öğretmen okullarında ders kitabı olarak okutulmak üzere vücuda gelmiş bu eser gerek biçim gerekse içerik olarak oldukça zengin bir görünüme sahiptir. Yaklaşık yüz yıl önce yazılmış bu kitap psikolojinin o günkü bilimsel seviyesi göz önüne alındığında oldukça güncel sayılır. Bugün psikolojide hâlâ önemli görülen Batılı bazı kuram ve kuramcılarla muasır olan bu eser, bu kuram ve kuramcıların Batı’da tanınmasına paralel olarak oldukça erken tarihlerde Türkiye’ye tanıtılmasında öncü rol oynamıştır. Bunda yazarın psikoloji eğitimini Avrupa’da almasının payı vardır. Eseri önemli kılan başka bir faktör de yazarın kişisel yetkinliğidir. Zira Tunç, özellikle yükseköğretimdeki hizmetleriyle Türk eğitim tarihinde son derece önemli bir kişiliktir. Gerek uzun ve bereketli üniversite hocalığı gerekse yazdıklarıyla bu alandaki eşsiz yerini tahkim etmiştir. Kendisine verilen “ordinaryüs profesör” ve “hocaların hocası” gibi payeleri

hakkıyla taşımış, Türk modernleşmesine, eğitim ve öğretiminine, Türk kültürüne, yaptığı hizmetlerin meyvelerini henüz hayattayken görebilmiş nadir bir kimsedir. Bergson felsefesinin (Bergsonculuk) Türk temsilcisi olarak tanınan Tunç, felsefeyi kuru bir entelektüel uğraş olarak görmemiş, bu alandaki bilgi, birikim ve tecrübelerini *yeni Türkiye*'nin doğuşunda bir yol gösterici olarak işe koşmuş bir aksiyon insanıdır. Millî ve Anadolu karakterli bir modernleşmeyi savunan Tunç, kuru Batı taklitçiliğine teslim olmayı reddeder. Tunç'a göre yeni Türkiye geldiği bu yol ayrımında başta maarif olmak üzere tüm kurum ve sosyal dinamiklerin üzerine düşeni bihakkın ifa etmesiyle başarılı olacaktır. Bireysel ya da kollektif çalışmalar doğru konumlanmalı, yönlendirilmeli ve desteklenmelidir. Avrupa'nın hâlihazırdaki yükselişi eğitim sisteminin tüm kademelerinde bilimsel kimliği öne çıkan modern programları mükemmel uygulanmasıylaadır. Örneğin, Tunç'a göre liselerimiz Avrupa'daki emsallerinin ders program ve içeriklerine, araç gereç ve materyallerine -özellikle kitaplar- vakit kaybetmeden sahip olmalıdır. Yazar kitabını bu amaca hizmet edecek biçimde tasarladığını, nitelik olarak Amerika ve Avrupa'daki ders kitaplarıyla rekabet edebileceğini belirtmektedir. Avrupa'daki lise eğitiminin başat örneklerinden biri olan *Kolej de Frans*'in kitaplarını örnek alarak hazırladığı kitabın öz ve içerik itibarıyla Batılı örneklerinden geri kalmayacağını belki hacim olarak bir derece geride olabileceğini belirtir. Kitabın kaynakça ve atıf dizinlerine bakıldığında yazarın bu iddiasının yerinde olduğu hemen anlaşılabilir. Oldukça geniş bir literatür taraması sonucu yazıldığı hemen her sayfasında göze çarpan eserde aynı zamanda ele alınan her konunun saygın kaynak ve kişilerden alıntı yapılarak yazıldığı açıktır. Bu özellik söz konusu kitaba bilimsel eser niteliği kazandırmaktadır. Yazarın bu kitabı, Türkiye'de psikoloji öğretimi, öğretim yöntemleri, öğretmen yetiştirme, ders materyalleri hazırlama gibi eğitim-öğretim sürecinin önemli değişkenlerinin tarihsel gelişimi hakkında fikir edinmek isteyenlere kendi dönemi için bir başvuru kitap niteliğindedir.

Çalışmada MŞT'un "FDR" adlı eseri biçimsel olarak incelenmiştir. Bu incelemeye göre "FDR" adlı eserin İBB Atatürk Kitaplığı'nda Mustafa Ergin, Türkçe-Yabancı Dil Kitapları Koleksiyonunda 1051 kayıt numarasıyla kayıtlı olduğu tespit edilmiştir. Eser, kütüphanenin "Nadir ve Yazma Eserler" bölümüne kayıtlıdır ve pek çok nadir eser gibi elektronik ortama aktarılmıştır. Ancak bu aktarım eserin orijinal baskısının fotoğraflanmasıyla yapılmıştır ve bu sayede eserin orijinal görünümü hakkında araştırmacılara fikir vermektedir. Eser 1926 yılında İstanbul Yeni Matbaa'da II. baskı

olarak basılmıştır. İncelenen nüshanın genel kondüsyonu, basım kalitesi, sayfa düzeni, okunabilirliği iyi düzeydedir. Dikişli cilt tekniğiyle ciltlenmiştir. İç kapağında tezhip ve gravür sanatına ait figürler mevcuttur. Bu sayfalardan hariç kitapta siyah mürekkepten başka mürekkebe rastlanmaz. Toplam 350 sayfadan oluşan kitabın sayfa ölçüleri yaklaşık 15 cm en, 23 cm boy şeklindedir. Bu ölçüler bugün ders kitapları için en çok tercih edilen boyutlardır. Sayfa numaralandırması vardır ve nizamidir. Kitabın görselliği ders kitabı misyonuna uygundur. Tablolar, şekiller, resimlerle konular pekiştirilmiş, okuyucunun dikkati çekilmeye çalışılmıştır. Başlıklar, bölümler, şahıs isimleri ve özel terimler farklı yazı karakteri ve kalın punto ile yazılmıştır. Noktalama, yazım kuralları, dipnot gösterimi, atıflar yeterli düzeyde ve amaca uygun biçimde kullanılmıştır. Latin alfabesi kullanımı mevcuttur. Kitabın sonunda kitabı oldukça kullanışlı hâle getiren bir “Fihrist” bölümü bulunmaktadır. Kitab “bablar” “fasıllar” şeklinde bölümlere ayrılmış, sistematikliğe dikkat edilmiştir. Psikolojinin konuları başlıca anılan bu bölümlere (Bablar-Fasıllar) altında bir düzen dâhilinde verilmiştir. Eser, dönemin baskı imkân ve kabiliyetleri nazara alındığında biçimsel olarak özenli bir görünüme sahip, okuyucu ve araştırmacıların dikkatini çekmeyi başaran niteliktedir. .

