

ARMAĞAN

CUMHURİYET'İN 100. YILINDA ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİNİN ÖNCÜLERİ

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ÖZEL EĞİTİM ve REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ





Cumhuriyet'in 100. Yılında
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetlerinin Öncüleri

ARMAÇAN



ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

Genel Yayın Yönetmeni | Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Editör | Çağrı GÜREL

Hazırlayanlar | Dr. Ahmet KUŞÇUOĞLU
Aynur Şeyma SELÇUK
Çağrı GÜREL
Dr. Çiğdem FİDAN
Dr. Duygu ÇAVDAR YAĞAN
Dr. Kübra AKBAYRAK
Dr. Mert BİLGİN
Dr. Merve ÖKTEN
Meryem KABATAŞ
Doç. Dr. Mustafa OTRAR
Dr. Nahide GÜNGÖRDÜ
Recep GÜR
Ruveyda ŞEN
Dr. Selcan ASLANTAŞ
Tuba ÇETİN ÖZKARA

Katkıda Bulunanlar | Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN
Büşra Şeyma BİÇEN KARTAL
Ekrem ACAR
Erol KÖMÜR
Fatoş ÇAĞLAR
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL
Prof. Dr. Muhammet Emin KUŞDİL
Doç. Dr. Özgül POLAT
Sevil CANPOLAT
Prof. Dr. Süleyman Nazif ERİPEK
Prof. Dr. Şerife IŞIK
Yasin CEYLAN
Yıldız HACIEVLİYAGİL CÜCELOĞLU

Grafik Tasarım | Ali ASLAN

Baskı ve Cilt | Millî Eğitim Bakanlığı
Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

ISBN - 978-975-11-7383-6
Aralık-2023
ANKARA



Mekteplerimizin Yeni Teşkilatı Hakkında

Dr. Halil Fikret Kanad

12

25

Üstün Beyin Gücü

Doç. Dr. Mitat Enç



Türkiye’de Zekâ Testleri Nerede ve Nasıl
Kullanılmalıdır?

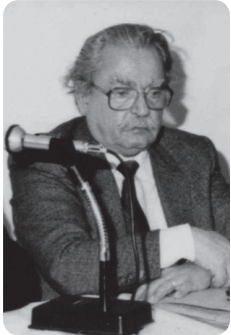
Prof. Dr. Refia Uğurel Şemin

38

47

Tensel Açıdan Kendini Tanıma Psikoterapide
Üçüncü Boyut

Prof. Dr. Feriha Baymur



Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın
Türkiye’de Gelişmesi

Prof. Dr. Hasan Tan

60

83

Normal Sınıflarda Eğitime Muhtaç Çocuklar:
Kekemelik Sorunu

Prof. Dr. Yahya Özsoy





Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri

Prof. Dr. Doğan Çağlar **96**

Öğretmenim Bir Bakar Mısın?” Kitabı

“Tanıklık” Bölümü’nden

115 Prof. Dr. Doğan Cüceloğlu



Çocuğun Değeri ve Aile

Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı **128**

159

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

..... Prof. Dr. Ayla Oktay



Öğretmenlik Mesleğinin Ahlak İlkeleri

Konusunda Bir Deneme

Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu **178**

187

Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Eğitim

..... Prof. Dr. Hasan Bacanlı





SUNUŞ

Değerli Çalışma Arkadaşlarım,

Eğitim, millî ve stratejik karakteri ile ülkemizin temeli ve vatan evlatlarının aydınlık yarınları için en önemli unsurdur. Eğitimin bu vasfı ile siz kıymetli öğretmenlerimiz, gelecek nesillerimizi ülkemizin millî değerleriyle, bilimle ve öğrenme sevgisiyle donatarak büyük bir sorumluluğu üstleniyorsunuz. Her biriniz, evlatlarımızın birbirinden farklı ihtiyaçlarına uygun eğitimi sunmak için çabalyorsunuz. Sadece öğreterek değil, aynı zamanda öğrencilerinizin potansiyellerini keşfetmelerine rehberlik ederek de hayatlarına dokunuyorsunuz. Tüm çabalarınız ve fedakârlıklarınızın bir takdiri olarak, öğretmenliği sadece bir meslek değil yaşam biçimi edinmeniz size ilham kaynağı olması amacıyla hazırlanan bu “Armağan” kitabı sizlere sunmaktan mutluluk duyuyoruz.

Millî Eğitim Bakanlığı olarak, özel eğitim alanındaki uygulamalarda her bir öğrencimizin bireysel özelliklerini ve eğitim ihtiyaçlarını gözeterek ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarına, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarına yönelik önemli çalışmalar yürütmekteyiz. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen nesiller yetiştirmek ve evlatlarımızın toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak için büyük bir özen ve dikkatle çalışıyoruz. Ancak en önemlisi, biliyoruz ki Bakanlığımızca yürütülen tüm çalışmaların evlatlarımıza ulaşmasında ve anlam kazanmasında siz değerli öğretmenlerimiz en büyük katkıyı sağlamaktasınız.

Cumhuriyetimizin ilk 100 yılında, özel eğitim ve rehberlik alanlarında birbirinden değerli eğitim öncüleri ve bilim insanları yetiştirdik. Şüphesiz ki ülkemizin yetiştirdiği bu değerler, bizleri Türkiye Yüzyılı'na hazır hâle getirmede büyük fayda sağlamıştır. "Armağan" kitap serimizin ilki olan bu kitapta Cumhuriyet'in imkânlarıyla ve kendi öğretmenlerinin gayretleriyle eğitim ve öğretimde yol katetmiş, dahası kendileri de aynı bilinçle nesiller yetiştirmiş olan çok kıymetli şahsiyetlere yer verilmiştir. Dr. Halil Fikret KANAD'dan Prof. Dr. Hasan BACANLI'ya bu kitapta bahsedilen tüm isimler gerek kendi eğitim hayatlarıyla gerekse yaptıkları çalışmalarla hepimize örnek teşkil etmişlerdir. Bilgelikleriyle, alanlarındaki çağdaş ve etkili uygulamalarıyla yeni nesil eğitimciler için âdeta birer rehber olmuşlardır. Ülkemizin yüz yıllık tarihinde büyük katkılar sağlamış bu emektar isimler, Bakanlığımızın Armağan kitap vesilesiyle, özel eğitim ve rehberlik alanlarının mihenk taşları olarak tarihimize kalıcı bir şekilde not edilmektedir.

Bu seçki ile Cumhuriyetimizin ilk yüzyılının kıymetli şahsiyetlerini anmayı, özel eğitim ve rehberlik alanlarındaki öncülerimizin eğitim yolculuklarından ilham almayı amaçladık. Cumhurbaşkanımız Sayın Recep Tayyip ERDOĞAN'ın vizyonları ile hazırlandığımız Türkiye Yüzyılı'nda bu şahsiyetlerin ve eserlerinin sizlere yol göstermesini diliyorum. Armağan kitabımızın hazırlanmasında ve sizlere ulaştırılmasında emek veren herkese teşekkür ediyorum.

Türkiye Yüzyılı'nı inşa edecek nesillerin mimarı ve güvencesi olan değerli öğretmenlerimize saygı ve selamlarımla...

Prof. Dr. Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı



PRESENTATION

Dear Colleagues,

Education, with its national and strategic character, is the foundation of our country and the most important element for the bright future of our children. With this characteristic of education, you, our esteemed teachers, undertake a great responsibility by equipping our future generations with the national values of our country, science and passion for learning. You all strive to provide the education that is suitable for the different needs of our children. You touch their lives not only by teaching, but also by guiding them to discover their potential. In appreciation of all your efforts and devotion, we are pleased to present you this "Gift" book, which is intended to inspire you to embrace the teaching profession not only as a profession but also as a way of life.

As the Ministry of National Education, we carry out important activities in the field of special education to ensure that each and every one of our students utilize their capacities at the highest level in line with their interests and abilities, and prepare them for higher education, professional life and social life by taking into account their individual characteristics and educational needs. Within the scope of guidance and psychological counseling services, we are working with great care and attention to raise generations who are self-aware, who can make use of the educational and professional opportunities offered to them, and who can take responsibility in order to ensure that our children can lead a healthy life in society. And most importantly, we know that you, our esteemed teachers, make the greatest contribution to ensure that all the work carried out by our Ministry reaches and makes sense to our children.

In the first 100 years of our Republic, we have raised many valuable educational pioneers and scientists in the fields of special education and guidance. Undoubtedly, all these values raised by our country have been of greatest benefit in preparing us for the Turkish Century. In this book, which is the first of our "Gift" book series, there are many distinguished individuals who have made progress in education and training with the opportunities of the Republic and the efforts of their own teachers, and also who have raised generations with the same consciousness. From Prof. Dr. Halil Fikret KANAD to Prof. Dr. Hasan BACANLI, all the names mentioned in this book have set an example for all of us both with their own educational careers and their works. With their wisdom, modern and effective practices in their fields, they have become a guide for the new generation of educators. These distinguished names, who have made great contributions to the hundred-year history of our country, are permanently noted in our history as the cornerstones of the fields of special education and guidance by means of the Gift Book of our Ministry.

With this selection, we intended to commemorate the outstanding people of the first century of our Republic and to be inspired by the educational journeys of our pioneers in the fields of special education and guidance. I hope that these great pioneers and their works will guide you in the Century of Turkey, which we are being prepared with the visions of our President Mr. Recep Tayyip ERDOĞAN. I would like to thank all those who have contributed to the preparation and delivery of our gift book.

With all my respect and greetings to our esteemed teachers who are the architects and assurances of the generations that will build the Turkish Century...

Prof. Yusuf TEKİN
Minister of National Education

Değerli Öğretmenler,

Bu kitap, özel eğitim alanı ile rehberlik ve psikolojik danışma alanında iz bırakan öncülerin yaşamlarına ve mesleklerine odaklanarak, bu alanlardaki duayenleri ve onların eğitim dünyasına kattıkları değerleri sizlere tanıtmayı amaçlamaktadır. Özel eğitim, her bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarma amacını taşıyan bir alandır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı ise bireylerin içsel potansiyellerini keşfetmelerine, duygusal zorlukları aşmalarına ve yaşamlarını daha anlamlı kılmalarına yardımcı olan kilit bir disiplindir. Bakanlığımızca özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerimizin eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmasına yönelik pek çok çalışma sürdürülmektedir. Bakanlığımız tarafından ayrıca her yaş grubundan bireyin hayatının her döneminde gelişimine, ilgisine ve ihtiyacına yönelik kolay erişilebilir ve kesintisiz olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunulmasına yönelik çalışmalar titizlikle yürütülmektedir. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında da özel eğitim ve rehberlik alanlarındaki çalışmalarımız artarak devam edecektir.

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan bugüne hızlı bir gelişim ve değişim göstermiş, ülkemizde bilim, sanat, spor, eğitim gibi pek çok alanda geçmişten bugüne önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Toplamların gelişmeleri ancak eğitimle mümkündür. Nitelikli eğitimin anahtarı ise öğretmenlerdir. Toplumun temel yapı taşlarından biri olan öğretmenler, bilgi ve değerleri yeni nesillere aktarmanın yanı sıra onların gelişimine rehberlik etmektedirler. Bu kitap, özel eğitim ve rehberlik alanının duayenlerine bir saygı duruşu niteliğinde olup onların mirasını gelecek nesillere taşıma çabasının bir ürünüdür. Bu minvalde, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarımızı hayata hazırlayacak ve her yaştan tüm öğrencilerimize rehberlik edecek siz değerli öğretmenlerimiz için hazırlanan bu armağan kitabın Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında çalışmalarınıza ilham kaynağı olmasını temenni ediyor, kitabın hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunuyorum.

Doç. Dr. Mustafa OTRAR
Genel Müdür

Dear Teachers,

This book presents the lives and professions of pioneers who left their mark in the field of special education, guidance and psychological counseling. The book introduces the doyens in these fields and the values they added to education. Special education is a field that maximizes the potential of each individual. On the other hand, guidance and psychological counseling is a key discipline that helps individuals discover their inner potential, overcome emotional difficulties, and make their lives more meaningful. The Ministry of National Education is carrying out various activities to ensure that students with special education needs benefit from educational services at the highest level. The Ministry also meticulously works to provide accessible and uninterrupted guidance and psychological counseling services for the development, interests, and needs of individuals of all age groups at every stage of their lives. Our work in the field of special education and guidance will continue enriching in the second century of the declaration of the Republic.

Since its foundation, the Republic of Türkiye has shown great development and change and made significant progress in many fields such as science, art, sports, and education. The development of societies is only possible through education. Further, teachers are the key to quality education. As one of the basic building blocks of society, teachers not only transfer knowledge and values to new generations but also guide their development. This book is a tribute to the doyens of the field of special education and guidance and is the product of the effort to carry their legacy to future generations. I hope this book which is prepared for our valuable teachers who guide students of all ages and help children with special education needs acquire lifelong learning skills, will be a source of inspiration for your work in the second century of our Republic. In this respect, I would like to thank everyone who contributed to the preparation of this book.

Assoc. Prof. Mustafa OTRAR
General Director



DR.

HALİL FİKRET

KANAD

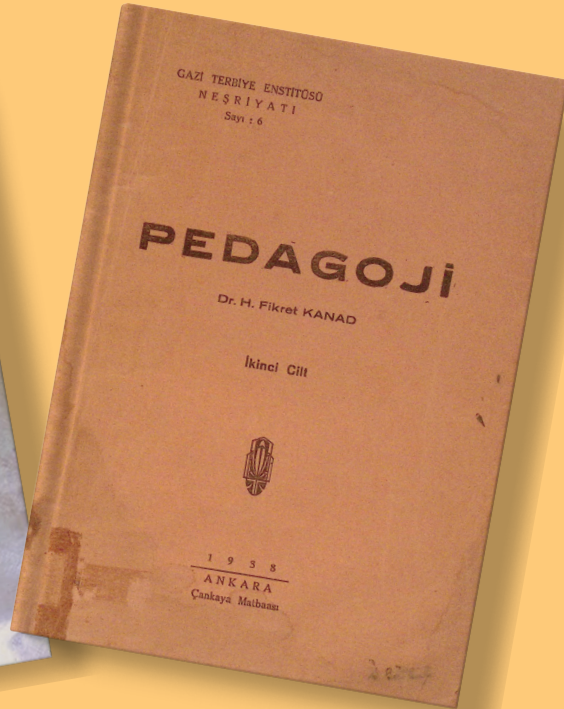
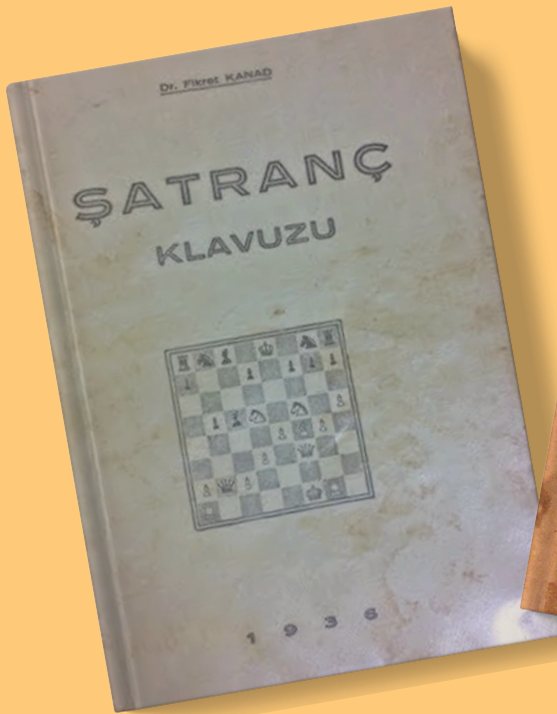
(1892-1974)

Halil Fikret Kanad, 5 Ocak 1892'de Makedonya'nın Manastır ilinin Serfice isimli kasabasında doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini burada tamamlamıştır. Ardından 1910 yılında Maarif Nezareti tarafından Almanya'ya gönderilmiştir. 15 Nisan 1912'de Berlin Üniversitesinde felsefe eğitimine başlamış olup burada üç dönem eğitim almıştır. 1913-1914 eğitim öğretim yılında ise Leipzig Üniversitesinde pedagoji eğitimine başlamıştır. Leipzig Üniversitesinde "Pestalozzi'nin Umumi Mektepçiliğe Karşı Vaziyeti (1809'a kadar)" konulu doktora tezini 1917 yılında sunmuştur ve akabinde bu alanın doktoru olarak Türkiye'ye dön-

müştür. Böylelikle Halil Fikret Kanad, Türkiye'nin Pedagoji dalında doktora yapan ilk eğitimcisi olmuştur.

Meslek hayatına 19 Kasım 1917'de "Maarif Nezareti Müşavirlik Kitabeti ve Tercümanı" olarak başlamıştır. 26 Ocak 1919 tarihinde Kandilli, Erenköy ve Selçuk Hatun İnas Sultanı'lerine (Kız Lisesi), Fenn-i Terbiye ve Mülumat-ı Ahlakıye öğretmeni olarak tayin edilmiştir. Aynı yıl ek görev olarak Çamlıca İnas Sultanisinde de ders vermeye başlamıştır.

Pedagoji alanında ilk doktora yapan kişi ünvanıyla birlikte Kanad, bugünkü ismiyle Gazi Üniversitesi olan Gazi Eğitim Enstitüsü

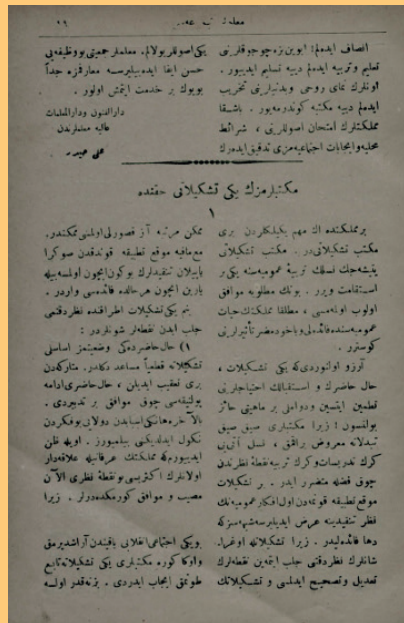
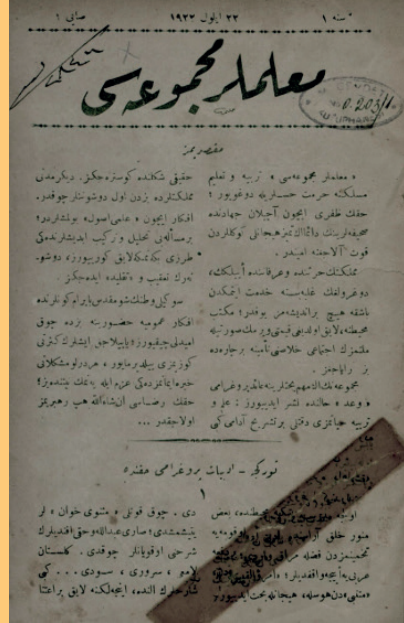


Pedagoji Şubesinin Kurucusu olarak görev yapmıştır. 26 Mayıs 1936 tarihinde ise Talim ve Terbiye Kurulu üyeliğine getirilmiş olup bu görevi 1939 yılına kadar sürdürmüştür. Ayrıca Türkiye'de Köy Enstitülerinin kuruluşuna öncülük etmiş, Türkiye'nin çeşitli şehirlerinin yanında, 1923-1926 yılları arasında Bakü ve Almanya'da da psikoloji ve pedagoji dersleri vermiştir.

Satrançla tanışmamış olan kimselere satrancı tanıtmayı hedefleyen "Şatranç Kılavuzu"nu Halil Fikret Kanad kaleme almıştır. Kılavuz, Latin harfleri ile yazılmış olan ilk Türkçe kaynak olma özelliğine sahiptir.

Halil Fikret Kanad'ın; Pedagoji Tarihi, Terbiye ve Tedris Tarihi, Muassır Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler, Pestalozzi, Pedagoji C. I., Pedagoji C. II., Millîyet İdeali ve Topyekûn Terbiye, Ailede Çocuk Terbiyesi, DeneySEL Pedagoji, Pedagojinin Tekâmülü ve Pedagoji İlmi, Terbiye Sosyolojisi, Pedagoji Tarihi, Kısaltılmış Pedagoji isimli kitapları bulunmaktadır. Bununla birlikte İlkemtepe Müfettişlerine Rehber, Coğrafyanın Tedris Usulü, Şiller, Goethe, Şatranç Kılavuzu, Goethe ve Faust, Lise, Öğretmen Okulu ve Ortaokulların 1947 Bütçesinde Yapı Esaslı Onarım İhtiyaçları isimli çeviri kitapları da bulunmaktadır.

Halil Fikret Kanad 1956 yılında emekliye ayrılmış olup 1974 yılında Ankara'da vefat etmiştir.



Halil Fikret Kanad was born on January 5, 1892, in the town of Serfice in Bitola (Manastır) province of Macedonia. He completed his primary and secondary education there. Then, he was sent to Germany by the Ministry of Education in 1910. He started studying philosophy at the University of Berlin on April 15, 1912, and studied there for 3 semesters. He started his pedagogy education at the University of Leipzig in the 1913-1914 academic year. He presented his doctoral thesis on "Pestalozzi's Position towards Public Schooling (until 1809)" at the University of Leipzig in 1917. Subsequently, he returned to Türkiye as a doctor in this field. Thus, Halil Fikret Kanad became Türkiye's first educator to receive a doctorate in Pedagogy.

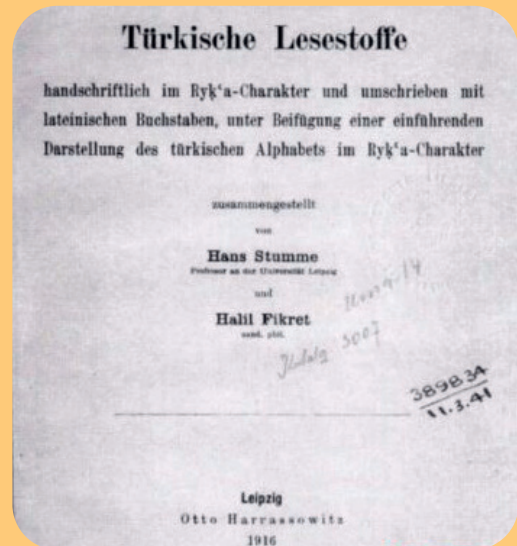
He started his career on 19 November 1917 as "Ministry of Education Consultancy Clerk and Translator". On January 26, 1919, he was appointed as a "Fenn-i Terbiye" and "Malumat-ı Ahlakiye" teacher to Kandilli, Erenköy and Selçuk Hatun İnas Sultaniye (Girls' High School). In the same year, he started teaching at Çamlıca İnas Sultanisi as an additional duty.

Having received the title of the first person to receive a doctorate in the field of pedagogy, Kanad served as the Founder of the Gazi Education Institute

Pedagogy Branch, today which is known as Gazi University. On May 26, 1936, he was appointed as a member of the Board of Education and continued this duty until 1939. He also pioneered the establishment of Village Institutes in Türkiye. In addition to various cities in Türkiye, he also gave psychology and pedagogy lectures in Baku and Germany between 1923 and 1926.

Halil Fikret Kanad wrote the "Chess Guide", which introduces chess play to people who have not met chess, and this guide is the first Turkish source written in Latin letters.

Halil Fikret Kanad's published books are as follows: Pedagoji Tarihi (History of Pedagogy), Terbiye ve Tedris Tarihi (History of Education and Training), Muassır Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler (Modern

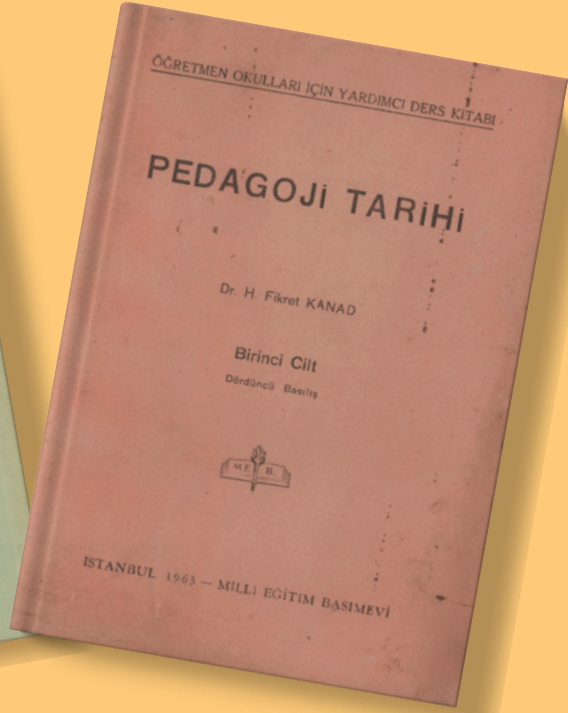
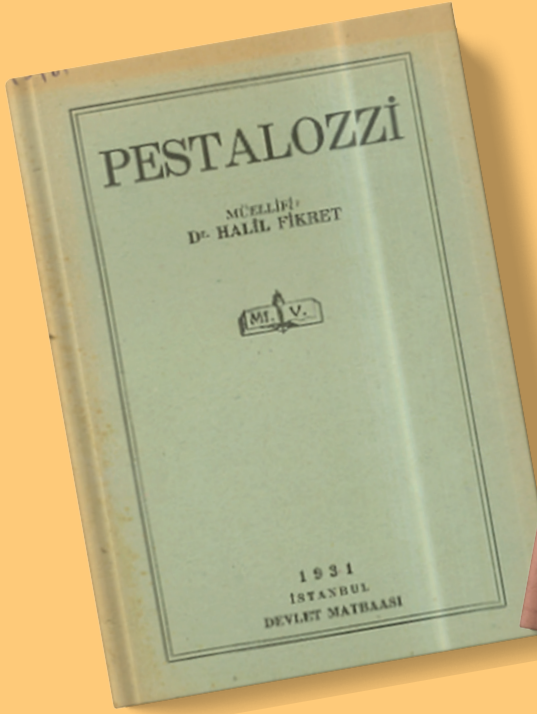


Educational Ideals and Innovations in Education), Pestalozzi (Pestalozzi), Pedagoji Cilt I (Pedagogy V. I.), Pedagoji Cilt II (Pedagogy V. II.), Millîyet İdeali ve Topyekûn Terbiye (Nationality Ideal and Total Education), Ailede Çocuk Terbiyesi (Child Discipline in the Family), Deneysel Pedagoji (Experimental Pedagogy), Pedagojinin Tekâmülü ve Pedagoji İlmi (Evolution of Pedagogy and the Science of Pedagogy), Terbiye Sosyolojisi (Sociology of Education), Kısaltılmış Pedagoji (Abbreviated Pedagogy) In addition, the author also translated these books:

İlkmektep Müfettişlerine Rehber (Guide for Primary School Inspectors), Coğrafyanın Tedris Usulü (Education Method for Geography), Şiller (Schiller), Goethe (Goethe), Satranç Kılavuzu (Chess Guide), Goethe ve Faust (Goethe and Faust), Lise, Öğretmen Okulu ve Ortaokulların 1947 Bütçesinde Yapı Esaslı Onarım İhtiyaçları (Building-Based Repair Needs of High Schools, Teacher Training Schools and Secondary Schools in the 1947 Budget).

Halil Fikret Kanad retired in 1956 and passed away in Ankara in 1974.





MEKTEPLERİMİZİN YENİ TEŞKİLATI HAKKINDA*

- I -

Bir memlekette en mühim yeniliklerden biri mektep teşkilatıdır. Mektep teşkilatı yetişecek neslin terbiye-i umumiyesine yeni bir istikamet verir. Bunun matluba muvafık olup olmaması mutlaka memleketin hayat-ı umumiyesinde faideli veyahut muzır tesirlerini gösterir. Arzu olunurdu ki yeni teşkilat, hâlihazırın ve istikbalin ihtiyaçlarını tatmin etsin ve devamlı bir mahiyeti haiz bulunsun! Zira mektepleri sık sık tebeddülata maruz bırakmak, nesl-i atiyi gerek tedrisat ve gerek terbiye nokta-i nazarından çok fazla mutazarrır eder. Bir teşkilat, mevki-i tatbiki konmadan evvel efkar-ı umumiyenin nazar-ı tenkidine arz edilirse şüphesiz ki daha faidelidir. Zira teşkilatla uğraşanların nazar-ı dikkatini celp etmeyen noktaların tadil ve tashih edilmesi ve teşkilatın mümkün merteye az kusurlu olması mümkündür. Mamafih mevki-i tatbiki konduktan sonra yapılan tenkitlerin bugün için olmasa bile yarın için herhâlde faidesi vardır.

Benim yeni teşkilat etrafında nazar-ı dikkatimi celp eden noktalar şunlardır:

1. Hâlihazırdaki vaziyetimiz, esaslı teşkilata katiyen müsait değildir. Mütarekeden beri takip edilen, hâlihazır idame politikası çok muvafık bir tedbirdir. Bilahare hangi esbaptan dolayı bu fikirden nükûl edildiğini bilmiyoruz. Öyle zannediyorum ki memleketin irfanıyla alakadar olanların ekserisi bu nokta-i nazarı elan musîb ve muvafık görmekte-dirler. Zira bu yeni içtimai inkılabı yakından araştırmak ve ona göre mektepleri yeni teşkilata tabi tutmak icap ederdi. Biz ne kadar olsa memleketimizin daha büyük bir kısmında olup biten her şeyi layıkıyla bilmiyoruz. Bilenleri dinlemek, mahallinde tettebbuatta bulunanların fikirlerini anlamak ve ona göre teşkilatı tespit etmek çok daha müsmir olurdu.
2. Bugün mektep teşkilatı münhasıran nezaret mesailinden ma'dud değildir. Evlat sahibi olan herkesin, bilhassa muallimler ve mürebbiler ordusunun bu meselede dinlenmeğe layık fikirleri vardır. Hâlihazırda mutlakiyete en az mütehammil mesailden biri, mektep ve terbiye meseleleridir. Filvaki birkaç seneden beri mekteplerin yeni bir teşkilata tabi tutulacağı vakit mevzu-ı bahis oluyordu. Lakin teşkilatın esası ve hatta teferruatı hakkında neler düşünüldüğü efkâr-ı umumiye sarahaten bildirilmiyordu. Bunun içindir ki bu vadide umumi bir münakaşa kapısı açılmadı. Hâlbuki nezaret düşüncüklerini, projelerini efkâr-ı umumiye bildirecek, mücadelat ve münakaşatı yakından takip edecek ve netice-i münakaşatı teşkilatta esas ittihaz edecekti. Hele memleketin mektepleri ile birinci dere-

* Kanad, H. F. (1922). Mekteplerimizin Yeni Teşkilatı Hakkında I-II, *Muallimler Mecmuası*, 1,11-15.



cede alakadar olan muallimleri evvelden ikaz ederek muallimler kongreleri ile meseleyi ilmi olarak münakaşa etmek suret-i katiyede lüzumlu idi.

Filvaki Muallimler Cemiyeti, teşkilat-ı cedide ve programlar hakkında kongre akdetmeye hazırlanmıştı. Lakin müfredat programlarının Matbaa-i Amire'de tab edildiğine muttali olunca meselenin münakaşasını talik ve tehir etmeğe mecbur kaldı. Bunun şimdilik ne derece faideli olacağı cay-ı sualdir. Zira her şey ikmal edildikten sonra yapılacak tenkit ve münakaşaların bugün için fiili bir kıymeti olamaz.