Çalışmada, alt amaçlar sistematüğinde MŞT’un “FDR” kitabı, içerik bakımından incelenmiştir. Söz konusu inceleme kitabın yazılmasının temel amacı olarak öne çıkan, modern psikolojinin konu ve kapsamının okuyucuya nasıl ve ne miktarda verildiğinin belirlenmesidir. Türkiye’de bilimsel psikolojinin o dönemdeki bilgi, bulgu ve birikimlerinin nitelik ve niceliğinin saptanması, okullarda ders olarak okutulmasının henüz yeni yeni yaygınlaştığı o dönemin psikoloji algısına yazılmış kitaplar üzerinden ulaşma çabasıdır. Bu amaç doğrultusunda kitabın içerik incelemesine geçmeden önce, bugün ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında okutulan psikoloji kitaplarının içerikleri incelenmiş ve içerik incelemesine referans durumlar belirlenmiştir. Eser, bu referanslar açısından incelenerek bugünkü psikoloji literatürüne olan benzerlik, farklılık, aykırılık durumları olup olmadığına bakılmıştır. Bir ders kitabı olarak hazırlanan eserin kapsam, konuları ele alma biçimi ve bilimsellik açısından bugünkü kitaplarla karşılaştırılmıştır.

Yapılan incelemede MŞT’un “FDR” adlı eserinde ele alınan konuların kapsam olarak bugünkü emsal kitaplardan bir yönüyle farklı olduğu görülmüştür. Anılan farklılık kitabın daha çok felsefe, ahlak, mantık gibi disiplinlerce ele alınan konulara yer vermesinden kaynaklıdır. Ancak bu durum o dönem yazılan bir psikoloji kitabı için normal görülebilir.

Zira disiplinlerin öncelikle dini dayanaklar (Köroğlu ve Köroğlu, 2016, s. 2) ve düşüncesel (felsefi) ekseninde ortaya çıktığı, zamanla kendi kavram ve metodolojisini oluşturarak nispeten müstakil bir bilim dalı unvanı kazandığı bilinmektedir. Zira Kuhn'un belirttiği gibi bilim, mevcut paradigma ekseninde belirlenen kurallara göre yapılmaktadır (Daştan, 2013, s. III). Bu durum psikoloji ve pedagoji (Mala, 2011, s. 9) için de geçerlidir. Bu nüans dışında kitabın bugün özellikle yükseköğretim psikoloji ders kitaplarının kapsamına giren temel konuları ele aldığı, bunlarla ilgili bilimsel çalışmalara yer verdiği görülür. Yazar özellikle nöro-biyolojik süreçleri anlattığı bölümlerde çok detaylı, bilimsel ve kapsamlı bilgiler vermiştir. Bu bilgiler için yapılmış laboratuvar deney sonuçları, gözlemler ve farklı disiplinlerin birikimlerini sentezleyerek okuyucuya nitelikli bir içerik hazırlamıştır.

“FDR” adlı eser idadilerin ruhiyat (psikoloji) ders kitabıdır. Bu yönüyle eserin iki temel amaçla yazıldığı söylenebilir. İlki, yazarın kitabın başında da dikkat çektiği nitelikli bir lise eğitimine katkı sağlamak, ikincisi ise öğretmen adaylarına mesleklerini icra ederken öğrencilerini daha iyi tanıyabilmeleri için ihtiyaç duyacakları psikoloji bilgilerini kazandırmaktır. Eser bu ikinci yönüyle bir bakıma *Eğitim Psikolojisi* kitabı işlevini görmektedir.

Eser, içerik bakımından zengin ve doyurucudur. Bugünkü ders kitaplarına benzer şekilde konular genelden özele olacak şekilde bir sistematikliği gösterir. Toplam 3 bab ve 31 fasıla taksim edilen konular, üniteler niteliğinde bulunan “bab”lar, onların ana başlıkları olan “fasıl”lar, nihayet ara başlıklar niteliğindeki “Tefsir, tasnif, nev, enmuzec, e’ule (işlev) vb.” birimlerle analiz edilerek ele alınmıştır. Kitabın ilk bölümlerinde yoğun biçimde felsefe-bilim ilişkisi, bilim tasnifleri, bilimin ve felsefenin insana bakış problemi, birbirine olan üstün yönleri ele alınmıştır. Yazara göre bilim felsefe kadar insanı merkeze almaz. Felsefenin bu yönü onu ayrıcalıklı ve bilimin üstünde tutar. Ancak bilimin de ispatlanabilir ve genellenebilir kesin bilgiye ulaşıyor olması onun güçlü yönüdür. Eserin baştan sona bir bütün olarak değerlendirildiğinde yazarının felsefe ile bilim ve psikoloji arasındaki ortak noktalara ve güçlü ilişkilere sıklıkla dikkat çektiği kolaylıkla görülebilir. Felsefenin yol göstericiliği ve birikimi, bilimin ise kesinliğe yoğunlaşan aklıyla insan davranışlarına ilişkin tıpkı fizik, kimya vb. doğa bilimlerinin ulaştığı yasalar nevinden yasalar bulunabileceğine dair inanç aşılacaktır. Bu inanç yazarın psikolojiye o dönem için atfettiği değerin ne denli büyük olduğunu gösterir. Nitekim yazar sosyal bilimlerin özellikle de “Psikoloji neden bir Newton’u olmasın!”

sorusuyla fizik dünyayı yeniden kurgulamamızı sağlayan Newton yasalarına benzer yasaların psikoloji için de mümkün olacağı günü ümit etmektedir. Bu yönüyle idealist bir görünüm sergileyen yazar, kitabın pek çok yerinde de oldukça rasyonel ve pragmatist bir yaklaşımla konuları ele alır. Henüz güçlü değilse bir teoriye ihtiyatlı yaklaşır ve bilimsel yöntemin gerekleri bakımından teorinin eksiklerini dile getirmekten geri durmaz. Batı medeniyetinin yükselmesindeki dayandığı yegâne anlayışın bilimin problem çözücü ve pragmatist yönüne önem vermeleri olduğunu belirtir. Kendisi de kitabında psikolojiyi Batılıların bu anlayışına paralel olarak, birey ve toplumun gelişimi için işe koşulacak müsbet bir bilim kimliğiyle ele alacağını belirtir.

Çalışmada, MŞT'un "FDR" kitabı, eserde geçen psikoloji terimleri itibarıyla incelenmiştir. Bu incelemenin hareket noktası her bilimde olduğu gibi psikoloji için de kaçınılmaz olan teknik terim ve kavramların tarihsel süreçteki gelişimlerinin seyri hakkında bir fikir edinmektir. Başka bir ifadeyle bugün psikolojide kullanılan terimlerin kökenleri hakkında ilgili dönem özelinde bir fikir vermektir. Zira beşerî ve sosyal bilimlerde kavramlar belirlemeden doğru sonuçlar elde edilemez. Bu yüzden kavramlar konusunda her bilim alanında mutlaka bir uzlaşmanın olması ve kavramlar ve adlandırmalar sözlüklerinin oluşturulması gerekir (Yalçın, 2017). Bu bağlamda Tunç'un eserinde yaklaşık 300 adet kavram ve terim listelenmiştir. Bunların bir kısmı bugün aynen kullanılmakta, bir kısmı ise unutulmuş terimlerdir. Bu terimlerin tespiti eserin yazıldığı dönem itibarıyla Türk psikoloji terminolojisinin kökenleri hakkında önemli fikirler vermektedir. Nitekim bu terimlerin pek çoğu o dönem aydın kişiler ve basım-yayım çevresince zaten kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle ilk defa Tunç'un ürettiği terimler değildir. İlgili çevreler tarafından, Osmanlı Türkçesiyle zaten yazılıp söylenmektedir. Bu duruma dönemde yazılan pek çok kitap, lügat veya süreli yayın tanıklık eder. Terimlerden, Fransızca ya da başkaca Batılı dillerden bugün yapıldığı gibi değiştirilmeden kullanılanlar da vardır ancak önemli bir bölümünün Türkçe karşılıkları üretilip Türkçeye kazandırıldığı görülür. Bu durum o dönem Türkiye'sinde en ezından akademik camiada özgün bir psikoloji terminolojisi olduğunun kanıtıdır. Esasen Türkiye'nin Batılı anlamda psikoloji disiplini ile henüz tanıştığı bir dönemde bu bilimin kavram ve terimlerinin Türkçeleştirilerek alınması ayrı bir önemi haizdir. Söz konusu önem alanda çalışan kimselerin bu yeni bilimin zihinsel alt yapısı için iyi hazırlandıklarını, doğru stratejiler geliştirdiklerini ve onu yerli ve millî bir hüviyetle toplumun hizmetine sunmak istediklerinin işareti olmasındadır. Bu terimlerin Türkçe

karşılıklarının tespit edilmesi, dönemin aydınlarının yetersizlik kaygı ve kompleksinden uzak, aksine yetkin bir üslupla psikolojiyi tahsil ettiklerinin işaretidir. Türkçenin pekâlâ bilim dili olabileceğinin psikoloji özelinde ispatıdır.

Çalışmada, MŞT'un "FDR" kitabı, *eğitim programı ve öğretim* disiplini perspektifinden incelenmiştir. Bu inceleme, akademik anlamda eğitim bilimleri disiplininin "program" ve "öğretim" şeklindeki iki boyutu ekseninde yapılmıştır. Kitabın, ağırlıklı olarak bir psikoloji veya eğitim psikolojisi niteliği bu incelemede, programın bireysel temeli de dikkate alınmıştır. İncelemenin "öğretim" boyutuda ise bu süreci şekillendiren ve bu süreçte öğretmenin pusulası olan GÖİ (Yeşilyurt, 2020) esas alınmıştır.

Tunç'un "FDR" kitabı, eğitim programının temelleri ve öğeleri bağlamında programın felsefi ve psikolojik temellerini havi olduğu sonucuna varılmıştır. Zira kitapta yer verilen psikoloji içeriği sıklıkla felsefi bir kulvarda sunulmuştur. Psikoloji içeriği ise genelde birey bazında ve bireyin toplumsal konumu ekseninde ele alındığı için programın psikoloji (bireysel) temelini çağrıştırmaktadır, denilebilir. Eser mevcut yapısıyla program öğelerinden birkaçını çağrıştırmaktadır, değerlendirmesi yapılabilir. Nitekim kitabın mukaddime (ön söz) kısmında okuyucu kitleye (öğrenci ve öğretmen adayları) önemli genel yönlendirmeler mevcuttur ki bunlar çağdaş öğretim programının "öğretim programının perspektifi" ve "genel amaçlar" misyonu olarak kabul edilebilir. Zira kitabın söz konusu kısımları programın genel amaçlarının misyonu olan "Bireyleri niçin eğitiyoruz?" (Duruhan, 2008, s. 151) sorusuna cevap niteliğindedir. Kitabın pozitif bilimlerde olduğu gibi psikoloji disiplininin de yasa ve ilkeleri olmalı şeklindeki iddiası ve bu iddiayı güçlendirmek için başvurduğu argümanlar, eğitim programının teorik arka planı olan felsefi temeli çağrıştırmaktadır. Bu anlamda kitap pragmatist bir çizgide konumlanmıştır, denilebilir. Ancak kitap, okuyucu kitlenin zihinsel duyuşsal ve performans olarak elde edeceği davranışlar ve bu davranışların nasıl elde edileceği ile nasıl değerlendirileceğine açıkça atıfta bulunmamış olması hasebiyle, içerik hariç olmak üzere, program öğelerini çağrıştıracak yapıdan uzaktır.