Bu umumi mütalaattan sonra teşkilatın esasını teşrih edelim:

Yeni teşkilatta en mühim nokta devre-i saniye ile sınıf-ı mahsus ihdasıdır. Gerek devre-i ûlada ve gerek devre-i saniyede zükûr ve inas kısımları tevhid edilmiş gibidir. Devre-i ûla sekizinci sınıfta ikmal ediliyor. Âl-i tahsil görmeği arzu etmeyenler bir sene sınıf-ı mahsusa devam ederek şahadetname alabileceklerdir. Darülfünuna devam etmek isteyenler ise üç sene daha fen ve yahut edebiyat kısımlarına devam etmekle mükelleftirler. Ben kendi nokta-i nazarıma göre teşkilatın bu şeklini faideli görmekten ziyade muzır buluyordum. Malumdur ki talebe ve talibat 6-7 yaşlarında mektebe dâhil oluyor. Sekizinci sınıf-ı ikmal ettikleri zaman talebe ve talibat 14-15 yaşını geçmemiş olacaklardır. Bu çağda sekizinci sınıf-ı ikmal eden çocuklar, önlerinde üç muhtelif hayat yolu göreceklerdir:

- a. Sınıf-ı mahsus
- b. Devre-i saniye edebiyat kısmı
- c. Devre-i saniye fen kısmı

Acaba ilk gençlik çağında bulunan ve henüz çocuk addedilen talebe ve talibatın bu devrede kendi istikballerini katiyetle tayin edecek bir karar vermelerine imkân var mıdır? Acaba çocuklara 14 yaşına kadar o derece iyi ve esaslı malumat verilebilir mi ki falan ve filan dersi diğerlerinden daha fazla sevdiklerini katiyetle tespit edebilsinler? Acaba derslerin az veya çok sevilmesi mutlaka istidat meselesi midir? Yoksa muallimlerin iktidarı ve usul-i tedrisi meselesi de haiz-i ehemmiyet midir? Ve acaba çocuğun herhangi bir derste zahiri muvaffakiyeti gerek çocuğun ve gerek muallim ve ebeveynin aldanmasını mucip olamaz mı? Herhâlde bu ve buna mümasil ruhi mesail, meslek intihabı keyfiyetini tacil değil tecil eden avamilden ma'duddur.

Malumdur ki hayatın en buhranlı ve ruhen en kararsız devri, ilk gençlik devridir. İlk gençlik devrinde bulunan çocukları hüsn-i idare etmek, ruhi ve fikri buhranların devamı anında onları istikbalin salim ve emin yollarına sevk etmek terbiyenin vezaif-i mühimmesindendir. Çocuk ruhiyatı ve ilk gençlik ruhiyatı bizi bu meselede kâfi derecede tenvir ediyor. Terbiyeci arkadaşlarımızdan İbrahim Alaeddin Bey'in muktedir ve maruf ruhiyatçıların ve mürebbilerin tecrübelerine ve eserlerine istinaden neşrettiği "İlk Gençlik" kitabı nokta-i nazarımızı tevsik edecek me hazlarla doludur. Kitabın bir sahifesinden şu cümleleri alıyorum: "İlk gençlikte bulunanların hissiyatı muvazenesiz ve adeta marazidir. Fikirler-

deki insicamsızlık gibi, hislerdeki buhran, bu devrin başlıca alametlerindendir. Gençler büyük işleri düşünürler. Şedit kararlar verirler. Kendilerini her fevkaladeliğe namzet addederler. Muazzam eserler, keşifler vücuda getirmek herkesin hayretini mucip olacak kentlerde bulunmak gibi heyecanlı teşebbüsler bu devrede insanı çok işgal eder. Onlar her şeyi kendi şahsiyetlerinin rengine benzetmeğe çalışırlar. Bunun içindir ki güzelliğe, bedii tahassüsata sanayi-i nefiseye karşı meyilleri fazladır.”

İşte bu nevi ruhi ve fikri buhranlarda çırpınan bir genci sekizinci sınıfı ikmal ettikten sonra hayatını, mukadderatını muayyen bir çerçeve dâhiline sokacak muazzam kararlar karşısında bulundurmak, memleketin gençliğini ve bilvasıta memleketi zarar dide etmektir. Bu vaziyette tesadüfi olarak hakiki mesleğini bulanlardan sarf-ı nazar büyük bir ekseriyet ya ileride, darülfünunda, evvelce verdiği karardan nükûl ederek nokta-i nazarını değiştirecek ve müşkülât içinde bocalamağa mecbur kalacak veyahut müddet-i ömrünce hayatta ruhuna mülayim gelen sahalarda çalışamayarak ve taliine ve hayatına küskün kalacaktır.

Meslek intihap etmenin ne kadar müşkül bir şey olduğunu biz kendimizden biliriz. Ekserimiz on sekiz yaşlarında iken mektebi ikmal ettikten sonra son dakikaya kadar hangi mesleği intihap edeceğimizi bir türlü kestiremiyorduk. Hatta bazı gençlerin darülfünunda bile mesleklerini tebdil ettikleri vakidir. Binaenaleyh bu kadar müşkül ve hayati bir meselede çocukların muvafık kararlar vereceğine ihtimal vermek fazla nikbin olmaktır. Bu devrede gençlerin hayali fazla kuvvetlidir. Edebiyatla uğraşmak ve hatta teşâ’ür etmek meylî ilk gençlikte kesretle görülen vakayidendir. Binaenaleyh fünün-ı muhtelifeye müstait olanlardan birçoğu sinlerinin icabatı olarak edebiyat kısmını tercih edeceklerdir. Bunlar bir sene veyahut iki sene sonra kararlarının ruhlarına mülayim gelmediğini anlasalar bile artık onlar için fen kısmına devam etmek hemen hemen imkânsız gibidir.

Zira fen kısmının son sınıflarında bulunan talebe, edebiyat kısmının son sınıflarındaki talebeye nazaran cebir, müsellesat, hikmet, kimya ve hendese derslerinden çok ileride bulunacaktır. Bu takdirde kararını değiştiren talebe, fen kısmına girmiş olsa bile ya birçok derslerden geri olduğu için sınıfta kalacak, bir sene daha fazla okuyacak veyahut şهادetname numeroları pek fena olacaktır. Her iki ihtimalde de talebe, bunu haysiyet-şiken ve müşkül bir mesele addederek arzusunun hilafında olarak edebiyat kısmında tahsiline devam etmeye mecbur kalacaktır.

Yukarıda ilk gençlik devrine ait söylediklerimizin hilafına olarak muallim arkadaşlarımdan biri talebenin tercihen fen kısmına devam ettiğini, edebiyat kısmına devam eden talebe adedinin pek az olduğunu söylüyordu. Bu, yaşadığımız devrin gayr-i tabii tezahüratıdır. Hâlihazırda ilmi malumatın, hayatı kazandıracak bir sermaye olmadığı birçok gençlerin zihninde yer etmiştir. Ebeveynin de aynı nokta-i nazardan çocuklarını fen işlerine alakadar etmeye çalıştıkları ve çocukları tesir altında bıraktıkları muhakkaktır. Bunun içindir ki gençler son zamanlarda fen kısmını edebiyat kısmına tercih etmektedirler.

- II -

Sınıf-ı mahsus teşkilatı bizce tatmin edici mahiyette değildir. 14-15 yaşlarındaki bir gencin bir sene ticaret dersleri gördükten sonra tamamen mücehhez olarak hayata atılmasına imkân yoktur; filvaki sınıf-ı mahsus teşkilatına esas olan prensip doğrudur. Gençleri memur olmaktan kurtarmak, serbest mesleklerde hayatlarını kazanacak bir vaziyete sokmak her vakit şayan-ı arzu bir şeydir. Lakin buna; “mümkün mertebe çabuk” prensibini ilave etmek ve bu esas dâhilinde teşkilata girişmek mutlaka mahzurludur.

Bizde son zamanlarda, sefalet-i içtimaiyenin büyüklüğünü görerek gençleri çabuk hayata atmak zihniyeti maalesef tevsî-i daire ediyor; bir zamanlar İstanbul'un, ibtida-i mekteplerini dört seneye tenzil etmek istemesi az çok bu zihniyetin mahsulüdür.

Henüz hayat denizinde yüzecek mahareti kazanamayan gençlerin çabuk maişet sahasına atılarak ruh ve ahlaken mahvolmaları, birkaç sene geç hayata çıkanlara nazaran daha fazla varid-i hatırdır. Tabiidir ki söylediklerimiz küçük köy ve kasabalardan ziyade büyük şehirler için mevzu-ı bahistir. Sırf bu sebeptendir ki Almanya'da ve bilhassa Bavyera'da ibtidai tahsilini 15-16 yaşına kadar temdit etmişlerdi. Bu tedbir birçok mürebbilerin nazar-ı takdirini celp etmekten hâli kalmamıştır. Umumi olarak denilebilir ki çocukların takriben kendilerini idare edebilecek bir sinne yani on sekiz yaşına kadar mektep hayatında işgal edilmeleri Avrupa mürebbilerini çok meşgul etmekte ve bu esasa göre vasi ıslahat yapmağa uğraşmaktadırlar; buna mukabil bizim aksi zihniyeti terviç etmekteğimiz herhâlde bir terakki eseri addolunamaz. Düşünmeliyiz ki Avrupa'da aile terbiyesi ve içtimai hayat, çok mazbut ve muntazamdır. Bizde ise gerek aile terbiyesi ve gerek içtimai hayat—hele fakir tabakada—çok geri ve çok kusurludur. Binaenaleyh diğer sebeplerden sarf-ı nazar etsek bile bu son sebep çocukları çabuk hayata atmak taraftarlarını uzun uzadıya düşündürmeye kâfidir.

Sınıf-ı mahsus, çocukları hayata ve serbest mesleklerle hazırlıyor. Sultaniler ise gençleri darülfünuna, ilmi hayata ihzar ediyor. Acaba çocukları hayata atacak mektepleri Sultani teşkilatı dâhiline sokmak ne dereceye kadar muvafıktır? Eğer çocuklar sultanilerin herhangi bir sınıftan serbest mesleklerden birine geçmeğe karar verirlerse herhâlde sınıf-ı mahsusu bekleyecek ve tercih edecek değillerdir. Sınıf-ı mahsus ticari birtakım malumat veriyor ve bu suretle çocukları ya tüccar veyahut herhangi bir ticarethanede iş görecektir surette yetiştirmeğe çalışıyor; tacir olmak isteyen veyahut ticarethanenin birinde istihdam edilmeyi tasavvur eden bir genç, kendine münasip bir mektep bulamadığı takdirde sınıf-ı mahsuslardan istifade edebilir. Hâlbuki ticaret mektebi bu gibi talebeyi maalmemnuniye kabul eder ve herhâlde Sultani teşkilatı dahilinde bulunan sınıf-ı mahsuslardan daha iyi ve daha mücehhez

bir surette çocukları yetiştirebilir. Farz-ı muhal olarak ticaret mektebinin hâlihazır teşkilatı bunu temin edemezse yeni bir teşkilatla bu manii izale etmek pekâlâ mümkündür ve bu ticaret mektebinin yegâne vazifesidir; yoksa Sultani mekteplerinin, prensipleri haricinde muvaffakiyeti meşkûk teşkilat ile uğraşarak bütçeye bar olması ve bu gibi tali teşebbüsler ile meslek mekteplerinin vahdetini ihlal etmesi herhâlde doğru değildir. Muvaffakiyetleri meşkûk diyorum zira ben, sınıf-ı mahsusların bir sene zarfında nazari tedrisatla çocukları ameli hayata, mücehhez bir surette, atacağına katiyen ihtimal veremiyorum.

Memleketimizde meslek mekteplerine devam eden talebenin azlığına ve bilakis Sultanilerdeki talebenin kesretine bakarak ensal-i atiyeyi ticarete ve serbest mesleklere teşvik edecek vesaiti taharri etmek çok lüzumlu mudur? Lakin meslek mektepleri dururken ve mevcut olmayanların hemen açılması icap ederken Sultani teşkilatı dâhilinde sınıf-ı mahsuslar ihdası maksadı temin edemez.

Ticaret ve sair meslek mekteplerine derece-i kifayede ehemmiyet verilmemesinin sebebi, evvela memuriyet zihniyetinin memlekette iyice kökleşmiş olmasından ve saniyen babaların çocuklarını ticarete sevk edecek sermayeye malik bulunmamalarından ileri geliyor.

Çocuk ibtidai tahsilini ikmal ettikten sonra peder, birkaç sene daha fedakârlık ederek masrafından ve maaşından kırparak çocuğunu en az sermayeye muhtaç olacak bir şekilde yetiştirecek vasıtalar aramağa başlıyor. Ve bir sevk-i tabiiyle çocuklarını zeki ve müstait görmeğe meyyal olan ekser aileler belki oğlum ileride büyük bir adam olur diyerek evvela Sultaniye badehü Darülfünuna ve tıbbiyyeye filan gönderiyorlar. Bu suretle çocuk en az sermayeye muhtaç olacak bir şekilde hayata atılıyor. Doktor oluyor, avukat oluyor, muallim ve ameli kimyager oluyor. Neticede peder çocuğunu yetiştirdiği için vicdanen müsterih ve genç de şöyle böyle hayatı kazanacak bir vaziyete geldiği için memnundur. Eğer peder zenginse, çocuğunu ticarete ve sair serbest mesleklere sevk edecek vesait-i maddiyyeye malikse ve çocukta serbest mesleklere karşı bir temayül görürse o zaman sınıf-ı mahsuslardan ziyade tercihen ticaret mektebine ve yahut diğer bir meslek mektebine gönderecektir. Zira peder kaniidir ki çocuğun iyi bir tacir olabilmesi, münhasıran ticareti gaye ittihaz eden ve tertibatını ona göre tanzim eden ticaret mektebine devam etmekle mümkündür.

Peder fakirse, çocuğuna tam bir Sultani tahsili verecek kabiliyette değilse bu nevi çocuklar bile sınıf-ı mahsuslara rağbet göstermeyeceklerdir. Zira peder evvela çocuğuna bir sanat mektebi arayacak ve bulursa evladını oraya yerleştirecek; eğer oğlunun ticari işlerle uğraşmasını muvafık görürse ilk teşebbüs edeceği cihet bir ticarethaneye kayırmak ve ameli olarak yetişmesine yardım etmektir; olmadığı takdirde ticaret mektebi mutlaka sınıf-ı mahsuslara tercih edilecektir.

Tekrar ediyorum; ticaret mektebi, ticarete veyahut komisyonculuğa sülûk etmeyi düşünen ve uzun zaman tahsil etmek niyetinde olmayan gençleri en az bir zamanda oldukça mücehhez bir surette hayata atmak için teşkilatını şu veya bu şekilde tevsî ve tecdit etmek salahiyetini haizdir. Hatta mevcut noksanları ıslah ve ikmal etmek yegâne vazifesidir. İşte bu sebeplerden dolayı zükur mekatibinde sınıf-ı mahsus teşkilatına ihtiyaç olmadığı kanaatindeyim. İnas mekatibine gelince burada sınıf-ı mahsus teşkilatını terviç ettirecek esbap kısmen kuvvetlidir. Malumdur ki Sultaniden mezune olan kızların yüzde sekseni darülfünuna gitmeyip aile hayatına rücû ediyor; aile hayatına atılanları daha iyi yetiştirmeğe çalışmak zaruridir. Eğer ileride aile kadını yetiştirecek mekteplerimiz çoğalırsa o zaman belki böyle teşkilata hacet kalmaz. Lakin bugün için darülfünuna devam etmeyen sultani mezunelerini düşünmek ve acil bazı tedabir ittihaz etmek zaruridir.

İnas mekatibinde sınıf-ı mahsus ihdasını muvafık bulmakla beraber şeklini ve tarz-ı tatbikini şayan-ı münakaşa ve tenkit görüyorum, evvela aynı suali burada da soruyorum: Tahsil müddetini bir iki sene daha temdit etmek imkânı varken ve bunun ezher cihet faideli olması melhuz iken kızları on altı yaşında hayata atmakta hikmet nedir? Elyevm kızların on altı yaşında aile teşkil ettikleri nadirdir. Binaenaleyh tahsil müddetini temdit etmekte katıyen bir mahzur yoktur. Eğer temdit edilmeyip hâlihazır teşkilatı aynen ibka edilirse korkarım ki muhtelif esbaptan dolayı sınıf-ı mahsuslara devam eden kızların adedi pek az olacaktır.

Bu sebeplerden en mühimi şudur: Kızların sultani tahsilindeki gayeleri erkeklerin sultani tahsil gayelerinden ayırdır. Erkek birinci derecede istikbalini temin etmeği, hayatta kazanmağı düşünür; binaenaleyh bunların tahsili bizatihi gaye olmaktan ziyade istikbali tahtı emniyete alacak bir vasıttır.

Mesleki sahada çalışan kızlardan sarf-ı nazar sultaniye devam eden kızların büyük bir kısmı münhasıran cehaletten kurtulmak, malumat-ı umumiye sahibi olmak için çalışır. Binaenaleyh bunların nazarında tahsil bizatihi gayedir. Bu sebepten dolayı vaziyet-i hususiyesi kendisini isticale sevk etmediği takdirde on beş yaşında devre-i ulayî ikmal eden çalışkan ve zeki bir kız, darülfünuna gitmek niyetinde olmadığı hâlde on sekiz yaşına kadar tahsil etmeği muvafık görecektir ve binnetice sınıf-ı mahsustan ziyade devre-i saniyeyi tercih edecektir. Bu takdirde darülfünuna devam etmeyen kızlar için lüzumlu olan sınıf-ı mahsus yarı yarıya kıymet ve ehemmiyetinden gaib ediyor demektir. Bundan maada gayr-i tabii bir sebep de kız çocuklarından birçoklarının sınıf-ı mahsusa devam etmelerine mani teşkil edecektir. Malumdur ki genç kızlar son zamanlarda aile işlerine pek o kadar alakadar olmuyorlar. Bunun hakiki sebeplerini araştırmak faideli olsa bile mevzumuz buna müsait değildir. Ortada muhakkak bir şey varsa o da aile işlerine müteallik hususata genç kızların ekseriya lakayt kaldığı keyfiyettir; hatta

kız ne derece zeki olursa alaka da o derece azalıyor. Zaten sınıf-ı mahsus bu noksanı telafi için açılmadı mı? İşte zeki ve çalışkan kızların ekserisi devre-i ulayı ikmal ettikten sonra sınıf-ı mahsusa girmeye kısmen tenezzül ve kısmen malumatı umumiyelerini tezyit etmek hırsını teskine gayr-i kâfi bulacaklar ve yine darülfünuna devam etmeği düşünmedikleri hâlde bile devre-i saniyeye devam edeceklerdir. Bu da sınıf-ı mahsusların maksat ve gayesiyle kabil-i telif değildir.

Bundan başka devre-i ulayı ikmal eden kızlardan bazılarının darülfünuna devam edip etmeyeceklerini katiyetle bilememeleri ve bazıları evvelce darülfünuna gitmek niyetinde iken bilahare aile teşkil etmeğe mecbur olarak evvelki fikirlerinden nükûl etmeleri yine sınıf-ı mahsusların gayeleriyle kabil-i telif değildir.

Kezalik bazı kızların hiss-i rekabete kapılarak arkadaşlarından daha az malumatlı olmaları kendilerine giran gelecek ve bir sevk-i tabiiyle devre-i saniyeye girerek sultani şahadetnamesi almaya çalışacaktır. Hatta kızlardan bazıları aile teşkil edememeleri ihtimalini düşünerek bir tedbir-i ihtiyati olarak devre-i saniyeye girmeye muvafık bulacak ve düşünceleri doğru çıktığı takdirde darülfünuna devam edecek ve aksi takdirde aile hayatına atılacaktır.

İşte buraya kadar tatad edilen esbaptan bazıları yanlış bir içtihat ile terk edilse bile bir takımı katiyen ihmal edilemeyecek kadar mühimdir. Binaenaleyh kızlar için lüzumlu olan sınıf-ı mahsus teşkilatı bugünkü şekliyle büyük faideler temin edemeyecektir. Bunun için ben kızların son sınıfa kadar müştereken okumalarını ve ancak ondan sonra edebiyat ve fen kısımları tefrik edilirken darülfünuna devam etmeyecek olanlara sınıf-ı mahsus açılmasını daha mülayim ve muvafık görmekteyim. Bu suretle son sınıfa kadar eğer kızlar kati kararlarını verir ve yine bir kısm-ı kalîl istisna edilmek şartıyla darülfünuna devam etmeyeceklerin ekserisi sınıf-ı mahsusa devam etmeği musîb görür ve yukarıda tatad edilen mahzurlar kısmen bertaraf edilir.

Mamafih İstanbul'da kız sanayi mekteplerinden maada kızlara mahsus diğer bir nevi mektebe şiddetle ihtiyaç vardır ki kızlar bu mekteplerde bir aile kadını için lazım olan her şeyi az bir zamanda ameli olarak öğrenebilsinler ve pek az da nazari tedrisatla uğraşsınlar. Kızlarının uzun zaman tahsil ile işgalini arzu etmeyen valideler, aile kadını mekteplerini tercih edebilirler. Avrupa'da bu gibi mekteplerin müdavimleri pek çoktur.



DOÇ. DR.
MITAT EN
(1909-1991)

Araştırmacı, bilim insanı, eğitimci ve idareci olan Doç. Dr. Mitat Enç Türkiye’de özel eğitim alanında önemli bir araştırmacı, bilim insanı, eğitimci ve idarecidir. Antep Savaşı yüzünden kesintiye uğrayan ilköğrenimini 1923’de bitiren Enç, ortaöğretim için İstanbul Erkek Lisesine yatılı olarak yazılmıştır. 1929 yılında lise öğrenimini tamamlayıp İstanbul Darülfünun Hukuk Fakültesine yazılmıştır.

Enç’in tanınmış Türk eğitimcileri arasında olmasını tetikleyen önemli olaylar zorlu yaşamında ortaya çıkmıştır. İstanbul’da hukuk öğrenimini sürdürürken gözünden rahatsızlanan Enç, yanlış bir müdahale neticesinde sol gözünün işlevini tamamen kaybetmiştir. Yapılan tüm müdahalelere rağmen bir iyileşme kaydedilmeyince doktor tavsiyesi ile Viyana’ya gitmiştir. Burada da yapılan tedaviye gözleri yanıt vermemiş ve Enç için yeni bir yaşam mücadelesi başlamıştır. Gaziantep’e dönen ENÇ, Amerikan Hastanesinde çalışan Mr. Isely’den İngilizce ve Braille alfabesini öğrenmiş ve bağımsız yaşama ilk adımlarını atmıştır. Bu yeni hayata alışmaya çalışan Enç’e “Belki de hastalığının yolu ile Tanrı sana yeni bir görev veriyor. Memlekette binlerce kör var. Yoksulluk içinde yaşıyorlar. Sen onlara aydınlığın yolunu gösterebilirsin.” diyen Mr. Isely’nin bu tavsiyesi, memleket için yararlı bir hakikate dönüşmüştür.

Viyana’ya tekrar dönüp gözü ile ilgili tüm umudunu yitiren Enç, Pedagoji Enstitüsünde de dersleri izlemeye başlamıştır. Viyana’da tanıştığı iki Amerikalıdan burs alan Enç’in, Amerika’ya gidebilmek için o dönemde Sağlık Bakanlığına bağlı olan İzmir’deki Sağır-Dilsiz ve Körler Okulunda çalışıp müdürden olumlu görüş alması gerekmiştir. Öyle ki bu yıllarda Türkiye’de engellilerin eğitimi alanında tek bir okul bulunmakta ve bu okulda da özel eğitim adına çok az şey yapılmaktadır. Enç, ilerleyen yıllarda bu hizmetin bir eğitim hizmeti olduğunu savunmuş ve bu okulun Millî Eğitim Bakanlığına geçmesinde de önemli etkisi olmuştur.

1936’da burslu olarak ABD’ye gitmiş ve bir yıl Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim görmüştür. Buradan kaydını Columbia Üniversitesi Eğitim Fakültesine aldırarak 1938 yılında özel eğitimde lisans, 1939’da ise yüksek lisans diplomasını almıştır.

İkinci Dünya Savaşı’nın öncesinde Amerika’dan Türkiye’ye dönen Enç için önemli sorunlardan biri iş sahibi olmamasıdır. Enç, dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ile görüşmüştür. Enç’i çok sıcak karşılayan Bakan, görüşmede ikna olmuş ve Enç’in atanması için talimat vermiştir. Bakanın insiyatif kullanması ile Gazi Eğitim Enstitüsünde az bir ücretle geçici göreve başlamıştır. Gazi Eğitim Enstitüsü hocala-

rınca ilgi ve içtenlikle karşılanan Enç, hem hocalara hem de öğrencilere kendini kısa sürede sevdirmiştir. Kendini ne kadar iyi yetiştirdiğini ve engelinin öğretmenlik yapmaya mâni olmadığını ispatlamıştır.

1942 yılında, Sabahat Çanakaleli ile evlenmiştir. Biri kız, biri erkek iki çocuğu ve dört torunu bulunmaktadır.

1951’de Ankara Körler Okulunu, 1952’de Gazi Eğitim Enstitüsünde Özel Eğitim Bölümünü kurmakla görevlendirilmiş ve 1956 yılına kadar Ankara Körler Okulunun müdürlüğü 1954 yılına kadar Bölüm Başkanlığını birlikte yürütmüştür. Bu süre içinde Özel Eğitim Bölümündeki çalışma arkadaşlarıyla birlikte ülkenin çeşitli yerlerinde “Körler, Sağırılar Okulları”, “Ağır Öğrenenler İçin Alt Özel Sınıflar” ve “Rehberlik Araştırma Merkezleri” açılmasını sağlamıştır. Bu dönemde ENÇ, hem Gazi Eğitim Enstitüsünde hem de körler okulunda ders vermiş, yediden yetmişe birçok insanın hocalığını yapmıştır.

Gazi Eğitim Enstitüsünde Doğan Çağlar, Yahya Özsoy, Hasan Karatepe ve Mehmet Okuturlar gibi özel eğitim alanında öncülük yapacak birçok kişinin yetişmesini sağlamıştır. Engelliler dışında korunmaya muhtaç çocuklar, eğitim psikolojisi ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi konularında da Türkiye’de öncü olmuş bir bilim insanıdır.

Enç’in Türk eğitim sistemine önemli bir diğer katkısı da 1953 yılında Talim ve Terbiye Dairesine bağlı olarak “Test ve Araştırma Merkezi” kurulmasıdır. Bu büro öğrenci seçme işini ilk defa merkezî bir sınava dönüştürmeyi başarmış ve bugünkü ÖSYM’nin temelini atmıştır. Bu dönemde özel eğitim öğrencilerinin vaka incelemesi yapması için yararlandıkları Deneysel Psikoloji Kliniği de Enç’in önemli hizmetlerinden bir diğeridir.

1956’da Ford Vakfı bursundan faydalanarak doktora yapmak üzere ABD’de Illinois Üniversitesi’ne gitmiş ve 1958’de çalışmalarını tamamlayarak tekrar Türkiye’ye dönmüştür. ABD’den döndükten sonra Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde kuruculuk ve dekanlık, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu, Sosyal Hizmetler Akademisi, Hacettepe Üniversitesi Temel Bilimler Fakültesinde öğretim üyeliği yapmış ve beş yıl süreyle MEB Talim ve Terbiye Kurulu üyeliğinde bulunmuştur. 1965’te Ankara Üniversitesinde kurulan Eğitim Fakültesine geçerek Özel Öğretim Bölümünü kurmuştur. 1977’de emekli oluncaya kadar bu bölümün başkanlığını üstlenmiştir.

Enç, farklı engel türlerinin yaş sınırlaması gözetilmeksizin bir arada eğitim almalarını, müfredatın olmamasını ve meselenin bir sağlık hizmeti olarak algılanmasının doğru olmadığını savunmuştur.

Enç, eğitim bilimi, psikoloji ve özel eğitim alanında kavramsal analizler yapmış, yasal düzenlemeler konusunda yasama ve yürütme organlarına ilmî destek sağlamış, personel yetiştirme konusunda objektif ve bilimsel kriterler getirmiştir. “Bilgi, amaç değil araçtır ve amacı gerçekleştirecek olan bilginin kendisi değil, onun öğretiliş yöntemleridir.” diyen Enç, ezberciliğe karşı çıkmış, eğitim yöntemleri ve materyalleri konusunda önemli görüşler sunmuştur.

Görme engellilerin eğitimi konusunda sivil inisiyatifi harekete geçirmek ve toplumsal bir baskı grubu oluşturmak amacıyla 1950 yılı başında Altınokta Körler Eğitim ve Kalındırma Derneğini kuran Enç, kısa sürede derneğin İstanbul ve Gaziantep Şubelerinin kuruluşunu da gerçekleştirmiş; 1958 yılında Bakanlar Kurulu kararıyla derneği kamu yararına statüsüne kavuşturmuştur. Bu dernek aracılığı ile 1961 Anayasası’nda engellilerle ilgili hükümlerin yer almasını sağlayan Enç, rehabilitasyon çalışmalarının gereğine dikkat çekerek rehabilitasyon merkezleri kurmak üzere 1970’li yıllarda “Altınokta Körler Vakfını”, 1980’li yıllarda da “Türkiye Körler Vakfını” kurmuştur.

Enç; akademik, idari ve sivil toplum çalışmaları ile özel gereksinimli vatandaşlar için ışık olmuş ve toplum bu ışığın altında aydınlanmıştır. Bu sebeple Enç’e sağlığında

birçok ödül verilmiştir. Türkiye Sakatlar Komisyonu Hizmet Şildi ve 1980 Türk Eğitim Vakfı Eğitim Bilimi Ödülü bunlara örnek olarak verilebilir.

Doç. Dr. Mitat Enç, emekli olduktan sonra Yalova’ya yerleşmiştir ve 1991 yılında aramızdan ayrılmıştır.

Enç’in bilimsel ve edebi eserleri şunlardır:

- Ruh Sağlığı Bilgisi
- Körlerin Psikoloji ve Eğitimleri
- Üstün Beyin Gücü-Gelişim, Uyum ve Eğitimleri
- Görme Özürlüler-Gelişim, Uyum ve Eğitimleri
- Ruhbilim Terimler Sözlüğü
- Çocuklarda Yemek Yeme Sorunları
- Selamlık Sohbetleri (Çocukluk ve Gençlik Anıları)
- Bitmeyen Gece (Otobiyografi)
- Uzun Çarşının Uluları (Gaziantep Öyküleri)
- Özel Eğitime Giriş (Ortak Yazar)
- Eğitim Psikolojisi (Ortak Yazar)
- Tenasül Psikolojisi (Çeviri-S. Freud)
- Allaha İsmarladık Mr. Chips (Çeviri-J. Hilton)
- Mikrop Avcıları (Çeviri-P. de Kruif)

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

Assoc. Prof. Mitat Enç an important researcher, scientist, educator, and administrator in the field of special education in Türkiye. Because of interruption caused by the Battle of Antep, Enç completed his primary education in 1923 and pursued his secondary education as a boarding student at Istanbul Boys' High School. He completed his high school education in 1929 and enrolled in Istanbul Darülfünun Faculty of Law.