"FDR" kitabı *öğretim süreci* bağlamında ele alındığında ulaşılan sonuçlar şunlardır: İncelenen kitap aslında lise öğrencileri ile öğretmen adaylarına yönelik amaçlı yazdırılmış bir ders kitabı niteliğindedir. Ancak kitap, felsefe ve bilim analizleri ile sunduğu zengin psikoloji içeriğini genelde insan yapısı ve davranışları bağlamında irdelemiştir. Bu irdelemelerde, açıklanan insanın psişik yapısı yaşam örnekleri ile zenginleştirerek

öğretimsel yönergelerle gönderme yapılmıştır. Bu göndermeler gerek öğrenci ve gerekse öğretmenlere rehber niteliğinde olduğundan, genel bir psikoloji kitabı veya eğitim psikoloji kitabı sınırlarını aşarak öğretim süreci pusulasını çağrıştırmaktadır. Kitapta psikoloji ve eğitim psikolojisi bağlamında ele alınan insanın psişik yapısı ve bu yapı çerçevesinde birey davranışlarının kazandırılmasına temas edilmiştir. Bu temaslar bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak GÖİ’ni refere etmektedir. Eser bu özelliği ile formel eğitimin uygulama aşaması olan öğretim sürecini yönlendiren bir misyonu çağrıştırmaktadır. Kitabın, o dönemki Eğitim Bakanlığı tarafından lise öğrencileri ve öğretmen adayları için yazdırılan bir eser olduğu gerçeği, bu misyonu destekler niteliktedir.

Son tahlilde; gerek İAG’nın “ÇR” kitabı ve gerekse MŞT’un “FDR” kitabı, isim ve tanım olarak olmasa da işlev olarak eğitim programının felsefi temelini kısmen; bireysel (psikolojik) temelini ise doğrudan havidir, denilebilir. Eğitim programının öğeleri bağlamında ise her iki kitap içerik ögesini doğrudan karşılamaktadır. Bu kitaplardan “ÇR” kitabı eğitim durumları ögesini kısmen havidir, denilebilir. Buradan hareketle, Bakanlık tarafından yazdırılması hasebiyle formel hüviyete sahip her iki kitabın, eğitim programının iki temelini ihtiva ettiği ve fakat, eğitim programının kazanımlar ile sınav durumları öğelerini içermemesi hasebiyle topyekün olarak eğitim programını çağrıştırdığı söylenemez. Ancak kitapların; öğretim programının perspektifi, genel amaçları ile içerik ve eğitim durumları öğelerinin işlevine kısmen veya doğrudan sahip olması hasebiyle, “müfredat” veya daha doğru bir ifadeyle “müfredatın öncülü” sayılabilir. Müfredatın öncülü müfredatı, müfredat da eğitim programının öncülü olarak görüldüğünde İAG’nın “ÇR” kitabı ile MŞT’un “FDR” kitabı çağdaş eğitim programlarının tarihî serüvenini anlamada başat bir eserlerdir. Netice olarak formel bir hüviyete sahip bu kitaplar, çağdaş anlamda eğitim programı olarak nitelendirilemese de programının felsefi ve psikolojik temeli, genel amaç, pedagojik perspektif, içerik ve eğitim durumları gibi önemli birtakım unsur ve öğeleri içermesiyle, sıradan bir ders kitabının çok ötesindedir, denilebilir. Bu yönüyle her iki kitap, çağdaş eğitim programı modelinin miladı sayılabilecek Tyler’in program geliştirme modelinde amaçlar için esas aldığı birey, toplum ve konu alanı üçlüsünden (Akpınar, 2017) bireyi tanıma bakımından çok değerli referans kaynaklarıdır. Nitekim bireyi (insanı) psişik yapısı da dahil bütün boyutlardan tanımak, eğitim programına sağlam bir ontolojik zemin kazandırması itibarıyla oldukça önemlidir.

4.2. Öneriler

Çalışmada incelenen her iki eserden elde edilen bulgular, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu betimleme ve yorumlardan hareketle çıkarım niteliğinde olan bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak da aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Psikoloji ve eğitim psikolojisine benzer şekilde Türkiye’de eğitim bilimleri ve bu çatı altındaki eğitim programları ve öğretim disiplininin mevcut durumu ile bu disiplinin başat konusu olan eğitim programlarının felsefi ve psikolojik arka planı ile dayandığı temelleri anlamak için programın öncülü sayılan müfredata kaynaklık yapan eserlerin analiz edilip incelenmesi önemlidir. Bu itibarla eğitim programının tarihî ve psikolojik temellerini anlamak noktasında orijinal psikoloji eserlerinin analiz edilmesinde yarar vardır. Çünkü eğitim programının bütünü ve çalışmanın konusu olması hasebiyle psikolojik ve tarihî temellerinin gelişim seyri bilinmeden, programın bütünü tam olarak anlaşılabilir. Tam olarak anlaşılmayan eğitim programının teorik ve uygulama olarak geliştirilmesi güçtür. Oysa Türkiye’nin her bakımdan gelişmesinde eğitim programlarının rolü ve önemi büyüktür. Bu bakımdan eğitim programı ile ilgili tarihî belgelerin analizine yönelik akademik çalışmalar daha fazla teşvik edilmelidir.

- Türk yükseköğretim sisteminde yer alan eğitim fakültelerinin entelektüel kapasitesini geliştirmek üzere son zamanlarda eğitim bilimleri bölümü altında “Eğitimin Tarihî ve Sosyal Temelleri ABD ihdas edilmiştir. Bu ABD literatürünü geliştirmek ve dolayısıyla da eğitim bilimleri sahasının genişlemesi bakımından, itibarlı düşünürler tarafından kaleme alınmış olan bilimsel değeri yüksek eserlerin amaç, kapsam ve usul boyutları itibarıyla günümüz Türkçesine çevrilmesinde yarar vardır. Gerek YÖK, MEB ve gerekse ilgili diğer bakanlıkların bu tür çeviri ve analiz çalışmalarına destek vermesi önemlidir.

- Çoklu zekâ kuramı örneğinde olduğu gibi üstün yetenekli tarihî şahsiyetlerin yaşam ve eserleri incelenerek, günümüze dair birtakım ilkeler elde edilebilir. Bu itibarla Türkiye Cumhuriyeti’nin inşasında kritik rol oynamış şahsiyetleri yeni nesillere tanıtmak ve bunların gerek yaşamlarından ve gerekse eserlerinden günümüze dair çıkarımlar yapmak gerekir. Bunun için tarihimizde yer alan ve yaşadığı dönemde iz bırakmış

düşünürlerin biyografî ve eserleri çevrilerek literatüre kazandırılmalıdır. Gerekirse bunun için tematik araştırma merkezleri veya ihtisas enstitüleri ihdas edilmelidir.

- Türk eğitim sisteminin günümüzde yaşadığı sorunların birçoğunun kökü tarihe uzanmaktadır. Türkiye'nin gerek kalkınıp gelişmesinde gerekse kaynakların etkili ve verimli kullanılması için eğitim sorunlarının çözülmesi kritik öneme sahiptir. Bu noktada günümüzdeki eğitim sorunları anlamak ve çözmek için psikoloji, felsefe, sosyoloji gibi eğitime kaynaklık yapan tarihî kitap, eser ve olguları analiz etmek gerekir. Bu gerekliliğin yaşama geçmesi bakımından eğitime kaynaklık yapan tarihî kitap ve eserleri günümüz Türkçesine kazandıracak lisansüstü çalışmalar teşvik edilmelidir. Bu çalışmada söz konusu amaca yönelik, araştırmanın sınırlılıklarından dolayı belli sayıda eser analiz edilmiştir. Ancak daha geniş bir kitle ve daha kapsamlı çalışmalarla daha çok sayıda eserin analiz edilmesinde yarar vardır.

- Eğitim evrensel bazı boyutları olsa da esas itibarıyla kültürel bir olgu olup yerli ve millîdir. Bu itibarla, birtakım evrensel dayanakları olmakla birlikte, temel beslenme kaynakları; içinde yeşerdiği toplumun medeniyet ve kültür kodları, tarihî arka planı, sosyal ve ekonomik gerçekliği ile çağın realitesidir. Nitekim adında “millî” olan Bakanlığa bağlı ve yine ismini mensubu olduğu milleten alan TES'in omurgası yerli ve millî olmak durumundadır. Dolayısıyla MEB ve TES'e yakışır yerli ve millî eğitim programlarının gerekliliği tartışmasızdır. Bunun için tartışmasız olan diğer bir ihtiyaç da yerli ve millî kavramlardır. Bu noktada, incelenen psikoloji kitaplarında yer alan kavram ve kelimeler, yerli ve millî bir pedagoji (terbiye) ile psikoloji (ruhiyat) alanyazınının tesisi için önemli başvuru kaynakları olarak görülebilir. Dolayısıyla yerli ve millî pedagoji ve psikoloji bilimlerinin ihdası için tarihimizde bunlarla ilgili kaleme alınmış kitapları tarayarak, yerli ve millî bir kelime havuzu oluşturacak komisyonların kurulmasında yarar vardır. Bu komisyonların kurulması ve işletilmesi MEB, Kültür Bakanlığı, TDK ve Üniversitelerin koordinasyonunda yapılabilir.

- Eğitim programları ve öğretim disiplini bağlamında Eğitimin Sosyal ve Tarihî Temelleri ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı alanyazını zenginleştirmek için Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti'nin deneyimlerinden yararlanmak önemlidir. Bu noktada her iki dönemde yazılmış veya çevrilmiş ilgili eserlerin günümüz Türkçesine kazandırılarak ilgili alanyazına katkı sağlanabilir.

- Tarihimizde kaleme alınan psikoloji kitaplarının analiz edilerek, Eğitim programları ve öğretim disiplini için yaşamsal öneme sahip insanın ilgi, ihtiyaç ve

davranışları hakkında alanyazın oluşturulması yerli ve millî eğitim programı modeli geliştirmek için önemlidir.

- Genel psikoloji ve eğitim psikolojisinin Türkiye’deki mevcut durumu, amaç, kapsam metodoloji ve sınırlılıklarını anlamak için bunların tarihî kökenleri sayılabilecek eserlerin analiz edilip incelenmesinde fayda vardır. Zira bir disiplinin tarihî arka planı ve tarihî gelişim seyri bilinmeden bütünsel olarak kavranamaz ve tam olarak anlaşılabilir. Tam olarak anlaşılmayan bir disiplinin uygulanması ve geliştirilmesi zor olduğu gibi, bu disiplinin millî ve yerlileştirilmesi de mümkün olamaz. İnsan ile doğrudan ilişkili yerli ve millî psikoloji ve eğitim psikolojisi gibi disiplinler olmadan ise, özgün ve özerk düşünce ve zihinler inşa edilemez. Bunlar olmadan da “muasır medeniyetler seviyesine çıkmak” ütopya olarak kalır.



KAYNAKÇA

- Abide, Ö.F., Gelişli, Y. (2020). Eğitimde Nitelik Kavramına Yönelik Öğretmen Algıları: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(46), 361-390.
- Afşar, M. (2009). Türkiye’de Eğitim Yatırımları ve Ekonomik Büyüme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 85-98.
- Akçın, O. (2017). *Eğitim Bakanlarının Hükümet Programlarındaki Eğitim Hedeflerine ve Eğitim Reformlarına Yönelik Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Akkoyunlu B.(2009) *Eğitim Bilimine Giriş*, İstanbul: Kriter Yayın
- Akpınar, B. (2010). Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: Data Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji
- Alkan, C. (1982). Eğitim Teknolojisi ve Öğretmen Eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-379.
- Alpan, E. D. (2017). Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarının Çocuk Oyunlarına Yansıması. *Sanat Dergisi*, (31), 80-89.
- Alpaydın, Y. (2008). *Türkiye’de Yoksulluk ve Eğitim İlişkileri*. İlem Yıllık, 49-64.
- Altıntaş, H. (1989). *Mustafa Şekip Tunç, Türk Büyükleri Dizisi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders* (5th Ed.). Arlington American Psychiatric Publishing.
- Arkan, A. (2007), *Psikoloji Şerhi Telhis-u Kitabı’nnefs-İbnrüşd*, İstanbul: Litera Yayıncılık.

- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2005). *Social Psychology* (Vol. 5). Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Arslan, E. (2016). Fransa ve Göçmenler: Asimilasyon mu Entegrasyon mu?. *Euro Politika*, (1), 45-52.
- Atkinson, R. L. & Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Hoeksema, S.N., (2010), *Psikolojiye Giriş* (Hilgrad's Introduction To Psychology, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). *Psikolojiye Giriş* (Çev. Yavuz Alogan). Ankara, Arkadaş Yayınları.
- Atkinson, R. L., Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Bem, D. J., & Maren, S. (2015). *Psikolojiye Giriş*. Arkadaş Yayınevi.
- Badcock, C. R. (2000). *Evolutionary Psychology: A Critical Introduction*. Macmillan International Higher Education.
- Bahar, H. İ. (2009). *Sosyoloji*. Ankara: Usak Yayınları.
- Bakan, S., Özdemir, H. ve Demirkanoglu, Y. (2013). Türk Modernleşmesinin Bir Aracı Olarak Harf İnkılâbı. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 41-60.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemteknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balson, M. (1974). The Contribution Of Psychology To Education And Teacher Education. *South Pacific Journal Of Teacher Education*, 2(1), 41-46.
- Balyer, A. D. (2016). Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kurami: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Batur, S. (2003), Türkiye'de Psikoloji Tarihi Yazımı Üzerine . *Toplum ve Bilim*, 98.
- Baudrillard, F.(1988). *Simülakrlar ve Simülasyon, Türkçesi*, O.Adanır, İzmir 9 Eylül Yayınları
- Bayrak, O. (2016). *İbrahim Alâeddin Gövsa*. İstanbul: Akıl Fikir Yayınları.

- Bekdemir, M., & Selim, Y. (2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ve Cebir Öğrenme Alanı Örneğinde Uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2),
- Belen, F.Z. (2016). *Osmanlı'da Psikolojik Sağlık Uygulamaları ve Osmanlıca Psikoloji Literatürü Üzerine Bir Değerlendirme*. "Bütün Yönleriyle Osmanlıca ve Mirası Uluslararası Sempozyumu" 26-27 Nisan 2016 Kırıkkale.
- Berkes, N. (2003), *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Yky.
- Bilgin, N. (1988), *Başlangıcından Günümüze Türk Psikoloji Bibliyografyası*, İzmir.
- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçta Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Broadberry, S., & O'rourke, K. H. (2010). *The Cambridge Economic History Of Modern Europe: Volume 2, 1870 To The Present*. Cambridge University Press.
- Burger, J. M. (2014). *Personality*. (Sixth Edition). Cengage Learning.
- Caballo, V. E. (1998). *Specific Phobia. International Handbook Of Cognitive And Behavioural Treatments For Psychological Disorders*. Pergamon
- Canatak, A. M. (2011). İbrahim Alâettin'in (Gövsa) Çocuk Şiirleri Adlı Eserinin Çocuk Edebiyatındaki Yeri. *Electronic Turkish Studies*, 6(2). 287-296.
- Cevad, M. (H.1338), *Maarif-İ Umumiye Nezareti Tarihçe-İ Teşkilat ve İcraatı*, İstanbul: Matbaa-İ Amire.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Coll, C. (1996). Constructivism And School Education: We Not Always Talk About The Same, We Not Always Do It From The Same Epistemological Perspective. *Anuario De Psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C. (1998). *Educational Psychology, An Applied Discipline*. Cataluña, España: Universitat Oberta De Catalunya.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Strategies For Qualitative Data Analysis. Basics Of Qualitative Research. *Techniques And Procedures For Developing Grounded Theory*, 3.

- Coşkun, O. (2020). Osmanlı Son Dönem Çeviri Yöntemleri Üzerine Bir İnceleme. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları (Dea)*, 21, 223-263.
- Coşkun, Y. D. (2017). 2016-2017 Eğitim İzleme Raporu. İstanbul: Eğitimde Reform Girişimi.
- Creswell J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Eds: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction To Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çakar, F. S. (2019). *Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları*. Pegem Akademi
- Çakar, U. & Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zekâ Gerektirir Mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma. *D.E.Ü. İ.İ.B.F.Dergisi*, 18 (2), 83-98.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çilingir, L. Ve Küçükali, R. (2004). Immanuel Kant'ın Eğitim Anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10,81-98.
- Çoban, A. (2017). *Program Geliştirmenin Tarihsel Temelleri*. Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Yayıncılık. (S. 122)
- Daştan, U. (2013). *Bilimin Tarihsel Gelişim Sürecinde Thomas Samuel Kuhn'un Bilim Felsefesinin Yeri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.
- Demir, R. & Utku, A. (2014), *Yusuf Kemal Gayetü'l-Beyan Fi Hakikati'l-İnsan Yahudilm-i Ahval-i Ruh* Konya: Çizgi Kitabevi.
- Demir, Y. (2018). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. 11. Baskı. Pegem Yayıncılık. İstanbul.

- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme- Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., & Kıroğlu, K. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*: Pegem Akademi Yayınları.
- Deniz, M. E. (2012). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Develioğlu, F. (1964). *Osmanlıca-Türkçe Okul ve Yazışma Sözlüğü*. Doğu Matbaacılık ve Ticaret Limited Şirketi Matbaası.
- Doğan, S. (2014). *Eğitimin İşlevleri*. İçinde Eğitim Bilimine Giriş (Ed: C. T. Uğurlu).
- Duman, A. (2003). *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi*.
- Duque, E., Gairal, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). *How The Psychology Of Education Contributes To Research With A Social Impact On The Education Of Students With Special Needs: The Case Of Successful Educational Actions*. *Frontiers In Psychology*, 11.
- Duruhan, E. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe (2005) Türkçe Ders Öğretim Programında Genel Amaçlar-Hedef/Kazanımlar İlişkisi*. Türkçe Öğretimi Kongresi, Bahçeşehir Üniversitesi ve Millî Eğitim Bakanlığı, 18-20 Mayıs 2008, İstanbul.
- Duverger, M. (2006) *Sosyal Bilimlere Giriş*, (Çev.: Ünsal Oskay), İstanbul, Kırmızı Yayınları.
- Dündar, S. (2012). *Eğitimde Bilim Teorisi*, Ankara Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erçelebi, H. (2000). Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitimin İçinin Doldurulması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 91-97.
- Ertuğral, S.M. (2018). Beşeri Sermaye Oluşumunda Mesleki Eğitimin Önemi. *International Journal Of Entrepreneurship And Management Inquiries*, 2(3), 49-63.
- Ertürk, E. M. (2017). Bilimsel Psikolojinin Tarihsel Süreci Üzerine. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14) 161-180

- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde. Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fidan, N. (1986), *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Gagne, R. M. (1962). Military Training And Principles Of Learning. *American Psychologist*, 17, 83-91.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple Perspectives*. Harcourt Brace College Publishers.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21.Yüzyıl Beceri Çerçevesi (Abd Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.
- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökalp, M. (2016), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Göksoy, S. (2014). Eğitim Sistemlerinde Kalite Standartları ve Kalite Standart Alanları. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 85-99.
- Gövsa, İ. A. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 14; Sayfa: 160.
- Gövsa, İ.A.(1966). *Acılar*. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gülerce, A. (2006). History Of Psychology İn Turkey As A Sign Of Diverse Modernization And Global Psychologization. *Internationalizing The History Of Psychology*, 75-93.
- Günay, M. (2006). *Felsefe Tarihinde İnsan Sorunu* (2. Baskı). İzmir: İlya Yayınları.
- Gündoğan, A. O. (1999). Edebiyat İle Felsefe İlişkisi Üzerine. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.
- Gündüz, M. (2010). *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası, Modernleşme, Kültür, Eğitim ve Aydınlar*, Ankara: Lotus Yayınevi.
- Gürel, Z. (1995). İbrahim Alâeddin Gövsa. Kültür Bakanlığı

- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenlerden Beklenenler. *Millî Eğitim*, 164, 1-25.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Hayman, J. L. (1968), *Research In Education*, Ohio: Merrill.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. Publication). İstanbul: Beta Publishing.
- İsmail Gelen, B. Ö. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010) *Benlik Aile ve İnsan Gelişimi*, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1994), Psychology in Turkey. *International Journal Of Psychology*, 29(6), 729-738.
- Kalkınma Bakanlığı (2018). Eğitim Sisteminde Kalitenin Artırılması. *Özel İhtisas Komisyonu Raporu*.
- Kamalı, İ. D. (2018). *Sabri Cemil Yalkut'un Hayatı ve Eserleri Üzerinde Bir İnceleme* Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset
- Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Durmlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-80.
- Karacabey, Ö. F. (1976), *Uygulamalı Hukukta Yöntem ve Araştırma*, Ankara: Ajanstürk Matbaacılık Sanayi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2014). Eğitimi ve Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Gelişmelere Genel Bir Bakış. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 91-109.
- Karakaş S. *Psikoloji Sözlüğü*. 2021. <https://www.psikolojisozlugu.com/>
- Karasar, N. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kavcar, C. (2002). Türk Eğitim Derneği Eğitimcilerimizi Anma ve Tanıtma Dizisi: *Türk Eğitim Derneği*. 9.
- Kılıç, R. (2015), *Türkiye 'de Modern Psikolojinin Tarihi*
- Kılıç, R. (2019). Arapçadan Türkçeye Ödünçlenen Kelimelerin Arapça Kelimeleri Anlayıp Ezberlemede Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(13), 305-336.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170- 189.
- Koç, H. (2006). Osmanlı'da Tercüme Kavramı ve Tanzimat Dönemindeki Edebî Tercümelere Dair Çalışmalar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(8), 351-381.
- Köksal, O & Atalay, B. (2017), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Konya: Eğitim Kitapevi.
- Kökver, M. (2018). "Hatırlama" ve Kur'an'ı Bağlamda "Zikir" İlişkisi. *Journal Of Analytic Divinity*, 2(3), 48-62.
- Köroğlu, C. Z. Ve Köroğlu, M. A. (2016). Bilim Kavramının Gelişimi ve Günümüz Sosyal Bilimleri Üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 1-15.
- Köse, A. (2008). *Din Psikolojisi Bilim Dalı Türkiye'de Psikoloji ve Din Psikolojisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Köse, N. (2013). *Türkiye'de Cumhuriyet Öncesi Bazı Telif Psikoloji Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Elazığ: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Köse, N. (2015). Ergenlerde Akran İlişkilerinin Mutluluk Düzeyine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Küçükahmet, L. (Ed.). (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lewis, B. (1993). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. (Çeviren: Kıratlı, M.,) Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmalara Giriş* (Çev: Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- MEB. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği*.
- MEB. Kurumsal Logo. https://www.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2019_01/04172305_Millî_Eğitim_Bakanlığı_Logo_Kullanım_Kılavuzu.Pdf. Erişim Tarihi: 22.03.2021
- Mengüşoğlu, T. (1945). *Fenomenoloji Felsefesi. Felsefe Arşivi*, 1(1), 47-74.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma-Desen ve Uygulama İçin Rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi* (Çev: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi* (Çev. Ed Akbabaaltun S. & A. Ersoy,.) Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). www.meb.gov.tr. Erişim Tarihi: 28.04.2021
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf>. erişim Tarihi: 28.04.2021.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). <http://mufredat.meb.gov.tr/> . Erişim Tarihi: 28.04.2021
- Moraes, M. C. (1997). *Paradigma Educacional Emergente (O)*. Papirus Editora.
- Murat Sunkar, A. T. (2016). *Sel ve Taşkın Çalışmalarında Tarih Veri Kaynaklarının Önemi*. Ankara.