Challenging living conditions caused Enç to become one of the most well-known Turkish educators. While he was studying law in Istanbul, Enç got eye disease and because of mistreatment, he completely lost the function of his left eye. Because there was no improvement despite all the interventions, he went to Vienna with the doctor's advice. His eyes did not respond to the treatment and a new struggle for life began for Enç. Returning to Gaziantep, Enç met Mr. Isely working at the American Hospital. He learned English and the Braille alphabet from Isely and took his first steps towards independent living. Mr. Isely said "Maybe God is giving you a new mission through your illness. There are thousands of blind people in the country. They live in poverty. You can show them the path of light" to Enç who is trying to get used to this new life. For Enç, who was trying to get used to this new life, Mr. Isely's advice turned into a useful truth for the country.

Returning to Vienna and losing all hope about his eyesight, Enç started to attend lectures at the Pedagogical Institute. Enç, who received a scholarship from two Americans he met in Vienna, had to work at the School for the Deaf-Mute and the Blind, affiliated with the Ministry of Health in Izmir, and get a positive opinion from the director to go to the US. During these years, there was only one school in the field of special education in Türkiye. In the following years, Enç argued that this service was educational and had a significant impact on the transfer of this school to the Ministry of National Education.

In 1936, he went to the USA on a scholarship and studied in the College of Education at Harvard University for a year. Then, he enrolled in the College of Education at Columbia University and received his bachelor's degree in special education in 1938 and his master's degree in 1939.

One of the important problems for Enç, who returned to Türkiye from the US before the Second World War, was not having a job. ENÇ met with the Minister of National Education Hasan Ali Yücel. The Minister, who welcomed Enç very warmly, was convinced during the meeting and gave instructions for the designation of Enç. With the initiative of the minister, he started working temporarily at the Gazi

Education Institute for a low wage. Enç, who was welcomed with interest and sincerity by the teachers of Gazi Education Institute, quickly endeared himself to both teachers and students. He has proven how well he has educated himself and that his disability does not prevent him from teaching.

In 1942, he married Sabahat Çanakaleli. He had two children, a girl, and a boy, and four grandchildren.

He was assigned to establish the Ankara School for the Blind in 1951 and the Special Education Department at the Gazi Education Institute in 1952, and he served as the director of the Ankara School for the Blind until 1956 and as the head of the department until 1954. During this period, together with his colleagues in the Department of Special Education, he opened “schools for the blind and deaf, sub-special classes for slow learners, and guidance research centers” in various parts of the country. Enç also taught at both the Gazi Education Institute and the school for the blind and taught many people from seven to seventy. Gazi Education Institute trained many people who would later become pioneers in the field of special education, such as Doğan Çağlar, Yahya Özsoy, Hasan Karatepe, and Mehmet Okuturlar. He is a scientist who has become a pioneer in Türkiye in the fields of children in need of protection, educational psychology, and the education of gifted individuals, as well as the disabled.

Another important contribution of Enç to the Turkish Education System is the establishment of the “Test and Research Center” under the Department of Education and Training in 1953. This office succeeded in turning student selection into a central exam for the first time and laid the foundation of today’s ÖSYM (The Measuring, Selection, and Placement Center). The Experimental Psychology Clinic, which special education students use to conduct case studies during this period, is another important service of Enç.

In 1956, he benefited from the Ford Foundation scholarship and went to the University of Illinois in the USA to do his doctorate. He completed his studies in 1958 and returned to Türkiye. After returning from the USA, he served as the founder and dean of the Middle East Technical University Faculty of Education, as a faculty member at Ankara Higher Teacher Training School, Social Services Academy, Hacettepe University Faculty of Basic Sciences, and was a member of the Ministry of Education Board of Education and Discipline for five years. In 1965, he moved to the Faculty of Education at Ankara University and established the Department of Special Education. He served as the head of this department until his retirement in 1977.

Enç argued that it is not right for different types of disabilities to receive education together regardless of age, that there is

no curriculum, and that it is not right to perceive the issue as a health service. Enç; made conceptual analyses in the fields of educational science, psychology, and special education, provided scientific support to legislative and executive bodies regarding legal regulations, and introduced objective and scientific criteria for training personnel. "Knowledge is a tool, not a goal, and it is not the knowledge itself that will achieve the goal, but the methods of teaching it." Enç opposed memorization and offered important opinions on educational methods and materials.

Enç, who founded the "Altınokta Blind Education and Development Association" in the early 1950s to mobilize civil initiative on the education of the blind and to create a social pressure group, also established the Istanbul and Gaziantep Branches of the association in a short time; In 1958, the association was granted public benefit status by the decision of the Council of Ministers. Through this association, Enç ensured that the provisions regarding the disabled were included in the 1961 Constitution, drew attention to the need for rehabilitation studies, and established the "Altınokta Blind Foundation" in the 1970s and the "Turkish Blind Foundation" in the 1980s to establish rehabilitation centers.

Enç has become a light for citizens with special needs with its academic, administrative, and non-governmental

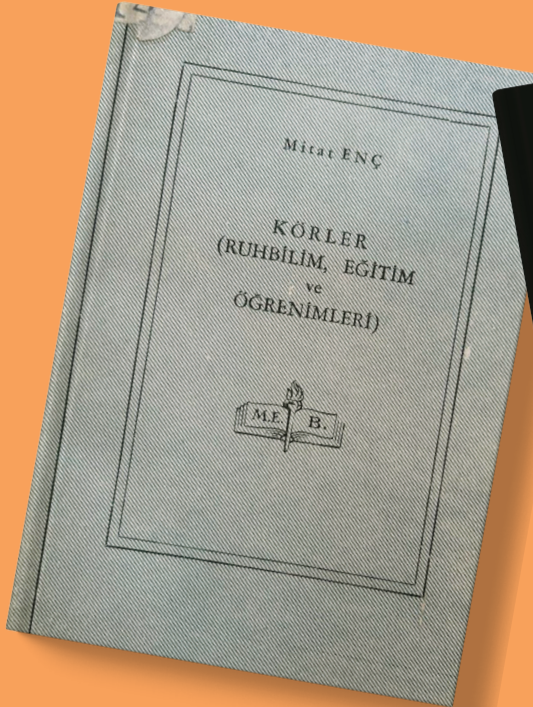
studies, and society has been enlightened under this light. For this reason, Enç was given many awards during his lifetime. The Turkish Disabled Commission Service Shirt and the 1980 Turkish Education Foundation Educational Science Award can be given as examples.

Assoc. Prof. Mitat Enç settled in Yalova after his retirement and passed away in 1991.

Enç's scientific and literary works are:

- Mental Health Information
- Psychology and Education of the Blind
- Superior Brain Power-Development, Adaptation and Training
- Visually Impaired People -Development, Adaptation and Training
- Dictionary of Psychology Terms
- Eating Problems in Children
- Selamlık Conversations (Memories of Childhood and Youth).
- Endless Night (Autobiography)
- The Greats of the Long Bazaar (Gaziantep Stories)
- Introduction to Special Education (Co-Author)
- Educational Psychology (Co-Author))
- Psychology of Conception, Translation-S. Freud
- Goodbye, Mr. Chips (Translated by J. Hilton).
- Germ Hunters (Translation-P. de Kruif).

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN



ÜSTÜN BEYİN GÜCÜ*

Yurdumuzda ve hemen bütün özgür ülkelerde özel eğitimin en az ilgi ve yatırım sağlayabildiği dalı "üstün beyin gücü"nün eğitimidir. Bunun nedenleri çeşitlidir ve ilerdeki bölümlerde etraflıca üzerinde durulmaya çalışılacaktır. Burada sadece çeşitli uygarlık düzeyindeki toplumların bu konuda kendilerini koruyamadıkları önemli bir çelişkiye değinmekle yetinilecektir.

Birçok düşünür, toplumların uygarlık düzeyinin güvenilir ölçütünün, insanlarına ve insan gücü kaynaklarına verdiği önemle ölçmenin doğru olacağını söyler. İlk bakışta bu genelleme doğru görülebilir. Çünkü toplumlar insan gücü kaynaklarını eğitim yoluyla geliştirmeyi önemsedikleri oranda öteki yer üstü ve yer altı zenginlik kaynaklarını geliştirmeye ve akıllıca kullanmaya yeterli yurttaşlara sahip olabilirler. Yeni gelişmekte olan bazı toplumlarda rastlandığı gibi ulusal gelirin önemli bir bölümünü öncelikle "gösterişli yapılara, pahalı endüstri kurallarına ve benzerlerine" yatırıp eğitimi ikinci ve üçüncü plana itenler de vardır. Bununla da yetinmeyip insana ve yurttaşla dönük kamu hizmetlerini ancak bolluğa erişildiği zaman ele alınacak konular gibi görüp ve gösterenlere de rastlanır.

Bu tutuma bağlananlar iki önemli gerçeği gözden kaçırmaktadırlar: Bunlardan birincisi amacı ve niteliği ne olursa olsun bütün bu kuruluşları kuracaklar, işletecekler ve kullanacaklar insandır. Onlar bu kurma, işletme ve üretilenleri kullanma konularında yeterli ve becerili olmadıkça kurulan fabrika ve dikilen yapıtların yeterince yararlı olabileceği umulamaz. Bunun ilginç örneklerine rastlanmıştır. Milyonlarca lira harcanarak yapılan modern ve mükemmel bir kara yolundan yararlananların çoğu at arabası ya da binek hayvanları üzerindeki kişiler olursa bu verimsiz ve vakitsiz bir yatırımdır. Üretilecek elektriği kullananların büyük bir kısmı ancak barınaklarına bir veya iki ampul sallandırarak bundan yararlanıyorsa, gücü kullanacak yeterli endüstri kuruluşları yoksa barajlara yapılan yatırım vakitsiz bir harcama sayılabilir. Kısacası uygarlığın sağladığı ve sağlayacağı teknik kolaylıkları ve hizmetleri o ulusun yurttaşları üretilip kullanacak duruma gelmedikçe o ülkeye gerçek anlamda uygarlık girmiş sayılamaz.

İkinci önemli gerçekse yönetim ve yaşayış düzeni demokrasi olan toplumlarla ilgilidir. Bu gibi toplumlarda insan, uygarlık anıtlar; kurmak uğruna harcanamaz. Totaliter bir ülkede bir baraj, fabrika ya da yolun yapımında, iş güvenliğinin yokluğu, iklim ve benzeri nedenlerle birkaç yüz ya da daha fazlasının

* Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü, Gelişim ve Eğitimleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

yok olması önemli değildir. Önemli olan, toplumun yararına olduğu ileri sürülen o yapıt ya da hizmetin ne pahasına olursa olsun gerçekleşmesidir. Bu yüzden insan gerek birey gerekse küme ve toplum olarak bu çeşit ülkelerde politik bir inancı gerçekleştirmeye yarayan, harcanabilir araçlar olarak görülür.

Buna karşılık demokratik toplumlarda her şeyin insan güvenliği, rahat ve mutluluğuna dönük olması, bunu geliştirmeye ve gerçekleştirmeye yaraması inancı benimsenmiştir. Kuşkusuz bu konuda umulan ve istenen koşullar yeterince henüz gerçekleşememiş olabilir. Fakat bunu sağlayabilmek için bireylerin örgütlenme ve bu ülkelere doğru çalışma hakkı vardır. Hiçbir güç o toplumda bir kişiyi istemediği bir işte çalışmaya zorlayamaz. Ne devlet ve ne de herhangi bir kuruluş onu, yurttaşlık görevlerinin dışında, hayatını tehlikeye sokacak ya da kendine başka türlü zarar verecek işlerde çalıştıramaz.

İnsanın eğitimi, mutluluk ve refahına her şeyin üstünde değer veren toplumlarda da bu tutum açısından bilinçli ya da bilinçsiz bir çelişki göze çarpmaktadır. Bu ülkelerde toplumun bazı tür insan sorunlarını, ister bireylerle ilgili olsun isterse geniş kümeleri kapsamına alsın çözmek ve ortadan kaldırmak için büyük çabalar harcadığını, önemli maddi fedakârlıklara katlanıldığını görüyoruz. Örneğin sağıtılması olanağı kalmayanların bakımı, beyin gücü yetersiz olanların eğitimi, aşın ortopedik özürleri olanların bakım ve eğitimleri ve bir işe yaratılmalarının yollarını araştırmak gibi konulara çoğu uygar toplumlar her yıl yüzlerce milyon lira harcamaktan kaçınmamaktadır. Bu harcamaların yersiz ve verimsiz olduğunu düşünmek söz konusu olmamalıdır. Aksine doğanın tartakladığı bu insanları biraz mutlu kılabilmek ve arta kalan güçlerinden yararlanabilmek için hiçbir şeyin esirgenmemesi gerektiğine inanılmalıdır.

Fakat buna karşılık insanlığı bugün erişebildiği insanlık düzeyine eriştirmekte katkısı eşsiz olan "üstün beyin gücü"nün gelişim ve eğitim sorunlarına eğilmek ihtiyacını duyanlar pek azdır. Çok ileri toplumlarda bile özel eğitimin en az üzerinde durulan dallarından birisi budur. Geri zekâlılık ve nedenleri, önlenme yolları, etkili eğitim tedbirleri üzerinde her yıl büyük araştırma ve geliştirme ödenekleri harayan toplumların üstün beyin gücüne yatırımları kıyaslanamayacak kadar azdır.

Bunun nedenleri çeşitlidir. Fakat en sık değinilen ikisine işaretle yetinilecektir.

Bu konuyla uğraşan ya da uğraşmayan birçok düşünür ve araştırmacı üstün beyin gücünün hangi ortamda ve hangi koşullar altında dünyaya gelirse gelsin, gelişip olağan üstü yeteneklerini ortaya koyabileceğine ve topluma önderlik edeceğine inanmaktadır. Kitabın çeşitli bölümlerinde bu görüşün, araştırmalara dayanarak gerçeklik ve geçerlik durumuna değinilecektir.

İkinci görüşse, eğitim hizmetleri yeterince gelişmiş olan bütün toplumlarda "yükseköğretim" in üstün beyin gücüne dönük ve ancak onların yararlanabileceği masraflı bir hizmet olduğu belirtilmektedir. Bu yüzden onlarla gereğince ilgilenilmediğini ileri sürmenin gerçeğe aykırı düştüğünü savunmaktadırlar.

Bu görüşte, bir parça olsun gerçek payı var. Ortaöğretimde gereği gibi yönetilip yetiştirildiği, yeterli seçim sınavları kullanıldığı takdirde yükseköğretim, gerçekten ancak üstün beyin gücü olanların girebileceği ve yararlanabileceği eğitim kurumlarıdır. Ayrıca bu kurumların program, personel, araç ve gereçlerinin de bu üstün beyin gücünü gereğince yetiştirmeğe elverişli olması da zorunludur.

Yalnız bu görüşteki gerçek payı, değinilen koşullara ek olarak birinci görüşün doğru olabilmesi şartına bağlıdır. Başka bir deyişle üstün yetenekleri olan bireyin doğduğu yer ve koşullar ne olursa olsun, yükseköğrenime erişmenin yolunu bulabilmesine bağlıdır. İleride bu konuya yeterince değinileceğini belirtmiştik. Burada sadece şunu belirtmek yeter: Üstün beyin gücüyle dünyaya gelenlerin bu gizil gücü gereğince geliştirebilmeleri ve toplumu bundan yararlandırabilmeleri, çeşitli toplumsal bedensel ve kişisel niteliklerin gelişmiş olmasına dayanır. Bazıları doğal fakat büyük kesiti elverişli eğitimle geliştirilen bu nitelikler olmadıkça üstün beyin gücü gizil gücünün her çeşit koşul altında gelişip ürün veremediğini gösteren bulgular var.

Burada kısaca değinilmesi uygun düşecek başka bir husus da şudur: Olumsuz ve elverişsiz çevre koşulları altında doğup gelişen üstün beyin gücünün topluma zararlı olabilecek yönlerde gelişmesi olasılığı da var. Kişisel dengesizlikleri ve hastalıkla tutkuları yüzünden bulundukları toplumları ya da tüm insanlığı mutsuz yaşantılara sürükleyen ve milyonların yok olmasına sebep olanların hikâyelerine tarih kitaplarında rastlanır.

Sonuç bu kadar kötü olmasa bile bu tür olumsuz ve elverişsiz yaşantılar üstün yeteneklerin ruh sağlığını bozmaya, gücünden gereğince yararlanamamaya da sebep olabilir. Bunların her kuşakta çok az sayıda doğan ve toplumun en değerli ve yerine konamaz zenginlikleri olduğu düşünülecek olursa bu yüzden baş gösterecek kaybın telafi edilemeyeceği anlaşılır.

Bu konuda ön sözde kısaca üzerinde durulması yararlı olabilecek üçüncü bir görüş daha söz konusudur. Yurdumuzda da bazı temsilcileri bulunan bu görüşe "seçkincilik" adı verilebilir (Turhan, 1974). Bunlar, ülkemiz gibi gelişme hâlinde olan, kaynakları sınırlı ülkelerin yaygın eğitime geniş çapta yatırım yapmasını yersiz bulmaktadır. Onlara göre bir ülkenin kalkınması öncelikle ortalama beyin gücünden çok üstün beyin gücünün çalışma ve katkılarına dayanır. Her alanda en yüksek düzeyde araştırmacılarını,

teknikçilerini, düşünür ve önderlerini yetiştiren az gelişmiş bir ülkenin kısa süre içinde açığını kapatıp günün uygarlık düzeyine erişebileceğini ileri sürmektedirler. Buna, bir gerçeği yanlış yorumlayıp yanlış uygulama denebilir. Çünkü üstün beyin gücü, Geiger aracı gibi, aletleri yeni kuşakların arasında dolayarak bulunacak doğal bir görüntü değildir. Her düzeydeki beyin gücü ancak örgün eğitime girdikten sonraki sürekli değerlendirmeler yoluyla gelişme düzeyi ve gizil gücü teşhis edilen bir durumdur. Bu yüzden olağan üstü yeteneği bulabilmenin en kestirme yolu da bütün çocukları yeterli ve etkili bir yaygın temel örgütü içine almakla sağlanabilir. İlerdeki bölümlerde üstün yeteneğe rastlama olanağı bulunan sınıf, okul ve ailelerin özelliklerine de değinilecektir. Fakat bu gerçekler üstün beyin gücüne, özellikle kesin sınıf sınırları söz konusu olmayan ve öncelikle henüz kırsal kültür niteliğini taşıyan yurdumuzda, bütün sosyoekonomik kümelerde de rastlanabileceği gerçeğini ortadan kaldırmaz.

Öte yandan demokratik yaşayış düzenini benimsemiş olan toplumlarda tabandaki geniş yurttaş kesitini, yeterli yurttaşlar durumuna getirmek zoru ve sorumluluğu da hangi nedenle olursa olsun ihmal edilemeyecek temel bir demokrasi ilkesidir.

Bu görüşe karşı ileri sürülmesi zorunlu olan başka bir gerçek de var. Hiçbir üstün beyin gücü, kendi başına çalışarak verimli olamaz. Onur; en yeterli biçimde etkili ve verimli olabilmesi kendisi ile birlikte çalışacak olan ikinci, üçüncü ve hatta dördüncü düzeyde yetenek ve becerileri bulunan yardımcılarının varlığına bağlıdır. Yeryüzünde eşi henüz bulunmayan balistik bir füzenin ya da uçağın planlarını hazırlayan yaratıcı bir teknikçinin, ilk modelini ortaya koyacak teknisyenlere, işçilere, hatta düz işçilere ihtiyacı olur. Bunların desteği ve yardımı olmadıkça buluşunu gerçekleştirebilmesi hayli zorlaşır. Kırlettiği her tüpü kendi yıkamak zorunda kalan, hastalarının yarasını kendi değiştirip iğnelerini de kendi yapar kimyacı ve doktor araştırma ve buluşlarına ayırabilecek fazla vakit bulamazlar. Bu yüzden üstün beyin gücünden en etkili biçimde yararlanabilmenin bir gereği de ona yardımcı olabilecek, onu önemsiz ayrıntılarla uğraşmaktan kurtarabilecek ikinci ve üçüncü ve daha aşağı basamaklardaki teknisyen ve işçilerin de yetiştirilmesini zorunlu kılar. Buysa eğitimi yetenekli bir azınlığın imtiyazı hâline sokarak değil, bütünü ile ele alarak gerçekleştirilebilir.

Bu eserin sadece yabancı kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmasını başından itibaren yetersiz buldum. Çünkü bu konuda yurdumuz geçmişte bir çeşit öncülük etmiş olduğu gibi bugün de üstün beyin gücü ve olağanüstü özel yetenekleri yurt yararına yetiştirmek için birçok çaba harcamaktadır. Geçmişte Enderun ya da Saray Okulu buna örnek gösterilebilir. Bugünse müzik ve plastik sanatlarda olağanüstü özel yetenek gösterenlerin devletçe eğitimini düzenleyen ve yirmi yıla yakındır uygulanan 6660 sayılı yasa var. Bunlara fen lisesi, TÜBİTAK bursları, parasız yatılılık sınavları, yükseköğrenim bursları

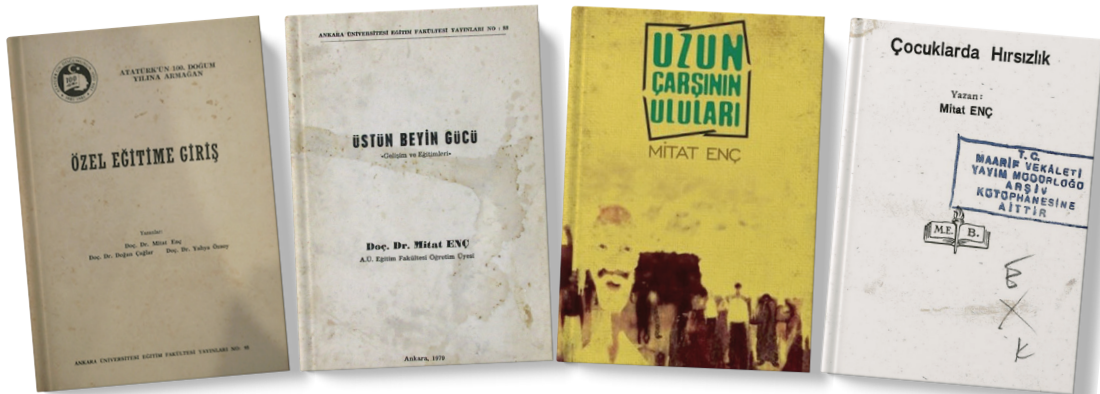
gibi tedbirlerden başka eğitim vakfı ve benzerlerinin çabalarını da eklemek mümkündür. Bu uygulamaların koşullarını belirlemek, yeterlik ve etkililik durumlarını değerlendirmek için gerekli çaba gösterilmedikçe böyle bir eserin eksik kalacağı düşünülmüştür. Bu yüzden eğitim fakültesinin gerek lisans gerekse lisansüstü öğrenimi aşamalarında okutulan bu konuyla ilgili olarak gerekse fakülte özel eğitim bölümü asistanlarına verilen araştırma ve seminer ödevleri yoluyla bu konulara gerekli bilgilerin toplanmasına ve mümkün olabilen değerlendirmelerin yapılmasına çalışılmıştır. Bununla ilgili olarak 6660 sayılı yasanın yürürlüğe girdiği tarihten bugüne kadar süren uygulamalarını araştırıp çeşitli açılardan değerlendirilmesini yapan asistan Dr. Ayşegül Güzel'e teşekkür etmek isterim.

Ayrıca Enderun okulu konusunda yerli ve yabancı kaynaklar üzerinde kapsamlı bir inceleme yapan, tarihçilerin görüşlerini inceleyerek seminer ödevi olarak kaynaştıran bölüm asistanı Mehmet Alibal'ın değerli çalışmasına dikkati çekmeyi gerekli bulurum.

Bunlardan başka lisansüstü öğrencilerimizin metinde adları ile yer yer değinilecek fen lisesi, TÜBİTAK bursları, Eflatun ve Görüşleri gibi ilişkili konularda yaptıkları inceleme ve çalışmalara da değinmek ve teşekkür etmek zorundayım.

Bundan önceki eserlerimde olduğu gibi bunun hazırlanışında da yabancı ve yerli kaynakların araştırılması, okunması ve öteki hususlarda daima benden, değeri büyük olan yardımlarını hiç esirgemeyen eşim Sabahat Enç'e de şükranlarımı sunmak isterim.

Çeşitli eksik ve kusurları olabileceğini peşinen kabul ettiğim bu kitabın, toplumumuzu her alanda yönetip ileri götürecek seçkinlerinin teşhis ve eğitiminde ufak bir katkısı olabilirse yazılışın doyurucu gerekçesini bulmuş olacaktır.





PROF. DR.

REFİA UĞUREL

ŞEMİN
(1909-1997)

Prof. Dr. Refia Şemin, Çapa Kız Öğretmen Okulundan mezun oldu. 1927’de açılan sınavda başarı göstererek Fransa’ya gitti. Fransa’da Beanvais şehrinde iki yıl lisans ve pedagoji eğitimi gördü. Bu arada Cenevre Üniversitesine bağlı Eğitim Bilimleri Enstitüsünde çocuk psikolojisi ve pedagoji konusunda araştırmalar yaptı ve bu enstitüden pedagoji diploması aldı. Şemin, Türkiye’ye dönüp 1933-1934 öğrenim yılında Edirne Kız Öğretmen Okulunda bir yıl öğretmenlik yaptı. Doktorasını yapmak üzere tekrar Cenevre’ye gitti. 1937’de doktorasını tamamlayarak ülkeye döndü ve İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde yeni kurulmakta olan Pedagoji Enstitüsüne asistan olarak girdi.

Enstitüde, farklı akademik yıllarda; “Zekâ ve Zekâ Ölçüleri”, “Çocuk Psikolojisi”, “Terbiye Psikolojisi”, “Tecrübi Psikolojisi”, “Zekâ Psikolojisi”, “Zihin Seviyesinin Tayini ve Testler” ve “Rehberlik” derslerini okuttu. Ayrıca Edebiyat Fakültesine bağlı olarak açılan öğretmenlik formasyonu sertifika programlarında alanı ile ilgili dersleri okuttu.

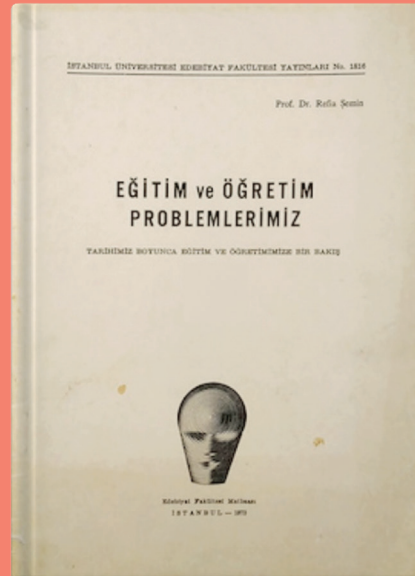
1942 yılında doçent ünvanı aldı. 1943 yılında Ordu Alfa Testlerini Türkiye’ye uyarlayarak testleri İstanbul Teknik Üniversitesi öğrencileri ve İstanbul’daki bazı lise öğrencilerine uyguladı. Farklı testlerin Türkiye’ye uyarlanması ve İstanbul okullarında yaygın olarak uygulanmasına enstitü ekibi ile birlikte öncülük etti.

Üstün yeteneklilerin eğitimini Maarif Şûrası gündemine taşıyan, okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik birimlerinin kurulması, eğitim bilimleri enstitülerinin kurulması, okul dışında çocuk kulüpleri (Çocuk Yurdu) kurulması gibi sahada eğitime dair pek çok projenin Türkiye’de hayata geçirilmesine öncülük etmiştir.

Psikoloji alanında inceleme ve araştırmalar yapmak üzere 1949-50 yılları arasında ABD’ye gitmiştir. Stanford ve Chicago Üniversitelerinde araştırma ve incelemelerde bulunmuştur. British Council tarafından incelemeler yapmak üzere 1974 yılında İngiltere’ye davet edilmiştir.

1957’de profesör olan Şemin’in yayımlanmış çok sayıda araştırma makalesi, kaynak eser niteliğinde kitapları bulunmaktadır.

Erol KÖMÜR



Prof. Dr. Refia Şemin graduated from Çapa Teacher Training School for the Girls. In 1927, she successfully passed an exam and went to France. She studied language and pedagogy for two years in Beanvais, France. In the meantime, she conducted research studies on child psychology and pedagogy at the Institute of Educational Sciences of the University of Geneva where she received a diploma in pedagogy. She returned to Türkiye and worked as a teacher at Edirne Teacher Training School for the Girls in the 1933-1934 academic year. She went to Geneva again to pursue her doctorate. In 1937, in pursuit of completing her doctorate, she returned to Türkiye and, as an assistant, joined the Pedagogical Institute, which was newly established within the Faculty of Literature of Istanbul University.

In different academic years, the courses she taught at the Institute are; Intelligence and Intelligence Measures, Child Psychology, Educational Psychology, Experimental Psychology, Intelligence Psychology, Determination of Mental Level and Tests, and Guidance. She also taught courses related to her field in teacher formation certificate programs opened under the Faculty of Literature.

She received the title of associate professor in 1942. In 1943, the Army adapted the

Alpha Tests to Türkiye and applied the tests to Istanbul Technical University students and some high school students in Istanbul. Together with the team at the institute, she pioneered adapting different tests to Türkiye and their widespread implementation in schools in Istanbul.

Prof. Şemin brought the education of the gifted to the agenda of the National Education Council. She contributed to the implementation of many on-field educational projects in Türkiye, such as the establishment of psychological counseling and guidance units in schools, the establishment of educational sciences institutes, and the establishment of children's clubs (children's dormitories) outside schools.

She went to the United States to conduct research studies in psychology between 1949 and 1950. She conducted research studies at Stanford and Chicago Universities. She was also invited to England by the British Council as a researcher (June 19-July 3, 1974).

Prof. Şemin, who became a professor in 1957, has published many research articles and books that serve as reference works in the field.

Erol KÖMÜR

TECRÜBİ PEDAGOJİ ve ÇOCUK
PSİKOLOJİSİ BÜLTENİ

BULLETIN OF EXPERIMENTAL PEDAGOGY AND CHILD PSYCHOLOGY

Prof. Dr. Refia Şemin

Gelişen memleketlerin iletmesinde ailede verilen eğitimin rolü nedir?



Ayrı basım II

Edebiyat Fakültesi Basımevi

İstanbul

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ YAYINLARI No. 1086

Profesör Dr. Refia Şemin

GENÇLERİMİZİN
PSİKO-PEDAGOJİK
PROBLEMLERİ

(KALKINMAMIZA ENGEL OLAN BAŞLICA SEBEPLER)

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ MATBAASI
1964

Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin

RUH SAĞLIĞI



İSTANBUL

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ YAYINLARI No. 2028

Wechsler Zekâ Ölçeğinin
İstanbul Çocuklarına
Uygulanması

REFİA UĞUREL-ŞEMİN



Edebiyat Fakültesi Matbaası
İstanbul — 1978

TÜRKİYE’DE ZEKÂ TESTLERİ NEREDE VE NASIL KULLANILMALIDIR?*

Türlü testlerin mebzul bir şekilde tercüme edilip tatbikine geçildiği şu günlerde bunların değeri hakkında bir fikir edinmek ve kullanılış şeklini bilmek zamanı artık çoktan gelmiştir.

Çocuğu tanıdığımız nisbette terbiyenin müessir olabileceği bugün için su götürmez bir hakikattir. Bu bakımdan, muhtelif ilimlerin yardımıyla çocuk mevzusu ele alınmakta, muhitine intibakı, müsmirliği ve fert olarak kendisini daha iyi tatmin etmiş bir insan olması keyfiyetleri sağlanmaya çalışılmaktadır.

Bugün ileri memleketlerde çocuğun tedris ve terbiyesi meselesi, onun zihnî iktidarlarına, mizacına, ruhi temayüllerine göre tanzim olunmaktadır. Çocuk zihnî bakımdan, teheyyüci veçhesi dâhilinde, sosyal münasebetler kurma yönünden incelenmektedir.

Okulda çocuğun kendi kabiliyetine uygun şekilde çalışıp çalışmadığını anlamak için zekâsını ve diğer kabiliyetlerinin hususiyetlerini tespit etmek icap etmiştir. İşte testler bu hususta kullanıldığı gibi gençlere en uygun mesleklerin seçimi meselesinde de işe yaramışlardır.

Hâlen psikolojide ferdî farkları muhtelif hususlarda meydana çıkarmak ve ölçmek için türlü teknikler mevcuttur. Bunlara psikolojik testler denmektedir. Ruhi hayatın zihnî, teheyyüci veçhelerini aydınlatmak hususunda bu testlerden faydalanılmaktadır. Ferdî psikoloji bugün: Müşahede, interview, test usulü, tecrübe gibi teknikler vasıtasile normal çocuğun ihtiyaç ve kabiliyetlerini, anormal çocuğun anormalliklerinin sebeplerini meydana koymaya çalışmaktadır.

Kullanılmakta olan zekâ testleri, yarım asır kadar evvel BINET tarafından Fransa’da geri çocukların meydana çıkarılması için ortaya atılmıştı. Zekâ testleri, aradan geçen zaman zarfında, büyük inkişaf- lar kaydetti. Birinci Dünya Harbi esnasında, Amerika Birleşik Devletleri ordularının kurulmasında hizmet görülünce bu testler, okullara da teşmil olundu.

Bahis mevzuu zekâ testleri, her yaşa tahsis olunmuş muayyen soruları ihtiva eder. Bu soruların çocuk tarafından cevaplandırılması neticesinde, çocuğa bir zekâ yaşı verilir. Çocuk, doğum yaşına muadil bir zekâ yaşına sahipse normal sayılır; zekâ yaşı, doğum yaşından ileri ise üstün zekâlı, aksi takdirde normalin altında bir zekâ yaşına sahip addolunur.

* Uğurel Şemin, R. (1956). *Türkiye’de Zekâ Testleri Nerede ve Nasıl Kullanılmalıdır?* IV. Eğitim Kongresi Raporları, İstanbul.

Uzun müddet, yalnız zekâ testlerinin tatbikiyle çocuğun zihnî ve terbiyevî kabiliyetlerinin meydana çıkarılacağına inanıldı. Bilhassa Birleşik Amerika'da çocuklar sadece bu testlere tâbi tutularak gruplandırıldı. Bugün de bu testlerden faydalanılmakla beraber artık onların tatbik sahaları tamamiyle tespit edilmiş bulunmaktadır. Filhakika, mevzubahis testler, bilhassa ferdî hâllerin tetkiki sırasında, diğer vasıtalar meyanında kullanılması faydalı bir alet olarak ele alınmaktadır. Zekâ testlerinin kullanılması hususunda tahdit yoluna gidilmesinde muhtelif amiller rol oynamıştır.

Oldukça erken denecek bir tarihte, ilk tatbikleri sırasında BINET-SIMON testlerinin bazı mahzurları görülmüştür. Filhakika bu zekâ ölçüsü bir kere (socio-economique) tesirler altında kalmaktadır. Fransa'da inşa edilen bu testlerin Belçika çocuklarına tatbiki, (socio-economique) durumu iyi olmayan muhitlerde düşük bir netice vermiştir. Bundan da anlaşılyordu ki bu zekâ testleri, vakti hâli iyi olan aile çocuklarının geliştirdiği bir zekâ şeklini ölçüyordu. O hâlde, vakti hâli iyi olmayan bir aile çocuğunun bu testlerde gösterdiği yüksek başarı ile durumu iyi bir aile çocuğunun göstereceği yüksek başarının aynı sayılmaması lâzım geliyordu.

Avrupa'da ve Amerika'da yapılan diğer bir hata da: Kültürlü ve vakti hâli iyi olan bir ailede yaşayan çocukların zeki sayılmaları ve bu çeşit bir aileden gelmeyen çocukların haksız olarak hususî bir mektebe veya geri çocuklara mahsus müesseselere gönderilmiş olmalarıdır.

BINET mikyasından mülhem olarak hazırlanan testlerin bir başka mahzuru da bunların okul başarılarıyla sıkı bir münasebet arz etmeleridir. Demek ki bu testler okulda geliştirilen bir zihnî vakıayı ölçmektedirler.

Bugün zihin testlerinin nasıl bir kıymet arz ettikleri daha iyi anlaşılmaktadır. Bunların taşıdıkları değere göre kullanılacakları yerler vardır. Bugün bilhassa anlaşılmış olan nokta, bunların zihnî kabiliyetleri ölçen yegâne usul olmayıp elde mevcut usullerden biri olmaları keyfiyettir. O hâlde zekâ testlerinin nerelerde kullanılabileceğine bir göz atalım.

ZEKÂ TESTLERİ NERELERDE KULLANILABİLİR?

Sınıfında normal şekilde başarı gösteren, sosyal münasebetleri iyi olan bir çocuğun tetkiki, daha ziyade ihtiyaçlarının, kabiliyetlerinin tanınması bakımlarından alaka vericidir. Zira bu sayede tedris ve terbiyeyi çocuğa göre ayarlamak, başarıyı yükseltmek, karakteri takviye etmek gibi güzel imkânlar elde edilmiş olur. Hâlbuki ders takibinde güçlük çeken, karakter bozukluğu gösteren bir çocuğun tetkiki ise doğrudan doğruya zaruri bir iştir. İşte bugün için ferdî hâllerin incelenmesi meselesi bilhassa bu nevi hâller hakkında lüzumludur.

Bu tarzda bir tetkiki açıklamak üzere şöyle bir örnek alalım:

Ahmet 11 yaşındadır. Mektepte geridir. Evinde fazla gürültü yapmaktadır. Mektepten kaçmaktadır. Bir defa bir dükkândan öteberi çalmıştır. Hocası, çocuğun zihninde bozukluk olduğunu söylemektedir.

Bu durumda bir çocuk için zekâ testlerinin nasıl bir rol oynadığını anlatmak maksadıyla, bu ferdî hâli nasıl tetkik edeceğimizi gösterelim: Bu tetkik, çocuğun zihnî, teessürî bir muayeneye tâbi tutulmasını ve ailevî durumunun incelenmesini icap ettirir. Burada üç safha mevzubahistir.

A) Evvelâ çocukta görülen bozuklukların menşeyini geçmişte aramak lâzım gelir. Bu, geçmişteki inceleme, çocuğun kendi hayatını ilgilendirdiği kadar ailesininkini de alâkadar eder. Bu nokta, çocuğun irsî olarak alabileceği tesirler bakımından ehemmiyetlidir. Ahmed'i tedavi etmeden önce, geriliğinin irsî olup olmadığını, doğumunu takip edip etmediğini tesbit etmek gerektir. Meselâ Ahmet, 6; 6-8 yaşlarında iken boğmaca veya kızamığa tutulmuşsa, mektebine zamanında başlayamamış demektir. O hâlde okulda görülen geriliğin sebebi, okuma geriliği olabilir.

Çocuğun ferdî hayatının inkişaf merhalelerinin teferruatıyla gözden geçirilmesi icap eder. Bu inkişaf merhalelerine tesir edebilecek herhangi bir hâdiseyi kaydetmelidir: Kazalar, hastalıklar, ameliyat, aile hayatındaki değişiklikler, geçimsizlikler gibi. Çocukta görülen ilk teheyycü tezahürler bilhassa ele alınmalıdır. Şiddetli hiddet hâllerinin kıskançlıkların, kâbusların hangi şartlarda vuku bulduğunu görmek ehemmiyetlidir. Bütün bunlar, çocuğun sosyal münasebetlerini açıklayacaktır.

B) Araştırmanın ikinci safhası, hâlen Ahmed'in gösterdiği hususiyetlerin ele alınması teşkil eder. Burada öğretmen ve annenin çocuk üzerinde yaptıkları müşahedelere başvurulur. Çocuğun zihnî, teessürî hayatı, ailevi durumu tetkik olunur.

Psikolog, çocuğun ruhî karakteristiklerini tesbit eder. Evvelâ çocuğun göz, kulak hassasiyetini, adalî insicamını basit bir şekilde aksettiren testler tatbik olunur. Şayet bu testler menfi bir netice veriyorsa çocuğun duyu uzuvlarındaki bozukluğun tetkiki doktora havale olunur. Bunun arkasından ruhî hayatın zihnî ve teessürî veçheleri bakımlarından tetkiki gelir.

Okuldaki geriliğin süratle meydana çıkarılması için çocuğa Stanford-Binet testleri veya bunların muadili bir test tatbik olunur. İşte klasik zihin muayenesi, umumî durumu tespit hususunda burada işe yaramaktadır. Çocuk bu testlerde normal bir zekâ gösteriyorsa geriliğin sebebini başka yönlerde aramalıdır. Bu takdirde, çocuğun yaşına uygun bir metodla teessürî hayatı ele alınır: Ahmed'in bir kardeşi

olmuştur. Onu, sevmesine rağmen, fazlasıyla kıskanmaktadır. Çocuğun okulda disipline riayetsizliği, çalışmaması sırf annesinin ve babasının dikkatini çekmek, onlara eza etmek için yapılmış gayrişuuri hareketler olabilir. Hattâ çocuk, kardeşini kıskandığından, kendisini cezalandırmak üzere, bu şekilde hareket etmiş olabilir.

Farzedelim ki Ahmet, Stanford-Binet zekâ mikyasında muvaffak olamadı, normalin altında bir başarı gösterdi. O zaman onun zihnî hayatını başka usullerle tetkik etmek icap eder. Meselâ çocuğa dikkati teksif testi tatbik olunabilir. Böylece zihnî bir istikrarsızlığa sahip olup olmadığı meydana çıkarılabilir. Gene uygun testler sayesinde çocukta zihnî enerjinin kifayetsizliği görülebilir. Çocuğun geriliği, süratle yorulmasından ileri gelebilir.

C) Muayenenin üçüncü safhasını, bu tahlili mutaları terkip etmek teşkil eder. Bu terkebî faaliyet, sosyal asistanın, aile muhitinde çocuğun gösterdiği intibak hâllerine dair raporunu, psikologun testlerden aldığı neticeleri, öğretmen verdiği bilgileri mezcetmekle kabildir. Bu terkip faaliyeti, sonunda bizi bir teşhise götürecektir ve bu bir tedavi tarzına müncer olacaktır.

Böylece psikolog, sosyal asistan, talebesini müşahede etmesini bilip ona göre ders veren öğretmen ve (psychiatre)ın da iştirak ettiği bir mütehassıs bir grup çocuğa icap eden istikameti verecektir.

Bu nevi faaliyetleri muhtelif memleketler, kendi bünyelerine göre halletmeye çalışmaktadırlar. Bazılarında gençlik merkezleri, bazılarında (Consultation medico-pedagogique) bürolar veya çocuk büroları bu işi görmektedir.

Zekâ testlerinin umumiyetle ileri memleketlerde kullanılış tarzını kısaca arzettikten sonra bizde bu meselenin nasıl halledilebileceğini düşünelim.

Zekâ Testleri Bizde Nasıl Kullanılabilecektir?

Evvvelâ bu testleri kullanabilecek ehil şahısları yetiştirmek işi gelir. Bu meseleyi, 1953 yılı Maarif Şûras'ında bir raporla açıklamıştık. Okul psikologu adı verilebilecek olan bu mütehassıslar, Üniversite'de -elde mevcut imkânlar dâhilinde- yetiştirilmeğe çalışılmaktadır. Bunlar yetiştikten sonra, Maarif Vekâletinin bunların çalışmalarını sağlaması gerekir. Hâlbuki Pedagoji Enstitüsünden mezun olan talebelerimizin çoğu hâlen bankalarda çalışmaktadırlar.

Bir ikinci mesele ki birincisiyle yakinen ilgilidir, testlerin Türk şartlarına uydurulması keyfiyetidir. Testler kültürel tesirler altında kaldığına göre, onları Türk kültür şartlarına uydurmak zarurîdir. Hâlen bir-

çocuklarımız testleri tercüme etmekle iktifa etmekte, başka memleketlerin ölçülerine göre çocuklarımızı değerlendirmekteyiz.

Tercüme ile her işin olup bittiğini düşünmek, bize hakikaten pahalıya malolmaktadır. Bir iş için önce yetişmek lâzımdır. Mesela çocuğu müşahade etmek tekniğine bile vâkıf bulunmayan bir insanın sırf yabancı bir dil bilgisinden faydalanarak çocuk psikologu kesilmesi gibi. Biz bir yabancı dil bilince, sosyolog, pedagog, psikolog hülâsa her şey olduğumuza kaniyiz. Bu umumi hastalığımızı tedavi etmek zamanı gelmiştir. Bu hâl testlerin kullanılmasında da kendini göstermektedir.

Zekâ testleri olsun, karakter testleri olsun, bunların bize göre ayarlanması şarttır. Buna muvazi olarak mütehasıslar yetiştirildiği takdirde muhtelif mıntikalarda psikolog, sosyal yardımcı, psikiyatr, rehber hocanın elele vererek çalıştığı merkezler açmak suretiyle çocuklarımızı ferdî olarak tetkik etmek ve onları kabiliyet ve temayüllerine göre hayata hazırlamak mümkün olacaktır.





PROF. DR.
FERİHA
BAYMUR
(1915-2010)

Annesi Halep'te, babası ise Trablusgarp'ta doğan Prof. Dr. Feriha Baymur, 1915 yılında babasının görev yaptığı Beyrut'ta dünyaya gelmiştir. I. Dünya Savaşı patlak verince ailesiyle birlikte Beyrut'tan İstanbul'a taşınmışlardır. Çocukluğuna ilişkin hatırladığı ilk anısı ailesiyle birlikte Beyrut'tan İstanbul'a yaptıkları tren yolculuğudur. Annesi sanat yeteneği olan, keman ve piyano çalan, resimle ilgilenen bir kadındır. Babası ise önce memurluk yapmış sonra ticarete atılmış ve şapka inkılabından sonra şapkacı dükkânı açmıştır.

Feriha Baymur, daha 5-6 yaşlarındayken İstanbul'da bir anaokulunda eğitim almaya başlamıştır. Bu dönemde toplumda eğitim oranının düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Feriha Baymur'un erken yaşta "anaokulu" deneyimi oldukça özel bir durumdur. Baymur ilkokula Çerkez Numune Mektebinde başlamış, burada bir sene okuduktan sonra İtalyan Mektebine ve oradan da Amerikan Mektebine geçmiştir. Dördüncü sınıftan beşinci sınıfa geçerken Harf İnkılabı yapılmıştır. Bunun üzerine anneanesi de dâhil olmak üzere tüm ailesi Latin alfabesini öğrenmiştir.

Ortaöğrenimini İzmir Amerikan Kolejinde tamamlayan Baymur, bu süreçte Atatürk'ün öldüğü güne, okulda ders yaparken tanık olmuştur. Liseyi bitirip yükseköğrenimine başladığı dönemde psikoloji eğitimi veren

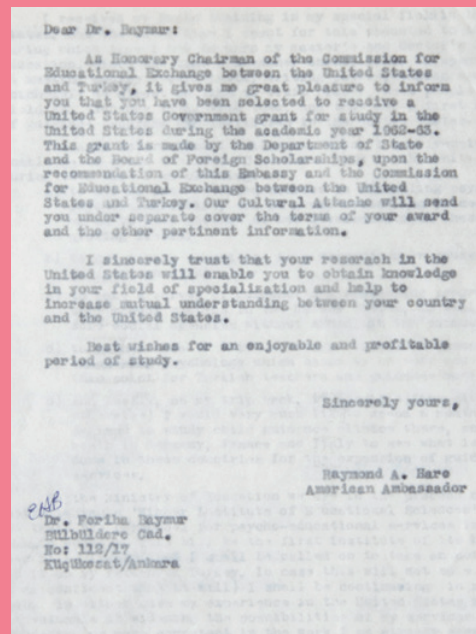
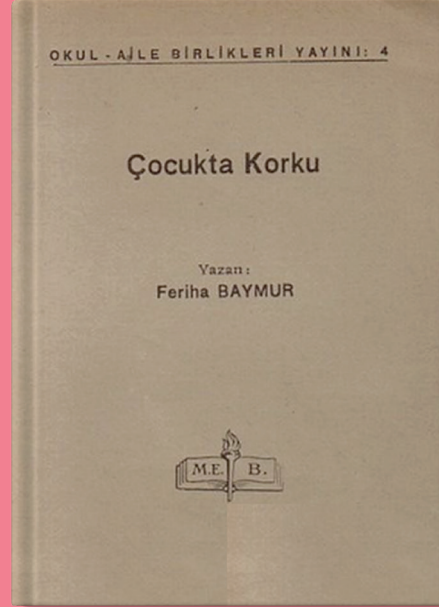
dört yıllık lisans programlarının olmaması nedeniyle Gazi Eğitim Enstitüsünde iki yıllık bir öğretmen okulunda pedagoji eğitimi almıştır. Bu okula kabul alan tek kız öğrenci de o olmuştur. Mezun olduktan sonra ilkokul öğretmenliği yapmış ve Kız Teknik Öğretmen Okulunda psikoloji dersleri vermiştir. 1950'lerin başlarında Gazi Eğitim Enstitüsünde "Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi" dersi vermiş ve bu dersi öğretirken Charlotte Bühler'in "Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi" kitabını temel almıştır, daha sonra aynı adı taşıyan bir kitap yazmıştır.

Eğitimle ilgili araştırmalara büyük önem veren Baymur, 1953 yılında Amerika Birleşik Devletleri'ne giderek Chicago Üniversitesinde yüksek lisans eğitimini tamamlamış ardından 1958 yılında Illinois Üniversitesinden eğitim alanında doktora derecesi almıştır. Bu dönemde Baymur, Carl Rogers'ın psikoloji ekolünü benimsemeye başlamış ve 1962-1963 akademik yılında Boston Üniversitesinde Fulbright bursuyla çalışmalar yapmıştır. Bu süreçte Boston Üniversitesinde Üniversiteli Kadın Derneği Eğitim Vakfının verdiği bir bursu kazanmıştır.

Türkiye'ye döndüğünde Millî Eğitim Bakanlığındaki görevine devam etmiş ve 1960-1964 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu üyeliği yapmıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesinde psikoloji öğretim üyesi olarak çalıştıktan sonra An-

kara'da Test ve Araştırma Bürosunda müdür olarak görev yapmıştır. Daha sonra Prof. Dr. İhsan Doğramacı'nın daveti üzerine Hacettepe Üniversitesinde çalışmaya başlamıştır.

Feriha Baymur, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümünün kurucu başkanı olarak kabul edilir ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanının öncü kurucularından biridir. 1971 yılında profesör ünvanını alan Feriha Baymur'un 1972 yılında basılan "Genel Psikoloji" kitabı günümüzde de hâlâ kullanılan önemli bir kaynaktır. Orijinalleri Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğinde bulunan ve Baymur'un daktilo ile ele aldığı yazıların içinde "Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kadın Sorunu", "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında Verilen Derslerin Tanımları", "Grup Etkileşimini Kolaylaştırıp Çabuklaştıracak Tutumlar ve Bazı Egzersizler" başlıklı yazıları ve öğrencilerinin ödev kâğıtları bulunmaktadır. Baymur, emekliye ayrılana dek Hacettepe Üniversitesinde ders vermiş, alana katkılarından dolayı 1985 yılında Türk Eğitim Vakfı Hizmet Ödülü'ne layık görülmüştür. Yetiştirdiği pek çok öğrenci de alanın önemli profesörlerinden olmuş ve Baymur'un çizdiği yolda yeni öğrenciler yetiştirmiştir. Hayatı boyunca Türk eğitim sistemine ve "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık" alanına çok önemli katkılarda bulunan Baymur, 2010 yılında vefat etmiştir.



Prof. Dr. Feriha Baymur was born in 1915 in Beirut where her father was working. Her mother was born in Aleppo and her father in Tripoli. When World War I broke out, she and her family migrated to Istanbul from Beirut. The first memory she has of her childhood is the train journey from Beirut to Istanbul with her family. Her mother was a woman with artistic talent, who played violin and piano and was interested in painting. Her father, first worked as a civil servant, then went into business and opened a hat shop after the hat reform.

Feriha Baymur started receiving education in a kindergarten in Istanbul when she was only 5-6 years old. Considering the low level of education in the society during this period, Feriha Baymur's early "kindergarten" experience is a very special situation. Baymur started primary school at Çerkez Numune Mektebi (Çerkez Numune School), and after studying there for a year, she transferred to the Italian School and later from there to the American School. As she was moving from the fourth to the fifth grade, the alphabet reform took place and her entire family, including her grandmother, learned the Latin alphabet.

Baymur, who completed her secondary education at Izmir American College,

witnessed the day of Atatürk's death while studying at school. When she graduated from high school and started her higher education, she received pedagogy training at a two-year teacher training school at the Gazi Institute for Education due to the lack of four-year undergraduate programs providing psychology education, and she was the only female student accepted to this school. After graduation, she worked as a primary school teacher and taught psychology at the Technical Teacher Training School for Girls. In the early 1950s, she taught the "Childhood and Youth Psychology" course at the Gazi Institute for Education, and while teaching this course, she took Charlotte Bühler's book "Childhood and Youth Psychology" as base, and later wrote a book with the same title.

Baymur, who prioritized great importance to educational research, went to the United States in 1953 and completed her master's degree at the University of Chicago and then received her doctorate degree in education from the University of Illinois in 1958. During this period, Baymur began to adopt Carl Rogers' school of psychology and studied at Boston University with a Fulbright scholarship in the 1962-1963 academic year. In this process, she won an international fellowship given by the The

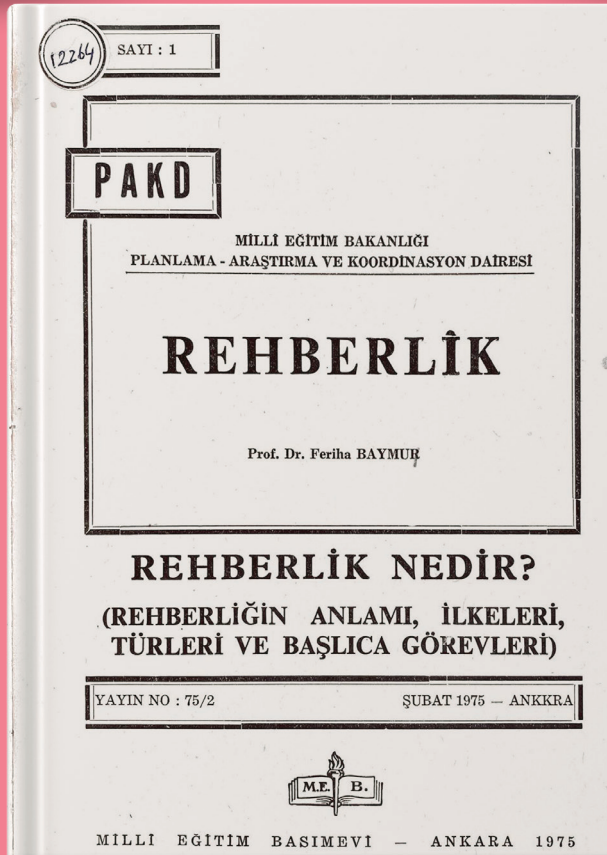
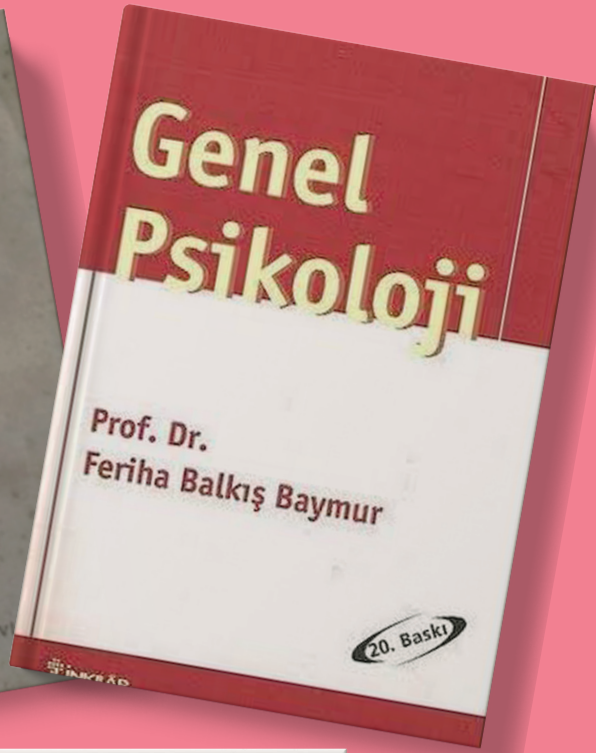
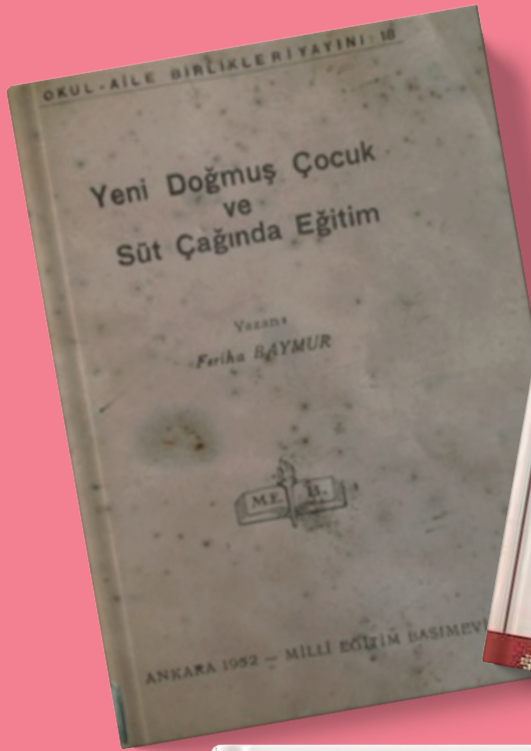
American Association of University Women Education Foundation at Boston University.

When she returned to Türkiye, she continued her duty at the Ministry of National Education and served as a member of the Board of Education of the Ministry of National Education between 1960 and 1964. After working as a psychology lecturer at the Middle East Technical University, she worked as a manager at the Test and Research Bureau in Ankara and then started working at Hacettepe University upon the invitation of Prof. Dr. İhsan Doğramacı.

Feriha Baymur is considered to be the founding head of the Department of Psychology at Hacettepe University and one of the pioneering founders of the field of Psychological Counseling and Guidance. Feriha Baymur received the title of professor in 1971 and her book “General Psychology”, which was published in 1972, is an important source that is still used today. Baymur’s own typewritten writings on “Equality of Opportunity in Education and the Problem of Women”, “Definitions of Courses in Psychological Counseling and Guidance”, “Attitudes and Some Exercises to Facilitate and Accelerate Group Interaction” and her students’ homework papers are still being kept in the original form in Turkish Psychological Counseling and

Guidance Association. Baymur taught at Hacettepe University until her retirement and was awarded the Turkish Education Foundation Service Award in 1985 for her contributions to the field. Many of her students became important professors in the field and trained new students on the path she had drawn. Baymur, who made very important contributions to the Turkish education system and the field of Guidance and Psychological Counseling throughout her life, passed away in 2010.





TENSEL AÇIDAN KENDİNİ TANIMA PSİKOTERAPİDE ÜÇÜNCÜ BOYUT*

İnsanın kendisini her bakımdan gerçekte olduğu gibi tanınması, psikolojik sağlığın temelini oluşturur. Çoğumuz kendimizi çok az tanırız. Oysa insan, kendini tanıdığı ölçüde yaşamını daha iyi planlar, daha doyum alarak yaşar, günlük işlerini daha verimli olarak yürütür, hayatta kendisini daha iyi gerçekleştirebilir. İnsan kendisi ve çevresi konusunda bilinçlendikçe yaşamı daha çok anlam kazanır.

Bedeni, kafası, duygusal ve sosyal yanları ile insan çok yanlı, karmaşık bir varlıktır. Onun iyi anlaşılması, çeşitli yanlarının dikkate alınması ile mümkün olur. Önce tensel (bedensel) ve psikolojik (ruhsal) yaşamları insanın birbirinden farklı iki yanını oluşturur. Bu her iki yan da kendi içinde birtakım alt bölümlere ayrılabilir. İnsan psikolojik yani anlksal (düşünsel), duygusal ve sosyal olmak üzere ayrı ayrı ele alınabilir. Bunun gibi tensel yaşamın da kimyasal, fizyolojik, anatomik gibi çeşitli yönleri vardır. Davranış -çoğunlukla sanıldığı gibi düşünsel güçlerin değil- tüm organizmanın bir ürünüdür. Bu yazıda, özellikle kişinin davranışlarını etkileyen tensel faktörler, yani biyokimyasal, fizyolojik ve anatomik etkenler ele alınacaktır.

Yakın zamanlara kadar genellikle insanların anlksal yaşamı, yani zihinsel (cognitive) yönleri vurgulanmıştır. Psikoterapide de daha çok akla ve mantığa dayanan rasyonel yollar izlenmiştir. Duygusal yaşamı dikkate alan ve duygusal boşalığa yer veren teknikler daha sonra geliştirilmiştir. Son yıllarda ise insan davranışlarını etkileyen tensel, fizyolojik faktörler üzerinde de önemle durulmaktadır.

Psikoterapide Akılcı Tutum

Tarihsel olarak incelendiği zaman görülür ki psikolojik danışma ve psikoterapide önceleri anlksal yöntemlere ağırlık verilmiştir. Davranış bozuklukları ve psikolojik uyumsuzluklar kişinin aklına, mantığına seslenilerek tedavi edilmeye çalışılmıştır. Nitekim klasik psikanalitik yöntemler, güdümlü ve sözel terapi sistemleri ruhsal bozuklukları iyileştirmede kişinin mantığına hitap etmeyi vurgulamaktadır. İnsanı tanımada ve ona yardım sağlamada aklın rolü elbette inkâr edilemez. Bu konuda insanın düşünsel güçlerinden yararlanmak doğaldır. Ancak zamanla, birçok klinik gözlem ve



Orijinal metin ve kaynakça
için kodu taratınız

* Baymur, F. (1992). Tensel Açıdan Kendini Tanıma: Psikoterapide Üçüncü Boyut. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3), 7-10.

deneyler sonucu kişiyi ruh sağlığına kavuşturmada bu tutumun yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bunun açık bir örneği, sigaranın kendisine ne kadar çok zararları olduğu anlatıldığında kişi bunu gayet açık olarak anladığı hâlde onun bundan kolaylıkla vazgeçememesidir. Bu tür alışkanlıklar kişiliğin çok derinlerine giden duygusal, sosyal nedenlerden kaynaklanabilir. İnsanın davranış ve tutumları yalnız zekâsının değil çeşitli duygularının, inanç, istek ve özlemlerinin, sevgiye, saygıya ve anlayışa olan ihtiyaçlarının bir ürünüdür.