- Odabaşı, İ. A. (2016). Osmanlı Matbuatında Milliyetçilik ve Psikoloji. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 75-117.
- Odabaşı, İ.A. (2016), Osmanlı Matbuatında Milliyetçilik ve Psikoloji, *Üsküdar Üniversitesi Sosyalbilimler Dergisi* Yıl:2 Sayı:2
- Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi*. İmge Kitabevi, Ankara.
- Oral, B., & Yazar, T. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi
- Özarpınar Y. (2011), *Psikoloji Tarihi*, İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2009. Cilt:V1, Sayı:1ı,126-149.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. Eds.: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Phillips, S. (1976). *The Contributions Of Psychology To Education*. Oxford Review Of Education, 2(2), 179–196.
- Plotnik, R., & Kouyoumdjian, H. (2013). *Introduction To Psychology*. Cengage Learning.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction To Social Research: Quantitative And Qualitative Approaches*. Sage.
- Reuchlın, M. (1991), *Psikoloji Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları
- Rital, A. (2015). *Introduction To Psychology*. Oxford And Ibh Publishing.
- Rutli , E. E. (2016). *Derrida'nın Yapısökümü*. Temaşa, 5, 49-68.
- Sağ, R. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sağ, R. (2017). *İçerik Tasarımı*. İçinde Oral, B. ve Yazar, T.(Ed.), Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık., 300-333.

- Sağlam A.G., Armutlu, C., Güneri-T. N. ve Yücel-TB. (2009). Pozitivist ve Postpozitivist Paradigmalar Çerçevesinde Metodoloji Tartışmalarının Yönetim ve Pazarlama Alanlarına Yansımaları. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 113-141.
- Santagostino, A. (2014). *The Relations Of Human Capital To Economic Growth And The Eu 2020 Strategy: A Market Based Approach In Memory Of Gary Backer*. Adam Akademi.
- Santrock, J. W. (2002). *Life-Span Development*. Mcgraw-Hill
- Santrock, J. W. (2018). *Educational Psychology*. Mcgraw-Hill Education.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2015). *A History Of Modern Psychology*. Cengage Learning.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Pagem Yay.
- Seven, S. (2018). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Pegem Akademi.
- Sinha, J. B. (1993). The Bulk And The Front Of Psychology In India. *Psychology And Developing Societies*, 5(2), 135-150.
- Slavin, R. E. (2019). *Educational Psychology: Theory And Practice*. Allyn & Bacon
- Smith, E.E., & Kosslyn, S. M. (2013). *Cognitive Psychology: Pearson New International Edition: Mind And Brain*. Person Higher Ed.
- Sönmez V.,& Alacapınar F.G (2016) *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., Tozlu, N., Ömerustaoğlu, A., Sönmez, S., Duruhan. K,(2006) *Felsefe ve Eğitim*, Ankara: Hegem Yayınları.
- Sunkar Murat, Ahmet Toprak (2016). Ankarak, Sel ve Taşkın Çalışmalarında Tarihî Veri Kaynaklarının Önemi. Importance Of Historical Data Sources In Flood And Overflow Studies Tücaum. *Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, International Geograph Symposium*
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Sünbül, A.M. (2011) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Konya: Eğitim Kitapevi.

- Szulevicz, T., & Tanggaard, L. (2017). *Educational Psychology Practice*. Springer.
- Şan, E. (2020). *Türkiye'de Eğitim Alanında Yayımlanan Karma Yönteme Dayalı Makalelerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Şerif, M. (2000), *Klasik İslam Filozofları ve Düşünceleri*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Şişman, A. (2004). *Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri*, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Taş, U., & Yenilmez, U. T. (2008). Türkiye'de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(1), 155-186.
- Taşpınar, M (2010). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Data Yayınları.
- Taşpınar, M(2017). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Thorndike, E. L. (1910). The Contribution Of Psychology To Education. *The Journal Of Educational Psychology*, 1, 5-12.
- Toğrol, B. (1987). Türkiye'de Psikolojinin Tarihçesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 15, 8-10.
- Touraine, A. (1997). *Demokrasi Nedir?* (Çev. Olcay K). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tozlu, N. (2014). *Eğitimden Felsefeye 1*. Bayburt: Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Tuncel, İ. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. İçinde, Eğitimde Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri (S. 19-70). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türklük Bilimi Araştırmaları *Türkçenin Öğretimi* (Özel Sayısı). (13), 151- 154.
- Türkmen, S. (1944). *Mustafa Şekip Hayatını Anlatıyor*, Prof.Mustafa Şekip Tunç. Maarif Matbaası
- Unat E.K., İhsanoğlu E., Vural S. (2004) *Osmanlıca Tıp Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Unat, F. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara.

- Ünal, S., & Çoştu, B. V. ((2004). Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çabalarına Genel Bir Bakış. *G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 183-202.
- Üstel, F. (2003). *Millîyetçilik, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce* www.çankaya.edu.tr.
- Variş, F. (1987). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Variş, F. *Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler*. (1994). Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Variş, F.(1987). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Meteksan
- Yağmur, Ö. (2014). Minimal Sanatta Dan Flavin’i Gestalt Algı Kuramıyla Anlamlandırma. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 33, 149-161.
- Yalçın, A. (2017). Bilimsel Çalışmalarda Kavram Oluşturma ve Sözsüz İletişim Kavramları Üzerine. *Avrasya Terim Dergisi*, 5 (2), 74-79.
- Yanık, H. (2016). Yapisöküm Üzerine Birkaç Not. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi* 2, 91-98.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazır Bulunuşluk Düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*. 24(83), 263-288.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Y. (2010). *Mustafa Şekip Tunç ve Felsefi Görüşleri*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