Psikolojide Duygusal ve Sosyal Yaşamın Vurgulanması

Son zamanlarda psikoterapideki gelişmelerin duygusal yaşam ve kişiler arası ilişkilerin araştırılması yönlerindeki yoğunlaştığı gözlenmektedir. Çağdaş psikanalistler, varoluşçular, fenomeniciler, danışandan hız alan terapistler ve Geçtaltçiler duygusal yaşam, kişiler arası ilişkiler, içinde yaşanılan toplumsal ortamın etkileri gibi faktörleri vurgulamaktadırlar. Duygusal boşalım, üzerinde önemle durulan bir iyileştirme yolu olarak ele alınmaktadır. Kişiliğin derinlerinden gelen özlemler, istekler, eğilimler gibi çeşitli içtepilerin en önemli niteliği, bunların anlatılmak ve doyurulmak gereksiniminde oluşlarıdır. Oysa bu içtepilerin bir kısmı, toplumsal yasaklar ve baskılardan ötürü rahatça ifade olunamamakta ve de doyuma ulaşamamaktadır. Kişi bunları kontrol altına almak, kendi iç eğilimlerine ters düşse bile bazılarını bastırmak ya da çarpıtarak ifade etmek çabalarına girer. Birtakım önemli içtepilerin sürekli olarak baskı altına alınması ya da çarpıtılması, duygusal bunalımlara ve bazı ciddi psikolojik sorunların ortaya çıkmasına yolaçabilir. Bu nedenledir ki kişinin psikolojik sağlığı, tam verimle çalışabilmesi, kendini gerçekleştirmesi söz konusu olunca duygusal yaşamın dikkate alınması psikoterapide vazgeçilemez bir ilke olarak benimsenmiştir. Bu ilkeye çeşitli psikolojik danışma ve psikoterapi sistemlerinde, epey zamandan beri önemle yer verilmektedir.

Psikoterapide Tensel Yaklaşımlar

Son zamanlarda akılcı tutumlar ve duygusal yaşama ağırlık veren yöntemler yanında psikoterapide tensel faktörleri de dikkate alan bir tutumun giderek yaygınlaştığı gözlenmektedir. Bu da birçokları sözel olmayan tensel, biyofizyolojik çeşitli iyileştirme yöntemlerinin psikoterapi süreci içinde yer almasına yol açmaktadır. İnsanın çok yanlı bir organizma olması dikkate alınacak olursa bu gelişme normaldir. Davranışlar yalnız anıksal, düşünsel güçlerin değil, tüm organizmanın bir fonksiyonudur. Kafa ve beden aynı biyolojik varlığın birbirinden ayrılması mümkün olmayan yanlarıdır. İnsanın organizmasında psikolojik olaylar ile biyokimyasal ve fizyolojik değişimler iç içe oluşur.

Aslında, psikoterapide duygusal yaşamın öneminin anlaşılması ile birlikte kişinin tensel durumunun, yaşama etkin uyum sağlamadaki payının büyük olduğu gündeme gelmiştir. Duygusal yaşamın tensel yaşam ile çok sık ilişkili olduğu epey zamandan beri bilinmektedir. Heyecan halindeki otonom sinir sistemine bağlı olarak beden içinde süregelen biyokimyasal ve fizyolojik oluşumların oynadığı rol, giderek daha iyi anlaşılmaktadır. Örneğin aniden çok üzüldüğümüz, korktuğumuz ya da çok sevindiğimiz zaman otonom sinir sistemi bedenimizde adrenaller gibi birtakım içbezlerini uyarır, bu bezler de kana organizmayı uyarıcı salgılar iletir. Bu salgılar kalp vuruşlarının hızlanması, solunumda tutuklukların belirmesi, kandaki alyuvarların artması gibi değişiklikleri ortaya çıkarır. Bütün bu değişiklikler kişiyi çeşitli davranışlara daha yatkın bir hâle getirir. Organizma canlanır, kişi daha hızlı koşabilir, daha etkili savaşılabılır, daha iyi düşünür ve daha derin sevebilir. Ancak böyle bir duygusal coşku, aşırı derecede şiddetlenecek olursa bazı bez salgılarının etkisi beden dengesini bozabilir, organizma ani bir karışıklığa uğrayabilir, sindirim aygıtının görevi aksar, kişi sağlıklı düşünemez duruma girer. Otonom sinir sistemine bağlı bu fizyolojik değişimler istemli olarak kontrol altına alınamaz yani istenildiği zaman başlatılıp istenildiği zaman durdurulamaz.

Kaygılar, korkular, hüsranslar gibi duygular da bedende kassal gerilimlerin oluşmasına neden olur. Sözgelimi, evinde annesi ya da eşi ile şiddetli bir münakaşadan sonra bir davete giden kişi, orada dostları ve başka davetliler arasında güler yüzle dolaşıp neşeli görünmeye çalışır, şakalar yapar. Ancak dişlerinin, bileklerinin, boyun ya da mide kaslarının aşırı derecede kasıldığının farkında olmayabilir. Bu gibi hâllerin sürekliliği çene, omuzlar, bel, karın kasları gibi belli yerlerde gerginliklerin kronikleşmesine yol açar. İç kaslarda gerilimlerin artması ile bedenin bazı bölgelerinde hissizleşmeler, kütlükler belirir. Korkular, kaygılar, dıştan gelen baskılar ve de bunların sonucu olarak meydana gelen ve çatışmaların engellenmelerin, hüsranslar ve doyumsuzlukların yarattığı gerginlikler insanın bedeninde, kaslarında dönüp kalır. Schutz (1975) bu olayı şöyle açıklamaktadır; içsel bir duyuşumuza göre davranmak istediğimiz bir sırada gene içimizden gelen buna ters bir duyuş bu davranışımızı engelleyecek olursa bedenimizde bir gerilim oluşur. Bu çatışmanın farkında olmamışsak gerilim daha derin olur. Farkında olmadığımız bu tür gerilimler çok sık yinelenecek olursa kas gerilimleri kronikleşir. Schutz ayrıca bir kimsenin çocukken öfkesini belirtmesine müsaade edilmediği bir durumu da örnek olarak ele almaktadır. Bu durumda çocuk öfke ile dişlerini sıkmış, gözlerini kısmış, yumruklarını sıkmış, ısırarak istemiş, göğüs ve karın kasları gerilmiştir. Ama annesi ve babası onun bu hareketlerini engellemişlerdir.

Bu durumda çocuk zamanla ister istemez bu gibi yasakları içselleştirmek zorunda kalır ve sonunda da bunları benimser. Öyle ki artık ne zaman öfkelense kendisini ketlemeye çalışır. Bu tür ketlenmeler aşırı derecede fazla olursa kişinin çene kaslarındaki gerilim kronikleşir, gözleri devamlı olarak kısık bir hâl alabilir. Bilek ve kollarında, sürekli gerilimler belirebilir. Omuz, mide ve karın kaslarında kasılmalar oluşabilir. Bedende gerilen ve gevşeyen kasların farkında olmamak beden içi iletişimi aksatır, bedende pek çok bölgenin hissiz, küt kalmasına yol açar. Bedenden gelen duyular yavaş yavaş bilinçsizleşir. Bedende hissizleşmiş bölgelere blokajlar denir. Bu bölgeler çoğaldıkça kişi bedenine yabancılaşır ve bedenini yadsımaya başlar. Böyle bir kişi genel bir huzursuzluk içindedir, rahat davranamaz, kolay ağlayamaz, sevemez, hatta nefes alamaz. Kişi bedenini tanıyamaz ve kontrol edemez duruma girer. İçindeki irrasyonel güçler bazen barajları aşır ve çeşitli durum ve tepkilere yol açabilir. Bu gibi aşırı durumlarda kişinin sağlığı ciddi biçimde etkilenebilir. Beden organları arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Bedendeki kasılmalar, gerginlikler sindirimin, solunumun ve çeşitli salgı bezlerinin normal çalışmasını aksatabilir. Sonuçta da kronik kabızlık, ishal, migren, çeşitli organlarda nedensiz ağrılar belirebilir. İç kaslardaki gerilimler ve blokajlar en azından kişiyi bedence ve kafaca optimum formunda olmasını engeller. Bu durumda insan verimli çalışamaz. Kendisini tam anlamda gerçekleştiremez. Tensel, örgensel (organismic) kaynaklarından, biyo-fizyolojik olanaklarından yeterince yararlanamaz bir durumdadır. Ayrıca, yüzyılımızın ortalarında bazı hümanist psikologların da ruhsal yaşantıların, iç duyuların fiziksel ve biyolojik temellerinin önemini vurguladıklarını görmekteyiz. Bu psikologlar arasında özellikle Rogers ve Maslow, kişinin kendisi konusunda bilgilenmesinde, yaratıcılık sürecinde, içsel değerlendirme ve karar verme eylemlerinde biyolojik faktörlerin, örgesel dürtülerin rolüne dikkati çekmektedirler.

Rogers terapi süreci sırasında bir kimsenin nasıl iyileşmekte olduğunu şöyle anlatmaktadır: Danışan terapi seansları boyunca kendisini -yalnız zihinsel ve duygusal değil- duyularından ve iç organlarından (visceral) gelen duyular sayesinde varlığının bütünü ile anlamaya başlar. Her yaşantısının içinde uyandırdığı ve daha önce farkına varmadığı- iç organlarından gelen tepkilerini duygusal alanda algılamaya başlar. Bu içsel tepkilerini zihinsel olarak kontrol etmeden, bunları ketleme mekanizmalarının süzgecinden geçirip çarpıtmadan kendisini daha gerçekte olduğu gibi biyofizyolojik düzeyde tanımayı ve kabul etmeyi öğrenir. Böylece kendisini benliğine dış çevreden empoze edilmiş değer yargılarının yanılgılarından kurtarabilir. Kişi gerçek yaşantılarında ne ise o olmaya çalışır. Bu hususta artık ne kendini ne de başkalarını aldatma gereksinimi duymaz. Böylece

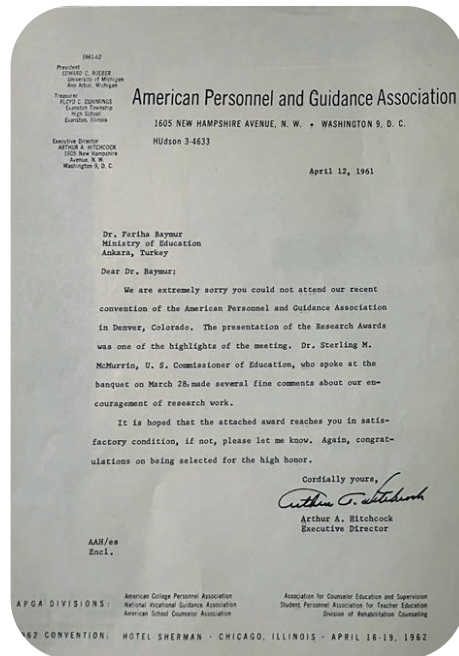
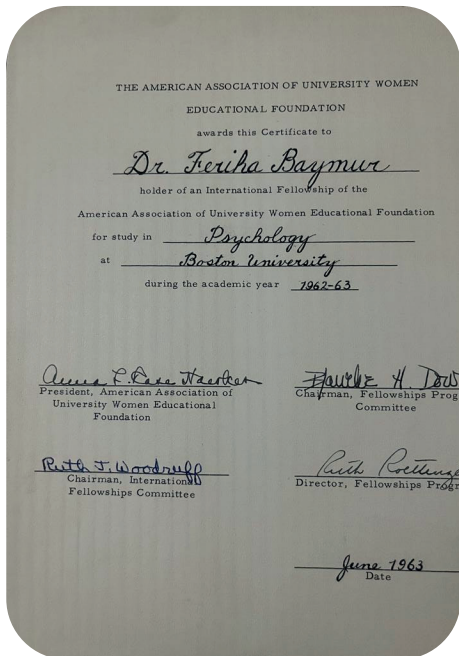
kişinin bedensel düzeyde içsel duyuşların farkına varması, tercihlerinde örgensel düzeyden gelen duyuşlarına güvenmesi, onun yaratıcılığını da artırır. Kendisine daha uygun, kendini daha iyi gerçekleştirebileceği seçimler yapabilmesi mümkün olur. Artık dıştan empoze edilmiş, yapmacık, eğreti benliğinden sıyrılabilir; daha spontan ve özgün (authentic) bir yaşam düzeyine girebilir (Rogers 1961).

Maslow (1971) da psikolojik olayların kökeninde organizmada meydana gelen biyofizyolojik etmenlerin bulunduğu ve günümüzde beden ve ruh ilişkileri konusunda bilimsel araştırmaların hızlandığına dikkati çekmiştir. Kendisi psikolojik ve fizyolojik olaylar arasındaki ilişki konusunda Olds (1955) ve Kamiya'nın (1968) araştırmalarını örnek vermektedir. Olds bir beyaz farenin beyninin haz ve doyum merkezi olan rihnen cephalonun septal bölgesine elektrotlar yerleştirip hayvanın bunları kendiliğinden uyarabileceği bir mekanizmaya bağlamıştır. Bu durumda, yani fare bu mekanizmaya bağlı bulunduğu sürece, kendi kendini yoğun biçimde uyarmaya devam ettiği görülmüştür. Ayrıca farenin bu yolla elde ettiği kıvancı, yemek yeme gibi dıştan aldığı başka hazlara tercih ettiği gözlenmiştir. Buna karşılık hayvanın acı sızı merkezine bağlanan elektrotlar uyarmaktan kaçındığı saptanmıştır. Kamiya da tensel ve psikolojik olaylar arasındaki ilişkiyi gösteren ilginç gözlemlerde bulunmuştur. EEG ile operant koşullanma deneyimleri yapan Kamiya, alpha dalgası belli bir dizeye geldiği zaman deneğe bunu bir işaretle belirtmiştir. Böylece bir dış uyarıcı ile içsel bir yaşantı arasında bağlantı kurulabilmesine olanak sağlamıştır. Kamiya bu deneyimleriyle deneklerin EEG alpha dalgalarının kendi iç yaşamlarında sükûnet, huzur hatta mutluluk hâli yaratabilecek bir frekansa getirebildiklerini kanıtlamıştır. Daha sonra Uzak Doğu'da geliştirilmiş olan meditasyon yöntemini uygulayan kişiler üzerinde yapılan izleme araştırmalarında, meditasyon yoluyla elde edilen iç huzur ve sükûn hâllerinde aynı EEG dalgalarının kendiliğinden meydana geldiği gözlenmiştir (Maslow, 1971). Böylece insanlarda huzur ve rahatlık hâli sağlamada bu tür bazı yollardan yararlanılabileceği bazı tekniklerin geliştirilebileceği anlaşılmaktadır.

Bu deneyimler psikobiyoloji açısından önemlidir. Bunlar gösteriyor ki canlı varlıkların organizmaları, kendileri için nelerin yararlı olduğuna dair belirli işaretler vermektedir. Beyinlerinde haz ve acı sızı merkezlerini uyarabilecek mekanizmalara bağlanan laboratuvar fareleri yüzde yüz isabetle acı sızı yerine haz verendüğüme basmayı yeğlemektedirler. Bu durum canlıların tercih ve kararlarında onların doğal örgesel içgüdülerine, biyolojik sağduyularına güvenilebileceği kanısını desteklemektedir.

Kişilik psikologları öteden beri kökeni biyolojik olan birtakım duyuların, uyarıcıların, iletilerin insanın yaşamı ve davranışları üzerindeki etkilerine değinmişlerdir. Freud'dan başlayarak Goldstein, Shelden, Horney, Çattel, Franks, May, Murray gibi psikologlar iç yaşamdan gelen bu örgensel nitelikteki iletilerin ruh sağlığı bakımından önemini vurgularlar. Maslow'un ileri sürdüğü gibi nevrotiklerde ve başka bazı ruh hastalıklarında iç yaşamdan gelen iletiler zayıflar, bazı hâllerde bütünü ile yok olur. İleri derecede obsesyonlu kişilerin iç yaşamları hemen hemen boşalır gibi olur. Bu kişiler iç yaşamlarından mesaj alamaz olurlar, kimi sevip sevmediklerini, nelerden hoşlanıp hoşlanmadıklarını iyi ayırt edemezler. Ne zaman yemek yemek, ne zaman dinlenmek, ne zaman dışarı çıkmak ihtiyacında olduklarını kestiremezler. Özbenlerinin sesini duyamaz olmuşlardır. Genel olarak acıktıkları zaman değil, saati geldiği zaman yemek yerler. Yaşamlarında kuralların, programların, çevreden gelen uyarıların büyük önemi vardır, çoğunlukla dışsal kriterlere göre davranırlar (Maslow, 1971).

Görülüyor ki kafası, kalbi ve bedeni ile insan çok yanlı ve karmaşık bir varlıktır. İnsanın kendini tanıması yalnız zekâsını, zihinsel yeteneklerini incelemesi ve de çeşitli duyguların çözümlenmeye çalışması ile mümkün olmuyor. Beden, içinde yalnız psikolojik olayların süregeldiği bir kap, bir kabuk değildir. Bedenimiz, psikolojik yaşamımızla devamlı alışveriş hâlinde olan ve bizi biz eden önemli faktörlerden biridir. Bunun için insanın kendini bedence, yani biyokimyasal, fizyolojik ve anatomik yönlerden de



tanınması gerekmektedir. Bir yanımızla bu dünyanın, bu evrenin maddesel yapısının bir parçasıyız. Bu husus inkâr edilemezse de dikkate alınmak zorundadır.. Ancak ilginç bir nokta; bedenın, yakın geçmişimizde birçok kültürde horlanmış olmasıdır. Günümüze kadar çeşitli nedenlerle insanlarda bedenlerini aşağılama, küçümseme ve de dikkate almama eğilimi süregelmiştir. Bugün birçok yerlerde insanlar, kendilerini genellikle zihinsel, duygusal yaşamları ile tanırlar da bedenlerinin yani biyokimyasal ve fiziksel yanlarının pek farkında değillerdir. Birçok kimse mecbur kalmadıkça bedenleri ile ilgilenmez. Sanki kafadan aşağı kısımları onlar için yok gibidir. Alexander Lowen Bedene İhanet başlıklı kitabında bu konuyu vurgulamaktadır (Löwen, 1968).

Son yıllarda bu alanda bilinçlenme yaygınlaşmaktadır. Bugün birçok psikoterapistler içten gelen biyolojik iletilerin farkına varılmasının, ruhsal sorunların çözümlenmesinde ve kişiliğin sağlıklı olarak gelişmesinde etkili bir yol olduğu kanısındadırlar. Bu bilinçlenme ile birlikte gerek kişilik geliştirme çalışmalarında gerekse psikoterapide kişinin kendisini bedence tanımısını, daha huzurlu bir hâle gelmesini kolaylaştırıcı, çoğu sözel olmayan bazı yöntemler geliştirmişlerdir. İç kasları gevşetme alıştırmaları, bedene bilinçlenmeyi sağlayan biofeedback çalışmaları, nefes alma alıştırmaları, müzikle hareket teknikleri, iç çarpıklıkların düzeltme alıştırmalarını içeren teknikler (rolfing) bunlardan bazılarıdır.





PROF. DR.
HASAN TAN
(1922-2018)

Prof. Dr. Hasan Tan, 1922 yılında Karaman’da doğdu. Edebiyat öğretmeni olarak eğitim hayatına başladıktan sonra ABD’de psikoloji alanında eğitimini tamamlayarak 1961’de doçent, 1968’de profesör olmuştur. 1959-1964 yılları arasında ODTÜ Sosyal Bilimler Bölüm Başkanlığı, Şubat-Ekim 1977 tarihleri arasında ODTÜ rektörlüğü görevini yürütmüştür. Meslek hayatı boyunca ABD, İngiltere ve Libya’da üniversitelerde öğretim üyesi olarak çalışıp dersler vermiştir. Yükseköğretimde rehberlik eğitiminin başlamasında ve temel araştırma ve yayınları ile bu alanın ülkemizde gelişmesine önemli katkıları olmuştur.

Türkiye’nin yetiştirdiği en önemli psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanlarından. Türkiye’de rehberlik dendiğinde ilk akla gelen isimler arasındadır ve rehberlik çalışmalarıyla Türk eğitim sistemine damga vurmuştur. 1953’te ABD’de psikolojik danışma alanında doktora çalışmaları yaparken Müsteşar Reşat Tardu, özel bir mektupla bu alanda kendisine ihtiyacı olduğunu, yurda dönüp çalışmalara yardımcı olmasını istemiştir. Bunun üzerine 1953’te yüksek lisans derecesi ile yurda dönmüştür. 1956’da doktorasını yapmak üzere tekrar ABD’ye giderek Maryland Üniversitesinde doktorasını tamamlamıştır.

Meslektaşı Prof. Dr. Feriha Baymur ile rehberlik hizmetlerinin ülkemizde tanınmasına ve gelişmesine önemli katkılar sağlamışlardır. Bu bağ-

lamda Gazi Eğitim Enstitüsü, Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümlerinin 1953-1954 yılında ilk defa ders programlarına rehberlik dersinin konulmasını ve 1955 yılında Ankara Demirlibahçe İlkokulunda ilk rehberlik merkezinin açılmasını sağlamıştır.

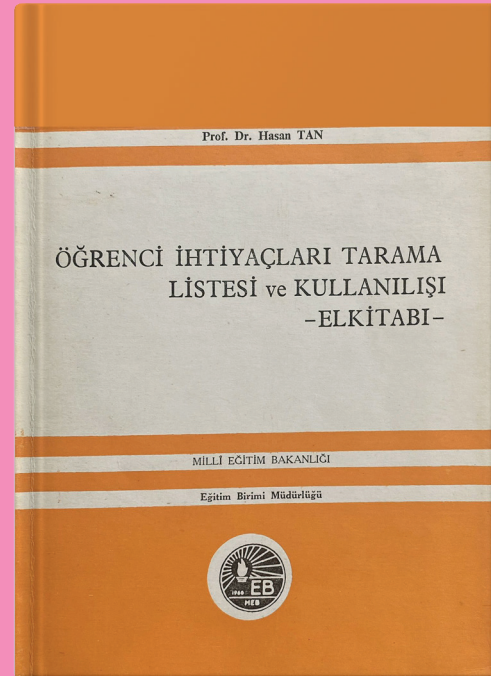
1954 yılında yazdığı “Okullarda Rehberlik” ve 1962 yılında yazdığı “Rehberliğin Esasları” adlı kitaplar, rehberlik ve psikolojik danışma alanının ülkemizdeki belki de ilk telif kitaplarıdır. “Rehberliğin Esasları” kitabı rehberlik ve danışma konusunda çalışan öğrenci, öğretmen, uzman ve öğretim üyelerine yıllarca yeni baskıları ile hizmet etmiştir. Öğrencileri tanımak, onların gelişimlerini daha etkin bir şekilde sağlayabilmek hususunda öğretmen ve araştırmacılara yararlı olması ve okullarda rehberlik faaliyetlerinin gelişmesine katkı sunması amacıyla 1971 yılında “Öğrenci İhtiyaçları Tarama Listesi ve Kullanılışı” isimli el kitabını yayımlamıştır. Ayrıca Otto Mathiasen tarafından yazılan “Rehberliğin Manası” ve “Rehberlik Programında Gözetilecek Hususlar” kitaplarını, Sidney L. Perssey ve Francois P. Robinson tarafından yazılan “Psikoloji ve Yeni Eğitim I-II” kitaplarını ve Everest Franklin Lindquist tarafından yazılan “İstatistiğe Giriş” kitabını Türkçeye çevirmiştir.

1986 yılında kaleme aldığı, alanında yazılmış ilk kitaplardan olan “Psikolojik Danışma ve Rehberlik-Teori ve Uygulama” kitabı birçok fakültede ders kitabı olarak kullanılmış, kendi-

sinden sonra yazılan tüm psikolojik danışma ve rehberlik kitaplarına kaynaklık etmiş ve alanda çalışanlar için de kaynak kitap olarak kabul görmüştür. Yoğun bir yaratıcılık döneminin ürünü olan bu kitabı, üniversitelerde rehberlik ve psikolojik danışma derslerini okutan birçok meslektaşının teşvik ve ısrarıyla kaleme almıştır. Ayrıca bu kitap öğretmen yetiştiren tüm bölümlerde kullanılabilecek, her öğretmenin başucunda bulunabilecek nitelikte bir eserdir.

Danışman ve psikoterapist yetiştirme programlarında Türkçe bir ders kitabına ihtiyaç duyulduğunu fark etmesi sonucu bu boşluğu doldurabilmek ve alanda çalışanlara kaynaklık edebilmek amacıyla bir diğer eseri olan “Psikolojik Yardım İlişkileri-Danışma ve Psikoterapi” kitabı 1986’da yayımlanmıştır. Danışan ile danışman arasındaki ilk ilişkiden, bu ilişkinin bitimine kadar olan sürecin etraflıca açıklamasını yapan kitapta, ilk psikolojik danışma oturumu ve sonraki oturumların biçimleri, ulaşılmaya çalışılan amaçlar ve teknikler üzerinde durulmaktadır. Esas itibarıyla üniversitelerde bu alanda eğitim görenlerin kullanabileceği bir ders kitabı olarak hazırlanmış olup eğitim kurumlarında ya da benzeri alanlarda çalışanlar için yardımcı bir kaynak olarak da kullanılabilir. Kaleme aldığı son kitap olan verimli ders çalışma yöntemleri ve bunları günlük hayatta uygulama konularını içeren “Verimli Ders Çalışma ve Hayata Hazırlanma” isimli kitabı 1996 yılında yayımlanmıştır.

Prof. Dr. Hasan Tan, mesleğinin son yıllarında Marmara Üniversitesinde çalışarak emekli olmuş, 14 Şubat 2018 tarihinde vefat etmiştir. Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında, başlangıç yılları denebilecek zamanlarda, bu alanın gelişmesine katkı sağlayarak öncülük etmiş ve geride birçok eser ve öğrenci bırakmıştır.



Prof. Dr. Hasan Tan was born in Karaman in 1922. After starting his education career as a literature teacher, he completed his education in psychology in the USA and became an associate professor in 1961 and a professor in 1968. Between 1959 and 1964, he served as the head of the Department of Social Sciences at METU, and between February and October in 1977, he served as the rector of METU. Throughout his career, he worked and lectured at various universities in the USA, England and Libya. He has made significant contributions to the development of guidance education in higher education and to the development of this field in our country with his basic research and publications.

He is one of the most important psychological counseling and guidance experts raised in Türkiye. He is one of the first names that come to mind when it comes to guidance in Türkiye and he left his mark on the Turkish education system with his guidance studies. In 1953, while he was doing his doctoral studies in the field of psychological counseling in the USA, Undersecretary Reşat TARDU told him in a private letter that he was needed in this field and asked him to return home and help with the studies. Upon this, he returned home in 1953 with a master's degree. In 1956, he went back to the USA to pursue his doctorate and completed his doctorate at the University of Maryland.

He and his colleague Prof. Dr. Feriha Baymur made significant contributions to the recognition and development of guidance services in our country. In this context, he ensured that guidance courses were included in the curricula of the Pedagogy and Special Education departments of Gazi Institute for Education in 1953-1954 for the first time and the first guidance center was opened in Ankara Demirlibahçe Primary School in 1955.

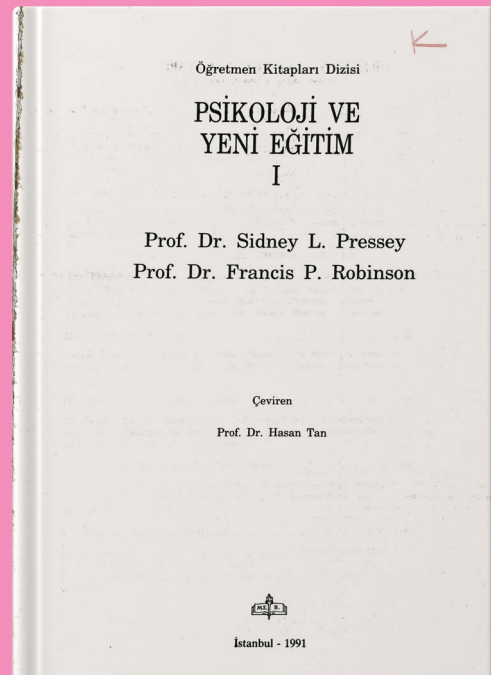
The book "Guidance in Schools" he wrote in 1954 and the book "Principles of Guidance" he wrote in 1962 are perhaps the first copyrighted books in the field of guidance and psychological counseling in our country. The book "Principles of Guidance" has served students, teachers, experts and faculty members working in the field of guidance and counseling for many years with new editions. In 1971, he published the handbook "Student Needs Screening List and its Usage" in order to be useful for teachers and researchers to get to know students, to provide their development more effectively and to contribute to the development of guidance activities in schools. He also translated the books "The Meaning of Guidance" and "Considerations in Guidance Program" by Otto Mathiasen, "Psychology and The New Education I-II" by Sidney L. Perssey and Francais P. Robinson and "Introduction to Statistics" by Everest Franklin Lindquist into Turkish.

The book “Psychological Counseling and Guidance - Theory and Practice”, which he wrote in 1986 and is one of the first books written in the field, was used as a textbook in many faculties, served as a source for all psychological counseling and guidance books written after him, and was accepted as a reference book for those working in the field. He wrote this book, which is the product of a period of intense creativity, with the encouragement and insistence of many colleagues who teach guidance and psychological counseling courses at universities. In addition, this book is a work that can be used in all departments that train teachers and can be found at the bedside of every teacher.

Realizing the need for a Turkish textbook in counselor and psychotherapist training programs, he published his other book “Psychological Help Relationships-Counseling and Psychotherapy” in 1986 in order to fill this gap and to serve as a resource for those working in the field. In the book, which provides a detailed explanation of the process from the first relationship between the client and the counselor to the end of this relationship, the first psychological counseling session and the formats of the subsequent sessions, the aims and techniques are emphasized. It is mainly prepared as a textbook that can be used by those studying in this field in universities, but

it can also be used as an auxiliary resource for those working in educational institutions or similar fields. His last book, “Efficient Study and Preparation for Life”, which includes efficient study methods and their application in daily life, was published in 1996.

Prof. Dr. Hasan Tan retired from Marmara University in the last years of his career and passed away on February 14, 2018. He pioneered the field of guidance and psychological counseling in Türkiye in its early years by contributing to the development of this field and left behind many works and students.



ÖĞRETMEN KİTAPLARI

PSİKOLOJİK YARDIM İLİŞKİLERİ: DANIŞMA VE PSİKOTERAPİ

Prof. Dr. HASAN TAN

BİRİNCİ BASIŞ



MİLLÎ EĞİTİM BASİMEVİ — İSTANBUL 1986

Prof. Dr. HASAN TAN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK

TEORİ ve UYGULAMA



DEVLET KİTAPLARI

MİLLÎ EĞİTİM BASİMEVİ — İSTANBUL 1986

VERİMLİ DERS ÇALIŞMA VE HAYATA HAZIRLANMA



Prof. Dr. Hasan Tan
O.D.T.Ü. Eski Rektörü ve Öğretim Üyesi
M.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü Eski Başkanı

FAKİM

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANIN TÜRKİYE’DE GELİŞMESİ*

Ülkemizde psikolojik danışmayla ilgili olan bazı önemli gelişmeleri şöyle belirleyebiliriz:

Gerçekte Müslüman-Türk kültürü, psikolojik yardım hizmetleri anlayışına ve uygulamasına yabancı bir kültür değildir. Ruhsal sıkıntıların psikolojik yollarla tedavisi yaklaşımı, Türk toplumunda çok eskilerden idrak edilmiş ve uygulanmıştır.

İslam-Türk kültüründe ruh hastaları ta eski devirlerden beri şefkat görmüş ve bakılmıştır. Hatta bazıları "deli" değil "veli" olarak kabullenilmiş, sayılmış, korunmuştur. Ruh hastalarına karşı olan bu anlayış ve tutumun köklerini, Türk insanının sıcak ve müşfik tabiatında ve İslam dinin öğretilerinde aramak lazımdır.

Daha eski çağlarda Orta Asya’daki Türk toplumlarında, beden ve akıl hastaları ile o devrin din ve bilim adamı sayılan şamanların uğraştığına ait bilgiler vardır. Şamanlar, iyi ve kötü ruhlarla temas kurarken değişik giysiler ve kılıklar içinde dans eder, birçok hareketler yapar, duman ve kokular kullanır, trans hâline girerek probleme çözüm getirmeye çalışırlardı. Bütün bunların hasta üzerinde psikolojik etkisi olacağı açıktır. Fazla bilgimiz olmamakla beraber, iş birliği içinde yaşamaya alışkın, tabiattan, disiplin ve düzenden hoşlanan, sıcakkanlı Türk insanının yarattığı teşkilatçı Türk toplumlarının insan unsuruna çok önem verdiği muhakkaktır.

Kutsal Kur’an’da insan, varlıkların en yücesi ve şerefli olarak yer alır. Yaratan, ona, bütün yaratıkların üstünde ayrı bir saygınlık vermiştir. Evrendeki her şeyi insanın hizmetine ve yararlanmasına vermiştir. Onu özenle yaratmıştır. Ona, diğer yaratıklardan farklı ve fazla olarak düşünme, konuşma, alet yapabilme, el ve ayaklarını kullanabilme gibi yetenekler vermiştir.

Bu sebeple İslamiyet, insanın beden ve ruh sağlığı ile yakından ilgilenmiştir. Akıl hastalarına şefkatle muamele edilmiştir. 'Deliliğin' bir hastalık olduğu kabul edilmiştir. Tıp ilmi ileri gitmiştir. Birçok hastaneler kurulmuştur. Daha 8. yüzyıl başında, akıl hastaları için hastanelerde ayrı bir kısım ayrılması gereği duyulmuş ve ruh hastaları kısmı açılmıştır. Harun Reşid devrinde ilk bağımsız akıl hastanesi kurulmuştur.

Tabiata düşkün, insana büyük değer veren, tek tanrıya inanan, sosyal dayanışma ve disiplinden hoşlanan Türk toplumlarının İslamiyet’i kabulü, yukarıda belirtilen İslami anlayışa daha da güç ve hız

* Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik – Teori ve Uygulama (3. Baskı)*. Ankara: MEB Yayınları.

kazandırmıştır. Büyük Türk bilgini ve devrinin meşhur hekimi İbn-i Sina (980-1037), akıl hastalığını beyindeki bozukluklar olarak görmüştür. Melankolilerde, hazım sistemi ve karaciğerin fonksiyonlarındaki aksamaları fark etmiştir; ruhsal rahatsızlıklar ile beden arasındaki sıkı ilişkiye işaret etmiştir. İnsan sağlığında ruhsal hayatın derin rolünü görmüştür. Hasta Buhara prensinin aşk duygularından bedenine yansımış derdine çare bulmuştur. Bu tedavide bir çeşit psikanaliz yaklaşımı kullanmıştır.

İbn-i Sina'ya göre ruh madde değil, moral bir cevherdir. Madde olan bedene kemal verir. Onun var oluşunu sağlar, onu canlı kılar. Onu korur ve devam ettirir.

Diğer bir Müslüman Türk âlimi olan Ebu Bekir Razi (834-932) daha 9. yüzyılda melankoliyi tarif etmiş ve melankolik bir hastanın balık tutma, avlanma, sevip saydığı bir kimse ile sohbet etme, müzikle uğraşma, güzel sesli birinden müzik dinleme gibi faaliyetlerde bulunmasını tavsiye ederek hastanın tedavisinde rehabilitasyon yaklaşımının önemini belirtmiştir (Bayülkem, 1970).

Selçuklu Türkleri de beden ve ruh hastalıkları ile yakından ilgilenmişlerdir. Anadolu'da ruh hastalıklarına kucak açan birçok hastaneler yaptırmışlardır. Bunlardan en tanınmışları, Kayseri (1205), Sivas (1217), Divriği (1228), Kastamonu (1272), Amasya (1308) gibi şehirlerde kurulmuş olan külliyyetlerdeki bu hastanelerde akıl hastaları için ayrı kısımlar ayrılmıştır (Aksel, 1945, s. 5).

Selçuklu Türkleri devrinde ruh hastalarının tedavisi için "ocaklar" yani (hastaneköyler) teşekkül etmiştir.

Osmanlılar devrinde ruh hastalarının bakım ve tedavisine daha da özen gösterilmiştir. Selçukluların bütün kültür ve medeniyet birikimlerine vâris olan Osmanlı toplumu daha ilk dönemlerinden itibaren halkın eğitim öğretimine, refah ve mutluluğuna, bilim ve tekniğe, sağlık ve yardım işlerine, adalet ve güvenliğe çok önem vermiştir. Devletin belli başlı kentlerinde birer bilim, kültür ve sosyal yardım merkezi olan külliyyeler kurmuşlardır. Külliyyeler, Müslümanların sosyal toplanma, aydınlanma, birbirleriyle tanışıp kaynaşma ve ibadet yeri olan cami etrafında kurulan birçok birimlerden oluşmaktadır. Bu birimler, sübyan okullarından üniversiteye kadar çeşitli seviyelerde öğrenim veren medreseler, kütüphane, imaret, kervansaray, darüşşifa (hastane), hamam ve sebil çeşmelerdir. Bu külliyyelerin en tanınmışları İstanbul'da Fatih ve Süleymaniye Külliyyeleri, Edirne'de Bayazıt Külliyesi, Manisa'da Hafza Sultan Külliyesi'dir.

Orta çağlarda bile Türk toplumu, diğer çağdaş toplumlardan çok ileri bir görüş ve anlayışla, ruhsal bozuklukların bir hastalık olduğunu anlamış ve camiler etrafında kurulan külliyyeler içinde yer alan bimarhanelerde akıl hastalarının bakım ve tedavisine çalışılmıştır. Orta Çağ Avrupasında ruh hastaları, "içine şeytan girmiş lanetli varlıklar" olarak zincirlere vurulur, dövülür, soytarı gibi para ile seyretti-

rilir, birçok işkencelere maruz bırakılır, hatta yakılırken, Müslüman Türk toplumunda bu gibi talihsiz kimseler şefkat görmüş ve özel ilgi ve itina ile tedaviye tabi tutulmuşlardır. (Coleman ve Broen, 1974, 2. Bölüm; Geçtan, 1974, 1. Bölüm; Bayülkem, 1970). Osmanlı İmparatorluğunun son yıllarında Toptaşı Akıl Hastanesinin başhekimliğini yapmış olan Mongeri Pere, *Annals Medico-Psychologique*'de yayımladığı bir makalede şunları yazmıştır: "Eğer bir milletin medeniyeti, halkın ıstıraplarına karşı hükûmetin ilgisi ile ve hayır müesseselerinin çokluğu ile ölçülürse, denebilir ki İstanbul, Avrupa'dan üç asır önce bu medeniyetin başında bulunuyor. Çünkü hastaneler, fakir ve düşkün evleri, nekahet müesseseleri, müzmin ve şifası kabil olmayan hastalar için darülacezeler, mecnun yurtları çok mükemmel, çok azametli ve hayret edilecek tarzda yapılmıştır." (Songar, 1976, sf. 4).

Keza, Müslüman-Türk kültüründe, ruh hastalarının şöhret yapmış bazı din hocaları tarafından "okunarak" tedavi edildiğini bilmekteyiz. Bu "okuma" yoluyla yapılan tedavi tarzında, psikolojik yardım yaklaşımı (danışma ve psikoterapi) olarak adlandırabileceğimiz birçok yönler vardır (Öztürk, 1964).

Toplumumuzdaki bu anlayış ve tecrübe birikimlerine ilaveten, psikolojideki bazı önemli gelişmeler Türk toplumunda da yansımalarını bulmuştur. Mesela Fransa'daki Binet-Simon Zekâ Testi daha 1915 yılında İbrahim Alâeddin Gövsa tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu testin daha bilimsel ve gelişmiş şekli olan Stanford-Binet de, bugün sosyal psikolojide tanınmış bir isim olan Muzaffer Şerif Başoğlu tarafından 1945'te Türkçeye aktararak yayımlanmıştır. Bu yıllarda İstanbul Üniversitesinde de bazı test çalışmaları olduğu anlaşılmaktadır.

Psikolojik yardım hizmetleri ile ilgili bütün bu anlayış ve tecrübe birikimine rağmen, Türk toplumuna psikolojik danışma ve psikoterapinin girmesi, 2. Dünya Savaşı sonrasında Amerika ile başlayan politik, ekonomik ve kültürel ilişkilerimizin etkisiyle olmuştur demek daha doğru olacaktır.

Türkiye'de psikolojik yardım hizmetleri iki ayrı alanda başlayıp gelişmiştir. Bunlardan biri eğitim alanı, diğeri de tıp alanıdır.

1. EĞİTİM KANADINDAKİ ÇALIŞMALAR

Cumhuriyet devrimizin ilk çeyreğinde, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin çağdaş ülke ve ihtiyaçlarına uygun vatandaşlar yetiştirmek için ülke eğitim sistemine çok ağırlık verilmiştir. Okul programlarının iyileştirilmesi ve etkinleştirilmesinde yeni arayışlar ve çabalara girilmiştir. Demokratik hayat tarzını benimsemiş olan Türk toplumunda hâkimiyet, kayıtsız şartsız milletin olmuştur. Kişinin hak ve hürriyetlerine büyük ağırlık verilmiştir. Böyle bir toplumda eğitim sisteminin de demokratik felsefeye

uygun olması kaçınılmaz bir sonuçtur. Demokratik toplum, kişi olarak gelişip olgunlaşmış, kendine ve toplumuna en iyi şekilde yararlı olabilecek, bilgili, dengeli, kendinden emin, yaratıcı ve sorumluluk duygusu olan vatandaşlara ihtiyaç duyar. Gençlerin böyle bir eğitim sisteminde iyi birer "kişi" ve vatandaş olarak yetişmeleri demokratik eğitim sisteminin temel amacıdır. Bireysel eğitim ağırlık kazanır. Bireysel eğitim de, her bir öğrencinin bireysel yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkatle incelenip ortaya konmasını gerekli kılar. Özellikle 1950 civarında öğretmenler arasında yaygın olarak "aktif metot" diye anılan bireysel eğitim ve yaparak öğrenme cereyanı, çocuğun bir birey olarak etrafıca incelenerek kişisel niteliklerine en uygun düşecek eğitim ve meslek alanlarına yöneltilmesi gereğine yol açmıştır. Böyle bir çabada, psikolojik hizmetlere büyük ihtiyaç olduğu daha iyi görülmeye başlamıştır. Yani Türk eğitiminde psikolojik yardım hizmetleri, öğrencilere yapılacak rehberlik faaliyetleri yoluyla başlamıştır.

a) 1950-56 DÖNEMİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bugünkü anlamda rehberlik kavramı, Türk eğitimine 1950'lerin ilk yıllarında girmeye başlamıştır. 1947'lerde Marshall yardımı çerçevesinde başlayan Türk-Amerikan dostluk ilişkileri, eğitim alanında da değişme ve gelişme arzularını kamçulamıştır. Amerika'ya gruplar hâlinde öğrenciler gönderilmeye başlanmıştır. Birçok tarımcılar, yöneticiler, eğitimciler, askerler vb. "görgü-bilgi arttırmak" için gruplar hâlinde gönderilmiş; oradan da Türkiye'ye birçok alanlarda "uzmanlar" gelmeye başlamıştır. Organize rehberlik faaliyetleri, dolayısıyla psikolojik yardım hizmetleri kavramının Türk eğitiminde yer almaya başlamasında bu ilişkilerin büyük rolü olmuştur. Gerçi 1950'den önceki yıllarda da öğrencinin kişisel gelişmesi için bazı fikirler ve çabalar eğitim literatüründe ve okul faaliyetlerinde görülmektedir. Çocuğun kendi yetenek, ilgi ve ihtiyaçları çerçevesi içinde öğrenip gelişmesinin gerektiği fikri yaygındır. 1939 tarihli bir ilkokul müfredat programında, öğretmenin öğrencilere "kılavuzluk" etmesi işaret edilerek rehberlikten müphem bir şekilde bahsedilmiştir. Öğrencinin kişisel gelişmesini daha etkili bir şekilde sağlamak için okul ve ailenin iş birliği gereği idrak edilerek okullarda okul-aile birlikleri kurulmuş ve Millî Eğitim Bakanlığı, okul-aile birlikleri yönetmeliğini çıkartmıştır. Bu çabalar, öğrenciyi bir birey olarak daha iyi tanıyıp yetiştirmek için girilen çabalardır. 1950'lere girerken, rehberlik fikri, dolayısıyla eğitimde psikolojik hizmetler fikri eğitim çevrelerinde duyulmaya başlamıştır.

1950 öncesi yıllarda İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Enstitüsü ile Psikoloji Bölümünde ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Psikoloji- Pedagoji Bölümünde bazı test çalışmaları ve yayınlarını da bu arada zikretmek lazımdır, İstanbul'da Refia Semin, Binet'in Türkçeye kazandırılması ile uğraşmıştır. Ankara'da da, Başoğlu, Stanford-Binet'i Türkçeye aktararak yayımlamıştır

(1945). Öyle görünüyor ki üniversitelerin bu ilgisi, Türkiye'nin pratik eğitim sorunlarına çare arama çabalarından ziyade, bir çeşit münferit akademik faaliyet ve tecessüsten ileri gelmekteydi. Çünkü bu test çalışmalarından hiçbir pratik alanda yararlanılmamış olduğu görülmektedir. O tarihlerde üniversitelerimizde eğitim fakülteleri olmadığı için (üniversitelerimiz eğitim konularına bilim dalı olarak bakmadıkları için) test çalışmalarının da çok kapsamlı olması beklenemezdi. Bu sebeple, psikolojik yardım hizmetleri konusu, uzun yıllar üniversitelerimizin ilgisini çekmemiştir.

Türk eğitiminde rehberlik, dolayısıyla öğrencilere psikolojik hizmetler konusunda asıl bilinçli çabaların ve yayınların 1950'den sonra başladığını görmekteyiz. 1951-56 yılları, Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma çabaları bakımından çok hareketli bir dönem olmuştur. Türk-Amerikan yardım ve iş birliği çerçevesi içinde gelen Amerikalı eğitimci ve psikologlar, Türk eğitimi üzerinde yaptıkları inceleme ve eleştirilerde rehberlik ve eğitimde psikolojik hizmetler konusuna da eğilmişler, Millî Eğitim Bakanlığında müsteşar, Talim ve Terbiye daire başkanı, genel müdür gibi yüksek seviyede sorumlu ve yetkililerin bu konuda anlayış ve desteklerini sağlamışlardır. Bu dönem gelişmelerinin belli başlı nirengi noktaları şunlar olmuştur:

1) Yabancı Uzmanlar: 1951-52 ders yılında Missouri Üniversitesi'nden Türkiye'ye getirilmiş olan Profesör Rufi (Rufay okunur), Türk ortaöğretimini inceleyen raporunda, eğitim sistemimizin eksik yönleri arasında, belli bir eğitim felsefesi ve amaçlarının saptanması ve bu felsefe ve amaçlara göre ülkenin bölgesel ve mahallî özellikleri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanacak müfredat programlarından bahsederken "öğrencilerdeki bireysel farklılıklara önem verilmesi" üzerinde durmuştur. Raporun kol faaliyetlerinden ve seçmeli dersler konusundan bahseden kısmında, rehberlik ve danışma konusuna ayrı bir kısım ayırmıştır (Rufi, 1953, sf. 14-15). Rufi, bazı öğretmen ve yönetici gruplarına rehberlik ve danışma konusunda konferanslar vermiş, çeşitli illerde konuşmalar yapmıştır. Ders yılı sonunda ülkesine dönmüştür.

1952-53 ders yılında Tompkins, Mills, Beals ve Kvaraceus adlı eğitim uzmanları gelmişlerdir. Tompkins, esas itibarıyla eğitim yöntemi uzmanıdır. Hazırladığı raporda esas itibarıyla Türk eğitim sisteminin örgüt, denetim ve yönetimini eleştirmekle beraber özellikle Türk okullarında eğitim programlarının, bireysel farklılıklara yeteri kadar önem vermediğine ve çok ağır ve yüklü olduğuna dikkati çekmiştir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayanan daha fonksiyonel bir programa gerek olduğunu belirtmiştir. Bu arada özellikle öğrenci rehberlik hizmetleri kurulmasını, eğitim programlarının öğrenci ve ülke ihtiyaçlarına uyacak şekilde ıslahını, teftiş işlerinin bu anlayış ve fonksiyonlara uygun olarak iyileştiril-

mesini, öğretmenlerin modern eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yetiştirilmeleri gereğini ve öğrenci başarısı ve gelişmelerinin daha objektif ve sağlıklı yapılabilmesi için iyi bir değerlendirme programı geliştirilmesini tavsiye etmiştir (Tompkins, 1956). Böylece Tompkins'in raporu rehberlik ve danışma hizmetleri ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarına olan ihtiyaca da işaret etmiştir. Tompkins'i takip eden yıl, üç ayrı yerde deneme mahiyetinde çok gayeli okul kurulmuştur. Bu suretle öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilme denemelerine girişilmiştir ki bu çeşit bir eğitim, geniş ölçüde rehberlik, danışma ve psikolojik ölçme araçları ile değerlendirme faaliyetlerini gerektirir.

Danışma alanında uzman olan Mills ve Beals (1955), çalışmalarını Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik yardım hizmetlerinin lüzumu ve kurulması konusuna yoğunlaştırmışlardır. Rehberlik ve danışma konularında öğretmenlere konferanslar vermişlerdir.

Beals, okullarda rehberlik ve danışma hizmetleri konusunda bir rapor hazırlamış ve bu hizmetleri başlatmak üzere 6 ili pilot bölge olarak seçmiştir. Bu illerde rehberlik kurulları oluşturarak enerjik çalışmalara girişmiştir. Bu pilot iller, Beals'in danışmanlığında rehberlik ve danışma faaliyetleri için planlar yapmış, raporlar hazırlamışlar ve seminer ve konferanslar tertip etmişlerdir. Beals, bu pilot okullarda çalıştırılacak öğretmen ve yöneticiler için 1953 yazında İstanbul'da üç haftalık bir rehberlik ve değerlendirme kursu tertiplemiştir.

Bu yıllarda, öğrencideki kişisel farkları ve onların kişisel yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarını objektif yöntemlerle tespit etme işi, eğitimimizin bilimselleşme, bireyselleşme ve hayata dönük olma arayışlarında bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Kısa bir süre için Türkiye'ye gelen Kvaraceus (Boston Üniversitesi), eğitimde bilimsel araştırmalar için olduğu kadar, psikolojik hizmetlerin yürütülmesinde de gerekli olan objektif ölçme araçlarını geliştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir test bürosu kurulmasını önermiştir. Öğrencilerinden Dr. George Prescott'u bu büroyu kurmak için tavsiye etmiştir.

2) Test ve Araştırma Bürosu ve Psikoteknik Laboratuvarı: Böylece 23 Mart 1953'te Talim ve Terbiye Dairesine bağlı olarak Test ve Araştırma Bürosu kurulmuştur. Başına da Prescott konmuştur. Büronun Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı ile olan irtibatını sağlamak için Başkanlığın bir üyesi koordinatör olarak görevlendirilmiştir. Test Bürosundan iki yıl önce Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda Psikoteknik Laboratuvarı kurulmuştur. Laboratuvarın kurulmasında hâkim olan düşünce, teknik öğretmen okulu öğrencilerinin meslek kabiliyetlerini bilimsel metotlarla saptayıp okuldaki öğrenim dallarına ayırmak, eğitmek ve isteyen kuruluşların öğrenci ve eleman seçimlerine yardım etmek ola-

rak özetlenebilir. Laboratuvara çeşitli kabiliyetleri ölçmek için birçok testler özellikle icra testleri alınmıştır. Ama ne yazık ki bu laboratuvar, çalışmalarını ve mesleğe yöneltme konularında etkisini fazla bir yere götürememiştir. Test ve Araştırma Bürosu, sahip olduğu elemanlar ve yönetimden gördüğü destek sayesinde, bu konuda daha etkili olabilmıştır. Test ve Araştırma Bürosu, eğitimde bilimsel araştırmalar, testler ve objektif ölçme fikrinin ve metotlarının tanıtılması ve yaygınlaştırılmasında çok etkili olmuştur. Özellikle ilkokul ve ortaokul seviyelerinde birçok başarı testleri geliştirilmiş; yetenek ölçümünde kullanılabilecek birçok Amerikan yetenek testleri Türkçeye tercüme edilmiştir. Thurstone Zihin Kabiliyetleri, Otis Zihin Kabiliyetleri, Farklı Kabiliyetler Testi (DAT), American Consul on Education'ın Genel Kabiliyet Testi bu cümleden olarak sayılabilir. Bu testler, 1953 ve sonrası yıllarda bazı okullara öğrenci seçiminde, devlet yarışma sınavlarında ve bazı okulların rehberlik programlarında kullanılmıştır. Böylece Türk eğitiminde ilk defa seçme sınavlarının klasik yazılılar yerine testler yoluyla yapılması gerçekleşmiştir. Büro; testler, sınavlar, ölçme ve araştırma araçları konularında da birçok broşürler ve araştırma raporları yayımlamış, birçok elemanların bu konularda bilgi ve tecrübe kazanmasına yardım etmiştir. Yani eğitici fonksiyonu da olmuştur.

3) Yaz Seminerleri: 1953 yazında Test ve Araştırma Bürosunun sorumluluğunda, yerli ve yabancı uzmanların katılmaları ile İstanbul'da yapılan rehberlik, danışma ve ölçme tekniği semineri, bu konulara karşı eğitimciler ve eğitim yöneticilerinde ilgi ve motivasyon yaratmıştır. Bu seminerde eğitilen öğretmen ve yöneticiler, kendi okullarında bazı rehberlik çalışmalarına girişmişler; öğrencilerle karşılıklı konuşmalar yapmışlar; bir anlamda Millî Eğitim Bakanlığını okullarda rehberlik ve danışma faaliyetlerinin başlatılması için zorlamışlardır. Fakat bekledikleri ilgi ve yardımı görememişlerdir.

Rehberlik konusundaki yaz kursları, 1954 ve 1955 yazları da sürdürülmüştür. 1954 yazında, Amerikalı müşavir Profesör Otto Mathiasen'in öncülüğüyle, "Eğitim Sistemimizde Rehberliği Engelleyen Faktörler" temalı Kandilli Semineri yapılmıştır. Bu seminere, özellikle Millî Eğitim müdürleri ve okul idarecileri ve bu konuya ilgi göstermiş bazı öğretmenler katılmıştır. Seminer 1) Eleman Yetiştirme, 2) Rehberlik Örgütü, 3) Kanun, Yönetmelik ve Program Yönünden Rehberliği Güçleştiren Sebepler ve 4) Okul-Aile-Çevre ilişkileri olmak üzere dört komisyon halinde çalışarak konuyu incelemiştir. Bu Kandilli Raporlarında bugünkü rehberlik ve danışma çalışmalarına ışık tutacak çok önemli gözlem ve öneriler mevcuttur. Bu raporların yayımlanmış olmaları arzu edilirdi. Mathiasen, rehberlik konusunda iki de kitap hazırlayıp Millî Eğitim Bakanlığına bırakmıştır (Mathiasen, 1955).

1950-56 yıllarını kapsayan dönem, rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları yönünden Türk eğitim sisteminde çok hareketli ve önemli bir dönem olmuştur. Bir kısmına yukarıda işaret edilmiştir. Rehberlik ve danışma konusunda bu döneme önem kazandıran diğer gelişmeleri de şöylece özetlemek mümkündür; rehberlik ve psikolojik danışma konusunda Amerika'da uzmanlık derecelerinde eğitim görmüş yerli elemanlar, 1953 yazından itibaren Türkiye'ye dönüp psikolojik danışma, rehberlik ve test çalışmalarına fiilen katılmaya başlamıştır. Bu kitabın yazarı, bu alanda ihtisas derecesi ile dönen ilk Türk uzman olmuştur. Test Bürosunun test geliştirme ve uygulama faaliyetlerinde, testler yoluyla yapılan seçme programlarının planlanması ve uygulanmasında ve araştırma çalışmalarında faal rol almış aynı zamanda Gazi Eğitim Enstitüsü ders programlarına konan danışma, rehberlik ve ölçme tekniği konularında dersler okutmaya başlamıştır.

4) Gazi Eğitim Enstitüsünde Başlatılan Çalışmalar: 1953-54 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü (Bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi) Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümleri ders programlarına rehberlik ve danışma dersi fiilen ve resmen konmuş ve okutulmuştur. Bundan bir yıl önce de danışma ve rehberliğin bazı konularının eğitim psikoloji dersi içinde ele alınmış olduğuna dair bazı belirtiler vardır. Bu gelişmeler, rehberlik ve danışma dersinin yükseköğretim programında ilk defa yer alması bakımından önemlidir. Üniversitelerimizde ise bu konuda henüz bir ilgi ve hareket yoktur.

Eğitimde psikolojik hizmetlerle ilgili derslerin üniversitelerde değil de, Gazi Eğitim Enstitüsü müfredat programlarında kabul görmesine ortam hazırlayan birkaç önemli sebep vardır. Bir kere, üniversitelerimiz, kendilerinin "ilimle" uğraştıkları gerekçesiyle eğitim konularına pek ilgi göstermemişler; öğretmen yetiştirme işiyle ve eğitim bilimleri ile uğraşmak istememişlerdir. Türk eğitiminin sorunlarına bilimsel ve pratik çareler arama işini Millî Eğitim Bakanlığına bırakma görünümündedirler. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak ortaöğretim okullarına öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumu olarak Gazi Eğitim Enstitüsü, bu çeşit çabaları üstlenme durumunda olmuştur. İkincisi, öğretmen yetiştirme ve eğitim konuları ile yakından ilgili bir yükseköğretim kurumu olarak Gazi Eğitim Enstitüsü, eğitim alanındaki gelişmeleri üniversitelerden daha yakından takip edebilmekte ve millî eğitimdeki sorunları daha yakından yaşayarak bilmektedir. Dolayısıyla, üçüncü olarak da, eğitim konularındaki gelişmeleri daha yakından bilen ve izleyen, çoğunluğu Amerika'da öğrenim görmüş daha güçlü bir öğretim kadrosuna sahip olmasıdır. Dördüncü ve en önemlisi olarak da, enstitü müdürü Vedide Baha Pars, okul kadrosunda eğitimde psikolojik hizmetlerle yakından ilgili öğretim üyelerini etrafına toplayıp onlara çalışmalarında destek olarak müfredat programına yeni dersler koymak için müsait bir ortam hazırlamıştır.

Gazi Eğitim Enstitüsü, psikolojik hizmetlerle ilgili derslere programında yer vermekle kalmamış; Pedagoji Bölümü programına deneme mahiyetinde seçmeli dersler sistemini getirmiş; okullarımızda ilk defa olmak üzere bu bölüm öğrencilerine öğretim üyelerinden danışmanlar atamıştır. Aynı zamanda okul bünyesinde bir Rehberlik Bürosu kurarak bir öğretim üyesinin sorumluluğunda çalışmalara başlanmıştır. Öğrenciler için toplu dosyalar geliştirilmiştir. Tabii bu çalışmalarla okuldaki bütün öğretim üyelerinin aynı şekilde ilgilenmiş olduğunu söylemek mümkün değildir.

Gene, 1954 yılında, büyük öğretmen ve eğitimci kitlesinin ilgisini çeken bazı kitap, broşür ve makaleler yayımlanmaya başlanmıştır.

5) Okullarda Örgütlenme Girişimleri ve Diğer Uygulamalar: 1954 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir rehberlik bürosu kurulması için bu kitabın yazarı tarafından Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığına bir rapor proje sunulmuştur. Bu projede, doğrudan Müsteşarlığa bağlı bir "Eğitimle İlgili Araştırmalar Müdürlüğü" önerilmiştir. Bu Araştırmalar Müdürlüğü, müsteşara karşı sorumlu bir koordinatörün başkanlığında, şu bürolardan oluşmakta idi:

Test Geliştirme, Müfredat Programı Geliştirme, Özel Eğitim Hizmetleri, Rehberlik ve Danışma, Diğer Psikolojik Hizmetler, Eğitim Araştırmaları, Yayın ve Halkla İlişkiler. Bu Müdürlük içinde Rehberlik Bürosu: Personel Yetiştirme, Araştırma ve Bilgi Toplama, Okullarda Konsültasyon, Yayın ve Halkla İlişkiler bölümlerinden meydana gelmekte idi.

Keza, gene bu dönemde, Ankara'da Ankara Kız Lisesinde ve İstanbul'da Atatürk Kız Lisesinde 1953 yılında ümit verici bazı rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarına başlanmış ve o günkü şartlar içinde dönem boyu başarıyla sürdürülmüştür. 1954 yılında Ankara Deneme Lisesi -ki diğer klasik liselerden farklı ve Amerika'daki emsallerine benzer program uygulaması ve bazı program denemelerinin yürütülmesi amacıyla kurulmuştur- rehberliği esas alan bir eğitim anlayışı içinde, seçmeli ders ve branşlar sistemini uygulamış; öğrenci değerlendirmesinde A, B, C, D ve F şeklinde yeni bir sistem getiren çalışmalara başlamıştır. Gene bu yılda Ankara ve İstanbul'dan başlamak üzere rehberlik ve araştırma merkezleri kurulmaya başlamıştır. Bu merkezler, eleman yetersizlikleri dikkate alınmazsa, öğrenci ve veli problemleriyle uğraşma, öğrenci yetenek ve ilgilerini değerlendirme, psikolojik danışmada bulunma çalışmalarını ülke sathına yaygınlaştırma gayretlerinin bir işaretidir.

Bu heyecan verici başlangıçlar ve hazırlıklar; yetişmiş eleman ve lider yönetici eksikliği, Millî Eğitim Bakanlığı kademelerinde bir bütün olarak destekleyici yönetim, örgüt ve yardım yokluğu ve hele daha

önemlisi, Millî Eğitim Bakanlığının çeşitli seviyedeki yapısında rehberlik ve danışma konusuna karşı bilgi ve inanç eksikliği sebebiyle fazla bir yere gidememiştir. Ama bu çabalar, rehberlik ve psikolojik danışma kavramları ve çabalarının, yüzeyde de olsa geniş öğretmen kitlelerine yayılmasına hizmet etmiştir.

1956'dan sonra rehberlik ve danışma konusuna karşı eski şevk ve heyecan kalmamış olmakla beraber, bazı okullarda müdürlerin ya da bazı öğretmenlerin kişisel inanç, gayret ve liderlikleriyle rehberlik çalışmaları yapılmaya devam edilmiştir.

b) 1960'DAN SONRAKİ GELİŞMELER

Okullarda öğrencilere rehberlik yapılması lüzumu, 1960'dan sonraki 5 yıllık ulusal kalkınma planlarında da ifadesini bulmuştur. Fakat planlarda rehberlik ve psikolojik hizmetlerin lüzumu, öğrencinin bir birey olarak gelişip kişisel mutluluğa erişmesi yönünden olmaktan ziyade, ekonomik bir varlık olarak gelişip iyi bir üretici olması yönünden rehberlik yapılması düşünülmüştür. Yani rehberlik, bir insan gücü planlaması aracı olarak ele alınmıştır. Hemen belirtilmelidir ki kalkınma planlarında rehberlik konusunun yer alması, okullarımızda psikolojik hizmetlerin gelişmesine ne teorik, ne de pratik bakımdan bir katkıda bulunmamıştır.

1950-56 dönemindeki yaygın ve yoğun çalışmalar, daha sonraki yıllarda rehberlik ve danışma konusunun okul yönetmeliklerine daha açık bir şekilde girmesinde rol oynamıştır.

Rehberlik ve danışma konusu, 1960'tan sonraki yıllarda yapılan bütün eğitim şûralarının en önemli konusu olmuştur. 1960'dan sonraki yıllarda ilk, orta, lise ve çeşitli meslek okulları yönetmeliklerinde de öğrencilere rehberlik yapılması ile ilgili birçok fikir ve maddeler yer almıştır. 1965'te yayımlanan Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nde de, çocuğun kişisel gelişmesi ve olgunlaşması hususunda rehberlik kapsamına giren çalışmalara yer verilmiş olduğu görülmektedir. (MEB, 1965).

1955'lerde 6 ilde kurulan rehberlik ve araştırma merkezlerinin sayısı artarak devam etmişse de, 1968 yılına kadar bunların çalışmalarını kapsayan bir yönetmelik yoktu. 1968'de Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği, merkezlerin çalışmalarına açıklık getirecek bir şekilde hazırlanıp yürürlüğe sokulmuştur. Bu merkezlerin büyük sıkıntısı; rehberlik, psikolojik danışma ve psikolojik testler konularında uzman elemanların olmamasından doğan sorunlar olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Bu merkezlere genellikle ilkokul öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve özel eğitim bölümü mezunu elemanlar atanmıştır. Başlarında kendilerine yol gösterebilecek, görev içinde yetişmelerine yardım-

cı olabilecek uzman kişilerden mahrum olarak çalışmak zorunda kalmışlardır. Her şey elemanların kişisel gayretlerine ve ferasetlerine bırakılmıştır. Daha sonraki yıllarda eğitim fakültesinden mezun eğitim uzmanları da görev almaya başlamıştır.

1) Millî Eğitim Şûraları ve Psikolojik Hizmetler

1961'de 7. Millî Eğitim Şûrası için hazırlanmış olan Ortaöğretim Komitesi raporunda rehberliğe ayrı bir bölüm ayrılmış ve "grup öğretmenliği" yolu tavsiye edilmiştir. Öğrencinin kişi olarak gelişmesine yardım edecek olan grup faaliyetleri için haftalık ders programlarında ayrı bir zaman dilimi ayrılması önerilmiştir. Grup öğretmenin fonksiyonu ve yapılabilecek işlerin çeşitleri belirtilmiştir (MEB, Millî Eğitim Şûrası Dokümanları 1961, s. 89-91).

Rehberlik ve danışmaya karşı 7. Millî Eğitim Şûrası ile başlayan ilgi, özellikle 8. Şûra'da daha da büyük bir hamle kazanmıştır. 8. Millî Eğitim Şûrası, okullarımızda rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları bakımından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Orta öğretimin yeniden düzenlenmesini hedef alan 8. Millî Eğitim Şûrası'nda çok önemli kararlar alınmıştır (MEB, 8. Millî Eğitim Şûrası Dokümanları, 1970):

- a) Ortaokul, zorunlu öğrenimin devamıdır. Yani zorunlu öğrenim 8 yıla uzanmaktadır. Orta öğretimin ilk kademesi olarak ortaokul, öğrencileri gözleme ve branşlara yöneltme kurumu niteliğinde tek tip bir ortaokuldur.
- b) Orta öğretimin ikinci kısmı olarak liseler, öğrencileri yükseköğretime hazırlama; hem mesleğe hem yükseköğretime hazırlama veya hayata ve mesleğe hazırlama olmak üzere üç temel görevle yükümlendirilmiştir.
- c) Bu maksatla ortaöğretimin ikinci devresi yani liseler, fen, sosyal bilimler, tabii bilimler ve dil ve edebiyatla ilgili programları bünyesinde toplayan dört koldan oluşacak bir eğitim sistemi olmaktadır. (Eski liselerde sadece fen ve edebiyat kolları vardır.)
- d) 9. sınıflar, öğrencinin ilk ve ortaokul yıllarında beslenip gelişmiş eğilimlerine daha çok belirginlik kazandıracak bir yöneltme sınıfı olmaktadır. Bu sebeple okulda iyi işleyen bir rehberlik servisi ve aktif öğrenci danışmanlığı kurulmuş olacaktır.
- e) Çocuğun kendi ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine daha uygun bir öğrenim koluna ayrılabilmesini sağlamak için temel dersler yanında, seçmeli derslere de yer verilmektedir.

f) Sınıf geçme yerine ders geçme sistemi getirilmektedir. Çocuk, sadece başarısız olduğu dersten sınıfta kalmakta ve bu dersi tekrarlayarak tamamlamaktadır.

g) Yöneltilme sınıfı olan 9. sınıf sonunda, öğrencinin bu yıla kadar olan başarısı, çocuğun danışmanı ve öğretmenler kurulunca öğrenci ve velisine, çocuğun öğrenim yönü hakkında öneride bulunacaktır.

h) Okuldaki çeşitli branş programları arasında yatay ve dikey geçişler mümkün olacaktır.

Yukarıda işaret edilen bütün bu önemli kararlar, öğrencinin birey olarak gelişmesinin yakından incelenmesini ve takip edilmesini, dolayısıyla çocuğa kişisel yardımda bulunacak psikolojik hizmetleri içeren bir rehberlik ve danışma servisini eğitimin temel unsuru hâline getirmektedir. Her öğrencinin danışmanı olacaktır. Gencin öğretimi, onun kişisel yetenek, başarı, ilgi ve ihtiyaçlarına dayanacaktır. Bu amaca ulaşabilmek ise onu yakından ve objektif olarak inceleyip tanımayı; alacağı kararlar, yapacağı tercih ve planlarda ona psikolojik yardımları gerekli kılmaktadır.

8. Şûra çalışmalarına paralel olarak, 10 Ağustos 1970 tarihinde "Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Servislerinin Kuruluşu ve Görevleri" ile ilgili olarak bir genelge yayımlanmıştır (MEB, Tebliğler Dergisi, 10 Ağustos 1970). Millî Eğitim Bakanlığı aynı zamanda rehberlik çalışmalarının bazı pilot okullarda başlatılmasına karar vermiş ve bu maksatla, rehberlik programının resmen başlatılacağı okullardan aday danışman olarak seçilen öğretmenlere rehberlik ve danışma ile ilgili konularda yoğun yaz kursları düzenlemiştir. Yıldız Sağırılar Okulunda başlayan bu kurslar, ertesi yıllarda Üsküdar Kız Lisesinde ve Kadıköy Anadolu Lisesinde devam etmiştir. Bu kurslarda, bir yandan bu okullar için rehber öğretmen yetiştirmeye çalışılırken, bir yandan da okul yöneticilerinin rehberlik ve danışma konusunda aydınlatılması ve bilinçlendirilmesi hedef almıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, 1970-71 ders yılında ilk olarak 23 okulda rehberlik programını resmen başlatmış (Güngör, 1970) ve üç yıl içinde bu okulların sayısını 72'ye çıkarmıştır. Bunların sayısını her yıl arttırarak sürdürmeyi amaçlamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının bu gayretlerine paralel olarak, bütün okulların ders programlarında "rehberlik saati" adı altında, müstakil 2 saatlik zaman dilimi ayrılmıştır. Gerçi çoğu okullar bu saatlerde ne yapacaklarını bilememişler, bu bağımsız zaman dilimini, bazı derslerin takviyesi için kullanma yoluna gitmişlerdir. Ama yine de okullarda öğrencilere götürülmesi düşünülen psikolojik hizmetler için önemli bir adım olmuştur.

Bu okullardaki rehberlik ve danışma faaliyetlerine yardımcı olabilmek, çalışmaları değerlendirip gelişmelerini sağlamak ve gerekli rehberlik ve danışma araçlarını geliştirmek üzere Millî Eğitim Bakan-

lığının Planlama, Araştırma ve Koordinasyon Dairesinde kurulmuş olan Psikolojik Danışma Bürosu olumlu gayretler göstermiştir. Bu büro uzmanları, rehberlik programını yürüten bu 72 okula ziyaretler yapmış, müşküllerinde onlara danışmanlık etmiş, her yıl onlardan raporlar alarak çalışmalarını değerlendirmiştir (PAK, 1972). Bütün bunlar, ülkede eğitimde psikolojik hizmetlerin gelişmesinde olumlu ve önemli gelişmeler olmuştur.

Bu çalışmalar bir tarafta sürerken, öbür tarafta orta öğretime öğretmen yetiştiren kurumların programlarında rehberlik dersleri temel dersler arasına girmiştir. 1961'den sonraki öğretmen okulları programlarında ruh sağlığı ve rehberlik dersi yer almıştır. 1973'lerde de rehberlik dersi bağımsız bir ders hâlinde seçmeli dersler arasında yer almıştır.

Bugün artık rehberlik servislerini çalıştıran okulların bazılarında danışman olarak atanmış birden fazla eleman görülebilmektedir. Danışmanlık, artık bağımsız bir kadro olarak kabullenilmiş bulunmaktadır. Bu okullarda verilen psikolojik hizmetler, öğrencilerle yapılan bireysel danışmalardan ziyade, kol faaliyetleri, grup saatleri (sınıf öğretmenliği), duruma alıştırma (oryantasyon), öğrenci problem ve ihtiyaçlarının taranması gibi faaliyetlere ağırlık verilerek yürütülmektedir. Bununla beraber, bunların çok olumlu gelişmeler olduğunu belirtmek lazımdır (Gelişme yıllarında karşılaşılan sorunlar hakkında daha fazla bilgi için Tan, 1974.).

2) Üniversitelerdeki Gelişmeler

Psikolojik hizmetlerle ilgili olarak ülke eğitiminde başlayan hareketler, geç de olsa üniversitelerde de yansımaları bulmaya başlamıştır.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Yeni bir anlayışla 1956'da kurulmuş olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi, birçok konularda olduğu gibi, modern eğitimin istediği bazı psikolojik hizmetlerin üniversitelere girmesinde de öncülük yapmıştır.

Üniversite, daha kuruluşunda, yıl yerine sömestir ve sınıf geçme yerine ders geçme sistemini kabul etmiştir. Ders yükü ve başarı ölçümünde kredi sistemini getirmiştir. Öğrenim programında zorunlu dersler, seçmeli dersler, öncelikli dersler vardır. Bütünleme yoktur ama sınamaya düşme vardır. Öğrenci değerlendirmesinde başarıyı tasvir eden harf sistemini (A, B, C, D ve F) kabul etmiştir. Başarı değerlendirilmesini rakamsal kavramdan kurtarmıştır. 1960-61 ders yılından itibaren, öğrenci seçme işini, daha objektif ölçmeye imkân veren testler yoluyla yapmaya başlamıştır. Yeni aldığı öğrencilere üniversiteyi ve sistemi tanıtmak, verimli ders çalışma yollarını öğretmek üzere 1958 güzünde iki haftalık bir oryantasyon (duruma alıştırma) yapmıştır. Üniversitede bir öğrenci danışma hizmetleri

kurulması için girişimde bulunmuştur. Bu girişim ilk yılda gerçekleşmiş olmakla beraber, üniversitede öğrenci kişilik hizmetlerine olan ihtiyacın idrak edilmiş olması bakımından önemlidir. 1960'da Fen ve Edebiyat Fakültesi bünyesinde bu kitabın yazarı tarafından kurulan Psikoloji Bölümü ders programına Danışma Psikolojisi, Kişiyi İnceleme Metotları, Psikolojik Testler, Şahsiyet Psikolojisi, Anormal Psikoloji gibi psikolojik hizmetlerle yakından ilgili dersler konmuş ve bölüm öğrencilerinin mecburi dersleri arasında yer almıştır. Bölümde Danışma Psikolojisi dersi gibi dersler için bir de Psikolojik Danışma Laboratuvarı kurulmuş ve Prof. Tan'ın zamanı müsaadesince bazı problemlili öğrencilerle terapi ve danışma yapılmaya başlanmıştır. Psikoloji konularını kapsayan bir bölüm olarak da, bölümün kuruluşundan itibaren bölüm öğrencileri için öğrenci akademik danışmanlığı ihdas edilip akademik çalışmaların normal bir parçası hâline getirilmiştir. Bölüm öğrencileri öğretim üyelerine paylaştırılmıştır. Bu uygulama, zamanla üniversitede yaygınlaşmıştır. Bölümde öğrenci zekâ durumunu, çeşitli alanlardaki ilgilerini, kişilik yapılarını tespit için Wechsler Yetişkinler Zekâ Ölçeği, Stanford-Binet, Kuder, Gordon Kişilik Profili gibi psikolojik araçlar 1961'lerde Türkçeye uyarlanmış ve kullanılmıştır. Bugün birçok hastanelerde, benzeri kuruluşlarda ve araştırmalarda kullanılmakta olan Weschsler, Kuder tarafımızdan yapılan bu uyarlamalardır.

Üniversitede ders yılı yerine sömestir usulü, sınıf geçme yerine ders geçme, sabit standart program yerine zorunlu, seçmeli ve öncelikli derslere göre her dönemin ders programını ayarlayarak lisans programını zamanında tamamlayabilme, sınamaya düşme ve bundan kurtulabilme gibi birçok yönleri olan ve öğrencinin kendi tercih, karar ve planlamalarını gerekli kılan bir sistemde öğrenci danışmanlığı kaçınılmaz olmaktadır. Bu sebeple, akademik danışmanlık sistemi de üniversitede özellikle 1960'ta başlayıp 1964'lerde bütün fakülte ve bölümlerde kurumlaşmış bulunmaktadır. Öğrencilerin psikolojik sorunlarında yardımcı olabilmek için, 1963'te üniversite sağlık merkezi kadrosuna bir de psikiyatrist ilave edilmiştir. Daha sonraki yıllarda, üniversitede öğrenci dekanlığı kurulmuş (1974) ve bu kadroya bir de rehberlik ve danışma alanında yetişmiş danışman alınmıştır (1976).

O yıllar için ileri yenilikler olan bütün bu uygulamaların birçokları, şimdi üniversite ve fakültelerimizde mutad uygulamalar hâline girmiş bulunmaktadır.

Bütün bu yenilik uygulamalarının ODTÜ'de müsait bir ortam bulabilmesinin önemli sebepleri vardır. Aynı bir kuruluş kanununa tâbi olan ve değişik bir statüyle kurulmuş bulunan bu üniversitedeki öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, yükseköğrenimlerini ve doktoralarını Amerika Birleşik Devletleri'nde yapmışlardır. Genç ve dinamik bir kadrodur. Amerikan üniversitelerinde görüp yaşadıkları birçok iyi şeyleri kendi üniversitelerinde de uygulama iştiağı içindedirler. Kuruluş Kanunu'nun sağladığı

bazı imkânlar sebebiyle, mevzuat engellerinden oldukça masundurlar. Üniversite kuruluş hâlidir. Kurucu durumunda bulunan bu elemanlar, birçok hususlarda tercihleri kendileri yapmak ve kararları kendileri vererek uygulamaya koymak avantajına sahiptirler. Mütevelli sistemi, kararların uygulamaya konmasını kolaylaştırmış ve süratlenmiştir. Bu sebeplerle birçok yenilikleri uygulamak daha kolay olmuştur.

İstanbul Üniversitesi

İstanbul Üniversitesi de öğrencilerin sınıf dışı sorunları ile ilgilenmiş, onların sınıf dışında kalan fakat akademik ve kişisel gelişmelerini yakından etkileyen sağlık, sosyal, kültürel, ekonomik, vb. sorunlarında yardımcı olabilmek için bazı çareler aramıştır. 1961 yılında İstanbul Üniversitesi Mediko-Sosyal Merkezi kurulmuştur. Merkez, ilk zamanlarda tamamen öğrencilerin beden sağlığına yönelmiştir. Uzmanlar hep doktorlardır. 1966'da merkezin başına bir psikiyatrist getirilmiş, öğrencilerin ruh sağlığı tarafına da yönelinmeye başlanmıştır. Zamanla psikolog ve sosyal hizmet uzmanlarına da ihtiyaç duyulmuştur. Merkez sadece tedaviye değil, önleyici ve koruyucu tıbbı da önem vermiş, sağlık konularında konferanslar vermiş ve sağlık taramaları yapmıştır. Zamanla sosyal ve kültürel faaliyetlere ağırlık verilmiştir. Yeni öğrenciler için duruma alıştırma faaliyetleri; daktilo, yabancı dil, ilk yardım, verimli ders çalışma yolları gibi kurslar; spor, tiyatro, müzik, folklor çalışmaları; tatil kampları; kültürel geziler; öğrenci devamsızlıkları sebeplerinin araştırılması; yurt ve burslar hakkında bilgiler verme; kitaplık kurulması ve ucuz kitap temini ve ucuz beslenme yolları gibi ve bunlarla ilgili yayın faaliyetleri Mediko-Sosyal Merkezin bugünkü çalışmaları arasındadır. Bazı psikoterapi faaliyetleri de yapıldığı ifade edilmektedir. Bugün adı Mediko-Sosyal ve Kültür Merkezi olarak değiştirilmiştir.

Öğrencilere psikolojik yardım ihtiyacı üniversitede çok hissedilmiştir. 1965'te Refia Semin, Üniversite fakültelerinde birer öğrenci rehberlik danışma bürosu kurulması için Mediko-Sosyal Kuruluna bir proje sunmuştur. (Şemin, 1966). Pedagoji Enstitüsü öğrencileri programlarında rehberlik, danışma, psikolojik testler, şahsiyet gelişmesi gibi dersler bilinçli olarak yer almıştır.

Ankara Üniversitesi

İstanbul'dakine benzer bir merkez de Ankara Üniversitesi tarafından kurulmuştur. (1964).

Başlangıçta bir sağlık merkezi hâlinde görünen bu örgüt, kadrosunda psikiyatrist de bulundurmıştır. Kuruluştaki tıp ağırlığı, imkânlar hâsıl oldukça kadroya psikolog ve sosyal hizmet uzmanları da alınarak, öğrencilere yardım faaliyeti kapsamı genişletilmiştir. Sosyal ve kültürel faaliyetlere, kulüp ve kol faaliyetlerine daha çok yer verilmiştir.

Ankara Üniversitesinin psikolojik hizmetlere diğer bir katkısı da, Türkiye’de ilk defa eğitim fakültesini bünyesinde kurmuş olmasıdır (1965).

Kurulan bu fakültenin dört bağımsız bölümünden biri de, eğitimde psikolojik hizmetler için uzman yetiştirmek üzere planlanmıştır. Kuruluş yıllarında yeterli öğretim elemanı yokluğu sebebiyle bölüm, amaçladığı uzmanları gerçekte yetiştirememiştir. Uzman olarak mezun ettikleri de millî eğitim kadrosuna uzun süre sorun olmuştur. Ama gene de bu mezunların birçoğu okullardaki rehberlik servislerini ellerinden geldiğince yürütmekte yararlı olmuşlardır.

Hacettepe Üniversitesi

O tarihlerde yeni kurulmuş olan diğer bir üniversite de Hacettepe Üniversitesi’dir. Bu üniversitedeki eğitim bölümü, rehberlik ve danışma konusunda lisansüstü seviyede eleman yetiştirme işine girişmiştir (1967). Bu gelişme, ülke eğitim ihtiyaçlarına cevap vermede bir üniversitenin gösterdiği bir gayret olarak değerlendirilmelidir. 1967’lerde bölüm içinde bir opsiyon olarak yürütülen bu çalışmalar, 1974’te bağımsız bir bölüm hâline gelmiş ve bugüne kadar psikolojik hizmetler için bir hayli eleman yetiştirmiştir.

Üniversite, 1973 yılında öğrenci işleri müdürlüğüne bağlı olarak Danışma ve Rehberlik Merkezini kurmuştur. Ertesi yıl bu merkez, öğrenci sağlık merkezi bünyesine alınarak rektörlüğe bağlanmıştır. Böylece üniversite kapsamında bütün öğrencilere psikolojik hizmetler verilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşım, üniversitelerin, psikolojik hizmetlere önem vermeye başladığına önemli bir işarettir. YÖK kanunu ile 1980’den itibaren psikolojik danışma ve rehberlik alanı, üniversitenin Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü içinde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı olarak hizmet vermeye devam etmektedir. 1982-83 ders yılından itibaren bu ana bilim dalı, lisans seviyesinde öğretimle birlikte, yüksek lisans (master) ve doktora programlarını da sürdürmektedir.

2) TIP KANADINDAKİ GELİŞMELER

Ülke eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma fikri ve çalışmaları giderek gelişip yaygınlaşırken, tıp kanadında da danışma ve psikoterapi ile ilgili bazı kayda değer gelişmeler olmuştur. 1950’lere girerken ruh hastalıkları ile uğraşan kuruluşlarda genellikle ilaç ve şok terapi yaygın olarak kullanılmakta idi. Psikiyatri kliniklerinde psikanalizden bahsedenler olmakla beraber, hastalar ilaçla veya elektroşok veya insülin şok gibi yaklaşımlarla tedaviye çalışılıyordu. Psikiyatri klinikleri daha ziyade Kreaplin geleneğinde idi. Ankara Tıp Fakültesi Psikiyatri kliniği direktörü Rasim Adasal, psikolojik yaklaşımların gerektiği bilinci içinde olan birisi olmuştur. Kliniklerdeki Kreaplin geleneğini yıkmış,

yeni görüşler getirmiştir. Medikal psikoloji konusunda ders, konferans ve yayın yolu ile Türk psikiyatri çalışmalarına hayli katkısı olmuştur. Dinamik psikolojiye ağırlık vermiştir. Daha 1953'lerde klinikte hastalara psikolojik testler uygulatmaya başlamış; yetiştirdiği asistanlarına ruh hastalıklarının tedavisinde psikolojik yaklaşım bilincini vermiştir. Yetiştirdiği bu uzmanlar, daha sonraları Ege, Hacettepe, Ankara ve İstanbul Üniversitelerinin şöhretli bilim adamları olmuşlar; özellikle 1959'dan sonraki çalışmalarında kliniklerde psikoterapi çalışmalarını başlatmışlardır.

Özellikle o tarihlerde yeni kurulmakta olan Hacettepe ve Ege Üniversiteleri Psikiyatri Kliniklerinde hastalara, ilaç ve şok tedavisi yanında psikolojik yardım yaklaşımları da beraberce kullanılmaya başlanılmıştır. Bu başlangıçtan sonra, 1960'ların son yıllarında, hastalara grup terapisi de uygulanmaya başlanmıştır. Hacettepe'de Çocuk Psikiyatrisi ayrı bir klinik olarak teşekkül ettirilmiş (1963) ve burada oyun terapisi, sino-terapi (pupetlerle aile kurma), resim çizerek üzerinde konuşma gibi birçok psikolojik yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır. 1974'te Hacettepe Yetişkinler Psikiyatrisi Bölümü kadrosuna bir de klinik psikolog almıştır.

Tespitlerimize göre, ilk klinik psikolog kullanan kuruluş, İstanbul Üniversitesi Çapa Psikiyatri Kliniği olmuştur. Bu çalışmaların ağırlığı, hastalarla psikoterapi olmaktan ziyade, onlara psikolojik testler uygulamak olmuştur. 1962'lerde bir psikolog, Bakırköy Akıl ve Sinir Hastalıkları Hastanesinde Wechsler Yetişkinler Zekâ Testi gibi bazı klinik testler uygulamakta ve psikoterapi yapmaktadır.

İstanbul'daki diğer bir gelişme de, Çapa Çocuk Psikiyatrisi'nin kurulması olmuştur (1974). Bu ikinci çocuk psikiyatrisi kliniği, Hacettepe'ninkinden daha geniş kapsamlı olarak planlanmıştır. Kadrosunda psikologlar, danışmanlar ve pedagoglar yer almıştır.

Yukarıda işaret edilen bu mutlu gelişmeler yanında, 1976'da Ankara Tıp Fakültesi Psikiyatri Kliniğinde grup terapisi yanında psikodrama gibi daha ileri seviyede ustalık isteyen psikoterapi yöntemleri de kullanılmaya başlamıştır.

Üniversitelerde henüz bu gelişmeler başlamışken, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, ülkede ruh sağlığı ile yakından ilgilenmeye başlamış ve bir Ruh Sağlığı Derneği kurulmuştur (1962). Bu dernek, daha sonraları Ankara civarında Gölbaşı Gündüz Hastanesini kurmuştur (1974). Bakırköy Akıl Hastanesinde gerek hasta koşullarında ve hastane yapısında gerek hasta tedavilerinde birçok gelişmeler olmuştur. Meşguliyet terapisi ve rehabilitasyon faaliyetleri geniş ölçüde kullanılmaktadır. Hastaların yaptıkları işler ve sanat eserleri halka sergilenmektedir. Hastaların yaptıkları spor faaliyetleri ve folklor gösterileri de bu arada sayılmalıdır. Bu suretle, iyi bir "halkla ilişkiler" de kurulmuş olmaktadır. Aynı zamanda ruh hastalıklarına halkın ilgisi çekilmekte, ruh sağlığı konularında bilinçlenmelerine çalışılmaktadır.



PROF. DR.

YAHYA ÖZSOY

(1926-1996)

Hocamız öz geçmişini alışılmışın dışında sondan başa doğru sunardı. Ben de Hocamızın öz geçmişini onun yaptığı gibi sondan başa doğru giderek sunacağım.

Hocamız ani bir hastalıkla aramızdan ayrıldığı günlerde, emekli olmasına rağmen başta Anadolu Üniversitesi olmak üzere çeşitli üniversitelerde derslere girerek, konferanslar vererek özel eğitim alanına katkılarını sürdürüyordu.

Hocamız Abant, İzzet Baysal Üniversitesinde (AİBÜ) Rektör Yardımcılığı görevini sürdürürken, eşinin rahatsızlığı nedeniyle ve kendi isteğiyle 1995 yılında emekliye ayrılmıştı. AİBÜ’de Rektör Yardımcılığı görevinden önce bu Üniversitede Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü görevlerinde bulunmuştu.

Yahya Özsoy Hocamız, Abant İzzet Baysal Üniversitesine, Anadolu Üniversitesinden geçmişti. Anadolu Üniversitesinden ayrılmadan önce Açıköğretim Fakültesi Ankara Öğrenci Bürosunda Yöneticilik görevinde bulunmuştu. Bunun öncesinde aynı Üniversitede Eğitim Fakültesinde Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanlığı görevini yürütmüş, 1983 yılında Bölümün bünyesinde “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı”nın açılmasında önemli katkıları olmuştu. Bu program o dönemde ülkemiz için bir ilkti. İlerleyen

yıllarda bu program ilki Anadolu Üniversitesinde olmak üzere diğer üniversitelerde özel eğitim bölümlerinin açılmasının yolunu açmıştır. Hocamızın Profesörlük ünvanı alması bu yıllara rastlar.

Hocamız Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki görevinden önce, kısa bir süre Açıköğretim Fakültesinde, daha sonra İletişim Bilimleri Fakültesinde görev yapmış ve bu Fakültenin bünyesinde yer alan Eğitim İletişimi ve Planlaması Bölümü Başkanlığında bulunmuştu.

Hocamız akademi döneminde Anadolu Üniversitesine, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinden gelmişti. Bu Fakültede Özel Eğitim Bölümü Başkanlığı görevinde bulunmuş, aynı fakültede 1979 yılında doçent ünvanını almış, 1975 yılında doktorasını tamamlamıştı.

Hocamız üniversite yılları öncesinde Millî Eğitim Bakanlığında özel eğitim şube müdürlüğü, rehberlik ve araştırma merkezi uzmanlığı ve müdürlüğü, ilköğretim müfettişliği, gezici başöğretmenlik ve köy öğretmenliği görevlerinde bulunmuştu. Bu yıllarda 1964’de Amerika’da George Peabody College’da özel eğitim alanında yüksek lisans, 1963 yılında lisans ve 1954 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde ön lisans derecelerini almıştı.

Hocamızın Millî Eğitim Bakanlığında Abant İzzet Baysal Üniversitesine uzanan mesleki yaşamı 1943 yılında Çifteler Köy Enstitüsünden mezun oluşu ile başlamıştı

Üniversitede çalıştığı yıllarda Türkiye Körler Vakfında çeşitli hizmetlerde bulunmuş, bir dönem vakfın Genel Başkanlığını yapmıştı. Başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere birçok bakanlık ve kuruluşun eğitim çalışmalarında görev almış, bu arada ÖSYM’de uzunca bir dönem danışmanlık yapmıştı.

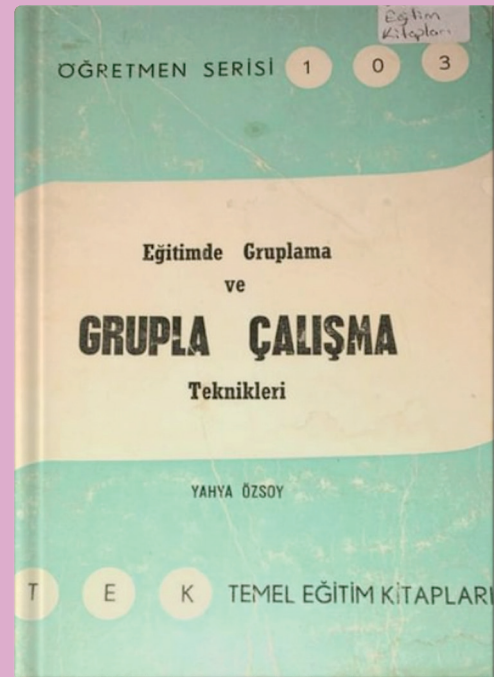
Hocamızın Eğitim Bilimleri ve Özel Eğitim alanlarında yayımlanmış beş araştırma çalışması, on iki kitabı ve çok sayıda makalesi bulunmaktadır. Döneminde eğitim alanında ulusal ve uluslararası düzeylerde düzenlenen kongrelerin neredeyse tamamına katılmıştır. Yaptığı konuşma ve verdiği konferansların hesabını tutmak mümkün değildir.

Hocamız 1996 yılında aramızdan ayrıldı. Mezarı, köy enstitüleri ruhuna uygun olarak doğduğu yerde Aktepe köyündedir.

Hocamızın anısına, adının verildiği Ankara Aydınlikevler’de İşitme Engelliler okulu, Özel Eğitim Meslek Okulu ve Eskişehir Odunpazarı’nda bir park bulunmaktadır.

Hocamız, 2008 yılından günümüze her ölüm yıl dönümünde Anadolu Üniversitesinde “Prof. Dr. Yahya Özsoy Toplum Hizmetleri Ödülleri” etkinliği çerçevesinde anılmaktadır.

Prof. Dr. Süleyman Nazif ERİPEK



Our professor used to present his autobiography unusually, starting from the end. I will present our professor's autobiography as he did, starting from the end.

When our professor passed away due to a sudden illness, despite his retirement, he continued to contribute to the field of special education by giving lectures and giving conferences at various universities, especially Anadolu University.

While our professor was serving as the Vice Rector of Abant İzzet Baysal University (AIBU), he retired in 1995 due to his wife's illness and at his own request. Before serving as Vice Rector at AIBU, he served as Dean of the Faculty of Education and Director of the Institute of Social Sciences at this University.

Our professor Yahya Özsoy came to AIBU (Abant İzzet Baysal University) from Anadolu University. Before leaving Anadolu University, he worked as a Manager at the Open Education Faculty Ankara Student Office. Prior to this, he served as the Head of the Department of Educational Sciences at the Faculty of Education at the same University, and made significant contributions to the opening of the "Special Education Teaching Program" within the Department in 1983. This program was

a first for our country at that time. In the following years, this program paved the way for the opening of special education departments in other universities, the first of which was at Anadolu University. It was during these years that our professor received the title of Professor.

Before our professor worked at Anadolu University Faculty of Education, he worked for a short time at the Faculty of Open Education and then at the Faculty of Communication Sciences and was the Head of the Department of Educational Communication and Planning within this Faculty.

Our professor came to Anadolu University from Ankara University Faculty of Educational Sciences during his academy period. He served as Head of the Special Education Department at this faculty, received the title of associate professor at the same faculty in 1979, and completed his doctorate in 1975.

Before his university years, our professor worked as special education general manager, guidance and research center specialist and director, primary education inspector, traveling head teacher and village teacher at the Ministry of National Education. During these years, he received his master's degree in special education

from George Peabody College in the United States in 1964, his bachelor's degree in 1963, and his associate's degree from the Gazi Education Institute in 1954.

Our professor's professional life, which extended from the Ministry of National Education to Abant İzzet Baysal University, began with his graduation from Çifteler Village Institute in 1943.

Our professor provided various services to the Turkish Foundation for the Blind during his years at the university, and was the Chairman of the Foundation for a while . He took part in the educational activities of many ministries and organizations, especially the Ministry of National Education, and also worked as a consultant at ÖSYM for a long time.

Our professor has (5) research studies, (12) books, and many articles published in the fields of Educational Sciences and Special Education. He attended almost all of the congresses held at national and international levels in the field of education during his period. It is not possible to keep an account of the speeches he made and the conferences he gave.

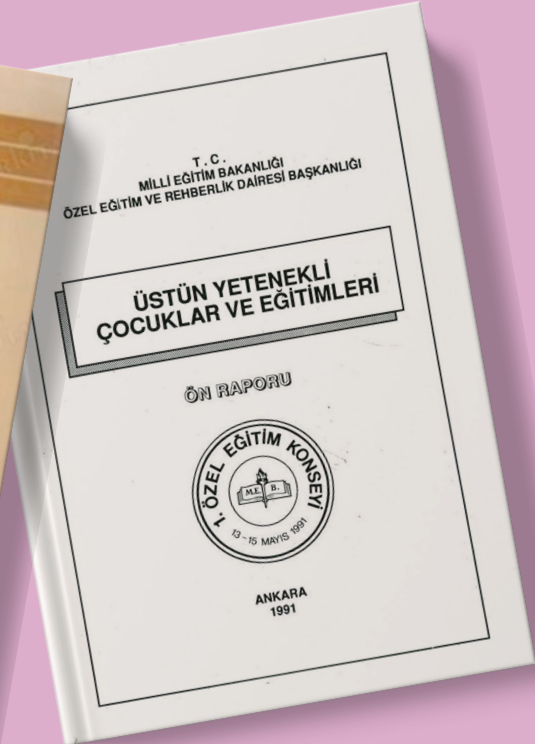
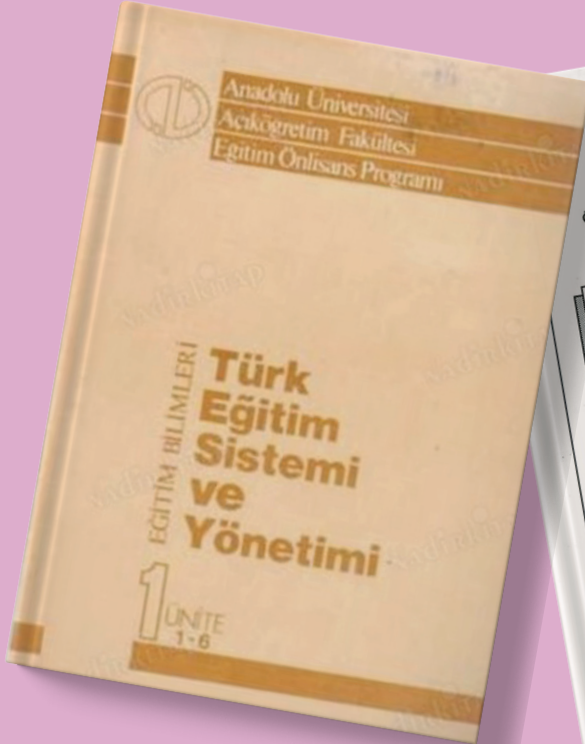
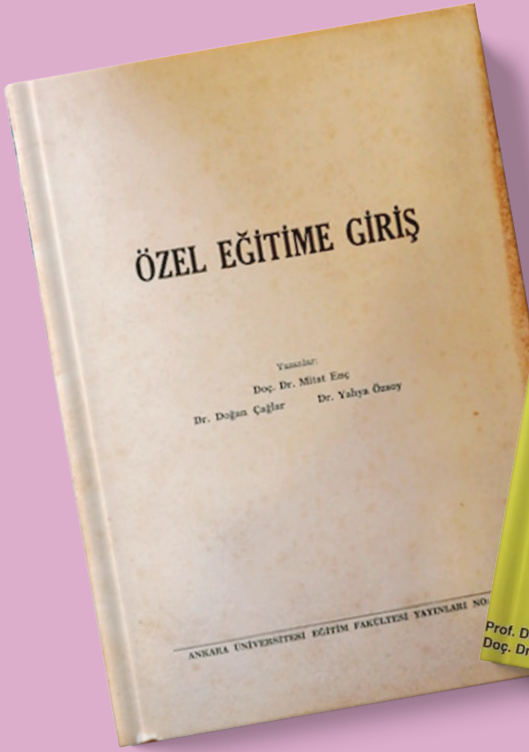
Our professor passed away in 1996. His grave is in Aktepe village, where he was born, in accordance with the spirit of village institutes.

In memory of our teacher, there is a school for the deaf, named after him, in Ankara Aydınlikevler - the Special Education Vocational School, and a park in Eskişehir Odunpazarı.

Our professor has been commemorated at Anadolu University since 2008, every year on his death anniversary, with the “Prof. Dr. Yahya Özsoy Community Service Awards” event.

Prof. Dr. Süleyman Nazif ERİPEK





NORMAL SINIFLARDA EĞİTİME MUHTAÇ ÇOCUKLAR: KEKEMELİK SORUNU*

Konuşma özürü, değişik konuşma bozukluklarını içeren bir salkım başlıktır. Fakat çoğunlukla konuşma özürü denince kişilerin aklına kekemelik gelmektedir. Kekemelik için rekaket, tutukluk, dil tutukluğu, konuşma akımı bozukluğu gibi sözcüklerin kullanıldığı da olur.

Tanım

Kekemeliğin çok değişik tanımı vardır. Çoğunluk tarafından kabul edilmiş bir tanımı da yoktur. Çok tanımda bulunan, üzerinde durulan yanları dikkate alarak bir tanım yapılmaya girilirse aşağı yukarı şöyle bir tanım ortaya çıkmaktadır : Kekemelik, kişinin tekrar kekeleme kaygısıyla konuşma sesi, hece, sözcük ya da cümleciklerinde irkilme, duraklama, uzatma, patlama, yinelemeler ve bazen bunların yanında, birtakım yüz, el, kol ve beden devinimleri gibi belirtilerle konuşmanın ritim ve akıcılığında oluşan bir tür bozukluktur.

Belirti ve Türleri

Yukarda verilen tanımda da görüldüğü gibi kekemelik konuşmanın ışık ve ses dalgalarına dayalı iki tür belirti veren bir bozukluktur.

Ses dalgasına dayalı olan belirtileri, sesin gereken zamanda çıkmayıp, patlayarak çıkması, gereğinden fazla uzatılması, gereksiz yere yinelenmesi, olağandışı yerde duraklanarak ulamanın kesintiye uğraması gibi özelliklerdir.

Işık dalgasına dayalı olan belirtileri, konuşanın dudak, burun devinimlerindeki olağandışılık, göz kırpma, gereksiz yüz kasılmaları, boyun, sinir ve kanlarında kabarma ve gerilme, ayak ve bacak devinimlerinin katılaşması, tepik ve kasılma, bazen tümüyle gövdenin olağandışı devinimleri gibi gözle görülebilen belirtilerdir.

Türlerine gelince : Kekemelik, bir adla anılırsa da kendi içinde beş değişik türü olan bir bozukluktur.



Konuşmaya başlayamama. Kekemelerin bazıları konuşmaya niyet edip girişimde bulunduğu konuşmanın ilk sözcüğüne başlayamaz. İlk sözcüğün ilk sesini çıkaramaz. O sesi çıkarmak için zorlanır. Bu zorlama karşındaki dinleyici tarafından kolayca farkedilir.

Konuşmada kesilme. Kekemelerin bazıları konuşmaya başladıktan sonra alışılmamış biçimde ve konuşmanın beklenmedik bir yerinde duraklar. Başlanmış olan tümce beklenmedik biçimde bir ya da birkaç yerinde kesintiye uğrar. Bu kesintiler dinleyenin dikkatinden kaçmaz. Bazen her duraklamayı bir başlayamama güçlüğü izleyebilir. Böylece başlayamama ve duraklama bozukluğu binişik bir sorun halini alır.

Patlatma. Bazı kekemeler konuşurken bazı sesleri özellikle sözcüklerin ilk seslerini birden patlatarak çıkarır. Kişi «pantolon» diyecekse, önce duraklar, gücünü toplar ve ilk ses ya da ilk heceye yüklenir ve birden patlatarak çıkarır. Böylece «pan» kısmı patlayarak çıkan bir «pantolon» sözcüğü söylenmiş olur.

Yineleme. Kekemelerin bazıları konuşmasında geçen bazı sesleri olağandışı sayıda yineler. Kişi «bu» diyecekse, «b» sesini 5-6 kez yineler, sonra «u» sesini ekleyerek «bu» diyebilir. Böylece konuşması b, b, b, b, b, bu biçiminde oluşur.

Uzatma. Bazen konuşma içinde geçen bir ses —ünlü seslerden biri— gereğinden fazla uzatılarak çıkarılır. «Ufak» demek isteyen kekeme «u» sesini uzatarak sözcüğü söyler. Böylesi durumda sözcük Uu-uuuuuuuufak biçiminde çıkarılmış olur. Uzatmalar ilk seslerinde olduğu gibi sözcüklerin ortasında olan ünlü seslerde de görülebilir.

Sözü edilen bu türlerin görülüş sıklığı: Başlayamama, yineleme, patlatma, uzatma ve duraklama sırasındadır.

Niteliği

Diğer türler arasındaki oranı az olmasına karşın kekemelik, konuşma bozuklukları arasında en çok bilinenidir. Aynı zamanda, kekemelik en eski çağlardan beri bilinen bir konuşma bozukluğudur. Tarihteki ünlü kişilerden bazılarının kekeme olduğu bilinmektedir.

Kekemelik uygarlıkla ilişkisi bulunan bir konuşma bozukluğudur. Uygarlık arttıkça kekemelik artmaktadır. Uygar toplumlarda, ilkel toplumlardan daha çok görülen bir sorundur. Aynı toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek olan kesimlerinde düşük olan kesimlerinden daha çok görülmektedir.

Kekemelik, erkeklerde kızlardan daha çok görülmektedir. Erkeklerin kekemeliği, kızlara oranla daha ağır ve uzun süren bir problem olmaktadır.

Kekemeliğin ortaya çıkışı genellikle 2-4 yaşları arasında görülmektedir. Bu ilk çocukluk çağında başlayan kekemelik yaş ilerledikçe artar, büyüğ çağında kuvvetlenir. Kekemeliğin başlaması, ortaya çıkması bazen birdenbire olsaktaysa da, çoğunlukla çok hafif belirtiler ile başlayıp yavaş yavaş ilerleyen bir bozukluktur.

Kekemelik derece ve süregenlik yönünden farklılık gösteren bir konuşma bozukluğudur. Hiçbir keke-me konuşmasının tümünde ve her zaman kekelemez. Her kekemenin, kekelemeden rahat ve düzgün konuştuğu durum ve anlar vardır. Orta derecede bir kekeme, konuştuğu sözcüklerin ancak % 10'unda kekeler, % 90'ında düzgün konuşur. Koroda, kendi kendine, gece karanlığında, bir iş yaparken, bir hayvana konuşurken kekemelerin çoğu kekelemeden konuşur. Kekemeler, bazı kişilerle rahat konuşurken bazılarına karşı daha fazla kekeleyerek konuşur. Genellikle otorite diye bilinen, yabancı, kendinden büyük kişiler karşısında daha fazla kekelenir.

Kekemelik, gelişimsel bir konuşma bozukluğudur. Gelişimi içinde iki ayrı döneme ayrılıp incelenebilir.

1. Birinci dönem kekemelik. Bu dönem, kekemeliğin başladığı bir dönemdir. Belirtiler daha çok konuşmanın sesine ilişkindir. Konuşmada duraksama, irkilme, yineleme, uzatma, dinleyiciler tarafından farkedilir. Fakat çocuk bunların farkında olmaz. Konuşmaktan da kaçınmaz, sakınmaz. Tabii bu belirtilerin çok kişi tarafından ve çoğu zaman farkedilir olması önemlidir. Ancak o takdirde birinci dönem kekemelikten kuşulanılır.

2. İkinci dönem kekemelik. Bu dönemde kekemelik artmış; duraksama, tutulma, yineleme ve uzatma gibi ses belirtilerinden başka yüz, el, kol, gövde devinimlerindeki olağandışı farklılıklar da görülür hâle gelmiştir. Ayrıca konuşan kişi yani kekemenin kendisi de kekelediğinin farkındadır ve bu yüzden kekemelik kaygısı geliştirmiştir. Konuşmaktan sakınır hâle gelmiştir.

Okulla ilgisi

Sayısal olarak diğer konuşma özürlerinden daha az olduğu halde kekemelik, etki olarak okullarda başta gelen sorunlardan biri olmaktadır.

Kekemelik, konuşmanın tümünü etkilediği, okullarda birçok etkinlik, konuşmaya dayandığı için bu tür bozukluk okullarda büyük sorun olmaktadır. Öğretmenlerin en çok farkına vardıkları konuşma özürü türü kekemeliktir. Bu yüzden de kekemeliğin okulla ilgisi fazla olmaktadır.

Öğrenciler arasında alay konusu edilen davranışların başında kekeleme gelmektedir. Bu bakımdan kekemelik sadece kekeleyenin değil, öğretmenin de bir sorunu olmaktadır. Kekemelik, sınıfta kısa zamanda disiplin olayı yaratabilmektedir gereken önlemler alınmadığında.

Öte yandan ilk ve ortaokul çağı, beş yaştan önce başlayan hafif kekemeliğin giderek arttığı yaşları kapsamaktadır. Bu bakımdan ilk ve ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin, kekemelik konusuyla bilinçli olarak ilgilenmeleri gerekmektedir.

Nedenleri

Tanımında bir beraberlik olmadığı gibi, nedenleri konusunda da birlik ve beraberlik yoktur kekemeliğin. Neden kcnusunda çok ve değişik görüşler var. Bu görüşleri kümeleyerek açıklamak gerekirse şunlar söylenebilir.

Bazılarına göre kekemelik, yapısal nedenli bir bozukluktur. Kekemelik bedensel, fizyolojik ve nörolojik bir nedene bağlıdır. Fiziki yapı, kekemeliğe uygun bir ortam hazırlar. Bu ortam, diğer koşullarla birleştiğinde kekemelik gelişir.

Bazılarına göre kekemelik, öğrenilmiş bir davranıştır. Bunlara göre kekeleyenle kekelemeyen arasında bedensel, fizyolojik, nörolojik bir farklılık yoktur. Eğer kekemelik yapısal bir nedene bağlı olsaydı, kekeleyen kişi, konuşmasının her yerinde kekelemesi gerekirdi. Oysa gerçek öyle değildir. Zaten konuşmanın kendisi öğrenilen bir süreçtir. Bu bakımdan kekemelik de öğrenilir.

Diğer bir görüşe göre kekemelik bir kişilik bozukluğudur. Ruhbilimci ve ruhsal sağaltımcılar, bu görüşte birleşmektedirler. Onlara göre kekemelik, kişilik bozukluğunun bir belirtisidir. Kekeme, kekeleyerek konuşmakla, düzgün biçimde konuştuğunda doyuramadığı bir takım ruhsal gereksinimlerini doyurmaktadır. Bu görüştekilerin bazılarına göre, kişilik gelişimi anal dönemde saplanıp kalırsa kekemelik gelişir.

Bazılarına göre kekemelik, bir direniş belirtisidir. Bu görüşte olanlara göre insanoğlunda değişikliklere karşı bir direnme vardır. Değişiklikle kastedilen de fizyolojik-organik, ruhsal ve sosyal değişimlerdir. İnsan organizma olarak bir önceki duruma alıştıırır kendini. Önceki durum değişse, etkisi ortadan kalksa bile insan onu bir süre hissetmeye devam eder. Eğer birey, direnmeye neden olan bir durumun etkisi altındayken konuşmaya zorlanır ya da kişi kendini konuşmak zorunda hissederse, direnme, etkisini onun konuşmasında gösterir.

Bazılarına göre ise kekemelik, her zaman bir tek nedene bağlanarak açıklanamaz. Yukarıda açıklanan görüşler az çok hep doğrudur. Bunların birini kabul edip diğerlerini atmak ya da onlara toptan karşı gelmek olanaksızdır. Neden, bireyden bireye değişir. Bazen bir kekemelik olgusunda birden fazla neden bulunabilir. Daha kesin bilgilerle donatılıncaya kadar bu son görüş geçerli olacak denebilir.

Neden, ne olursa olsun sonunda kekemelik o kişi için, onun yakınları için, okula devam eden öğrencinin arkadaşları için, öğretmen için, yönetici için üzerinde durulması gereken önemli ve ciddi bir sorun olmaktadır.

Kekemeliğin Düzeltilmesi

Kekemeliğin sağaltımı bir uzmanlık işidir. Uzmanların sağaltım yaklaşımları ve kullandıkları yöntemler, onların yukarıda açıklanan nedenlere ilişkin görüşlerden hangisine daha yakın olduklarına göre değişmektedir. Ama bunlar, bu yazının konusu dışında kalmaktadır. Burada daha çok öğretmene bu konuda düşen görevler ve öğretmenin neler yapabileceği belirtilmektedir. Bu bakımdan konuyu sınıf öğretmenine düşen görevler başlığı altında toplamak daha yararlı olacaktır.

Sınıf Öğretmenine Düşen Görevler

Sınıf öğretmeni, konuşma özürü uzmanı değildir ama sınıf öğretmenlerinin bu konuda yapabilecekleri, özürün düzeltilmesinde katkıda bulunabilecekleri pekçok nokta bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin katkı ve katılımı olmadan uzmanların sağaltımında başarılı olmaları güçtür. Sınıf öğretmenin bu konuda yapması gerekenleri, öğretmene öneri türünde anlatımla vermek yararlı olabilir düşüncesiyle öylesi bir anlatım yeğ tutulmuştur.

1. Çocuğu kekeme diye damgalamayınız. Siz damgalarsanız o da kendini kekeme görmeye başlar. Oysa damgalanmadığında çocuk birinci dönem kekemeliği kendiliğinden ve tehlikesizce atlatabilir.
2. Çocuğun konuşması üzerine aşırı titizlik göstermeyiniz. Onu sakın dinleyiniz. Onun konuşması için endişe etmeyiniz. Siz endişelenirseniz, çocuk bunu hisseder ve daha çok endişe duyar.
3. Çocuğu konuşmada acele ettirmeyiniz. Çocuk birşey söylemek istediğinde acele ve telaşa kapılmadan, söyleyebileceği kadar fırsat veriniz. Sizin ve diğer arkadaşlarının iyi, sabırlı dinleyiciler olduğunu çocuk hissetsin.
4. Çocuk konuşurken onu konuşmasını düzenlemek için uyarıda bulunmayınız. “Dur, acele etme!”, “Yeniden başla.”, “Önce derin bir soluk al.” gibi uyarılar onun için zararlı olur.

5. Çocuk konuşurken onun gözünün içine bakın, dudaklarının kıpırtısına değil.
 6. Sınıfta rahat bir hava yaratınız. Öğrencileriniz sıkılmasın, sinirleri gerilmesin. Böylesi havadan kekeme çocuk da yararlanır.
 7. Sınıfta sıkı disiplin, askerce emir vermek, alaycı ve acı şakaları disiplin sağlama aracı olarak kullanmak, hızlı konuşma kekeme çocuk üzerine olumsuz etki yapar. Bunlardan sakınınız.
 8. Çocukla samimi ve candan ilgilenin. Ona sevgi ve sevecenlik gösterin. Ondan yapamayacağı kadar çok ve zor şeyler beklemeyin.
 9. Sınıfın kekeme çocuğa karşı olan tutumunu kontrol ediniz. Kekeleyene gülmemelerini, onunla alay etmemelerini söyleyiniz. Bunları çocuk sınıfta yokken söyleyiniz.
 10. Sınıfta şiir okunduğu ya da sözlü anlatım çalışmaları yapıldığında kekeme için özel önlemler alınız. Örneğin ezber ödevi verilecekse bunun çocuğun durumuna uygun, kolay, kısa türden olmasına özen gösteriniz. Çocuğun bu tür etkinliklerdeki başarısını görüp takdir ediniz.
 11. Koro çalışmaları, toplu söylenen marşlar ve diğer müzik çalışmaları, ritmik etkinlikler, kekeme için yararlı olur. Bu bakımdan sınıfta bu tür etkinliklere sıkça yer verilmeli ve bunlara kekeme öğrencinin katılımı sağlanmalıdır.
 12. Sınıfta yapılacak küme çalışmalarında ona durumuna uygun iyi görevler veriniz.
 13. Çocuğun kişisel kusurlarını azaltmasına yardımcı olunuz. Çocuğun yanında başkalarıyla onun kusurları özellikle kekemeliği hakkında konuşmayınız.
 14. Ona bazı özel ödevler veriniz. Okul müdürüne, yandaki sınıf öğretmenine ya da bir yetiştikine gönderilecek bir haber ya da iletiyi onunla gönderiniz.
 15. Çocuğun ailesini iyi tanıyınız, onlarla gereken iş birliğini yapınız. Sizin okulda yapmaya çalıştığınızı onlar evde farkında olmadan yıkmasınlar. Gerekli önlemleri birlikte alınız. Evde eksik kalan yanları okulda siz tamamlamaya çalışınız.
- Buraya kadar söylenenler daha çok birinci dönem kekemeliği diye adlandırılan durumlar için yararlıdır. Ama ikinci dönem kekemeliği durumları için de yararlı olur. Ancak ikinci dönem kekemeliği için yukarıdakilerden başka ve onlara ek olarak aşağıdaki hususların yerine getirilmesi gerekir.
16. Kekeme, kekemelik, kekeleme gibi sözcükleri kullanmaktan sakınınız. Bunların yerine çocuk kekeleyen ne yapıyorsa onları kullanınız. Tekrar, uzatma, tutulma, irkilme, patlatma gibi.

17. Çocuğun en az kekelediği durum ve koşulları yakalamaya çalışınız ve sınıfta bu gibi durumlarda onu konuşturunuz.
18. Çocukla problemi hakkında konuşunuz. Kekelediği ve kekelemediği zamanlarda onun olumlu, yeterli yönlerini bulunuz. Sonradan bunlardan yararlanarak özendirici önlemler alınız.
19. Çocuğa kendi problemini gülmece açısından görüp ele almasına yardımcı olunuz. Çocuk kendi kekemeliğine kendisi gülebilmeli. O kendisi, kendi kekemeliğine kendisi gülebilirse arkadaşlarıyla birlikte gülen olur. Aksi olursa, arkadaşları onun kekemeliğine gülen, o da gülünen olur.
20. Çocuk kekelemeden konuştuğunda farkına varınız ve beğeninizi esirgemeyiniz. Konuşurken çocuk belli bir tutulma gösterirse, çocuğun dikkatini başka tarafa çekiniz.
21. Sınıfta çocuğa bazı özel haklar tanıyınız. Özellikle sözlü çalışmalarda bazı kolaylıklar sağlayınız. Gönüllü olarak şiir, monolog okumasına izin veriniz.
22. Çocuk konuşurken belli bir seste tutulursa o sesi tamamlaması için kendisine yardım etmeyiniz. Kendisi tamamlasın. Sözün sonunu getirmesini bekleyin.
23. Sözlü etkinliklere özellikle sorulara yanıt vermesi gereken sözlü etkinliklerde sorularınızı daha önceden seçiniz ve çok kısa türden yanıtlanacak sorular hazırlayınız. Örneğin yanıtlar “Evet.”, “Hayır.”, “Var.”, “Yok.” gibi olmalıdır. Sınıfta her türlü konuşma pekiştirme etkinliklerine yer veriniz. Konuşma oyunları, kukla oyunları, yaşantı öyküleri, fıkra anlatma, dramatizasyon vb. gibi etkinlikler yararlı olur.
24. Ve nihayet öğretmen olarak iyi konuşan örnek, model olunuz. Kekemelik açısından bakıldığında iyi örnek :
 - a) Sözlüğünde kekeme, kekemelik, kekeleme gibi sözcükleri bulundurmaz, onları kullanmaz.
 - b) “Dur, acele etme!”, “Önce derin bir soluk al.”, “Yeniden başla.” gibi uyarıcı deyimleri kullanmaz.
 - c) Kekemenin konuşmasını sabırla dinler. Onun konuşmasını olduğu gibi kabul eder.
 - ç) Bazen beğenin olumsuz etki yapacağını bilir ve bundan sakınır. Beğenin olumsuz etki yapmadan nasıl kullanılacağını bilir.
 - d) Alay ve acı şakaları disiplin aracı olarak kullanmaz.
 - e) Kendi kusurunu görür, kabullenir ve gerektiğinde ona gülebilir.



PROF. DR. DOĞAN
ÇAĞLAR
(1927-2012)

Türkiye’de özel eğitim alanının öncü bilim insanlarından ve alanının ilk profesörü olan Doğan Çağlar, 1927 yılında Gaziantep’in Burç köyünde doğmuş ilköğretimini burada tamamlamıştır. 1940-1944 yılları arasında Düziçi Köy Enstitüsünde eğitimini tamamlayarak öğretmen olmuştur.

Yüksel Öğrenimi:

- 5 yıl Ankara Hasanoğlan Yüksek köy Enstitüsünde Ziraî İktisat (1946-1948)
- 2 yıl Gazi Eğitim Enstitüsünde Özel Eğitim (1952-1954)
- 1 yıl 4 ay Georgetown Lisan Enstitüsünde İngilizce (1962-1963)
- 3 yıl 4 ay Amerika New York Colombia Üniversitesinde Üniversite ve yüksek lisans öğrenimi yapmış ve ‘Master of Arts’ yüksek lisans diploması (1963-1967) almıştır.

Yaptığı Görevler:

- 7 yıl ilkokul öğretmenliği ve müdürlük
- 6 ay yetiştirme yurdu idareciliği
- 2 yıl Körler Okulu müdürlüğü
- 1 yıl Almanca öğretmenliği
- 1 yıl ilköğretim müfettişliği
- 3 yıl Rehberlik ve Araştırma Merkezinde uzmanlık

- 3 yıl Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim şube müdür yardımcılığı
- 3 yıl Millî Eğitim Bakanlığı eğitim birimi müdürlüğünde uzman olarak görev yapmıştır.

Asıl görevleri sırasında ek görev olarak orta dereceli okullarda Almanca, İngilizce ve eğitim psikolojisi öğretmenlikleri ile Bakanlığın her seviyesinde öğretmenler için açmış olduğu yaz kurslarında özel eğitim, rehberlik, ölçme ve değerlendirme konularında öğretim üyelikleri yapmıştır.

1969-1972 yılları arasında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda Ölçme ve Değerlendirme dersi öğretim üyesi, aynı süreç içinde Sosyal Hizmetler Akademisinde Sosyal Psikoloji ve Gevher Nesibe Sağlık Eğitim Enstitüsünde idarecilik dersleri.

1972-Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünün açılması (Gazi Eğitim Enstitüsünde de öğretmeni olan Sayın Mithat Enç önderliğinde, Gazi Eğitim Enstitüsünden arkadaşı Yahya Özsoy ile birlikte).

1974-Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Doktor ünvanı

1979-Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Doçent ünvanı

YÖK öğrenim kanunu çıkar çıkmaz gönüllü olarak 1 yıllığına Uludağ Üniversitesi Eğitim

Fakültesi öğretim üyesi görevini yapmış aynı zamanda dekan yardımcısı görevini yürütmüştür.

Ankara Üniversitesine dönüşte Eğitim Bilimleri Fakültesinde EPH Bölümü(Eğitimde Psikolojik Hizmetler) Özel Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi ve Anabilim Dalı Başkanı olarak görev yapmıştır.

1987 yılı kasım ayında Özel Eğitim alanında ilk profesör olmuş ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesine atanmıştır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi ve Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı olarak görev yaparken 3 Aralık 1991'de aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığına Özel Eğitim ve Rehberlik Danışmanı olarak atanmış ve bu görevi de ikinci görev olarak yapmıştır.

1993 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Düzce Eğitim Fakültesi Dekanlığına atanmıştır. Bu fakültenin dekanı olarak üç yıl çalışmış ve 21 Ekim 1996'da emekli olmuştur.

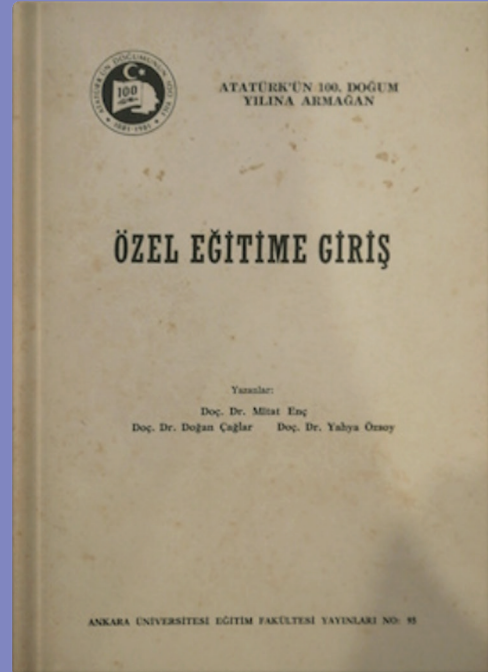
Adı verilen Özel Eğitim Meslek Lisesine yaşamı içinde bilgi desteği vermiştir.

Meslek yaşamı 52 yıl 3 gün sürmüştür. Yayınlamış 14 kitabı ve 54 makalesi bulunan özel eğitime gönül veren değerli bilim insanı 4 Ağustos 2012'de vefat etmiştir.

Kitaplarından Bazıları:

- Sosyometrik Metot
- İlkokul Başarı Testleri
- Başarının Ölçülmesi ve İstatistik Metotlarla Değerlendirme
- Özel Eğitime Giriş
- Ortopedik Özürlü Çocuklar ve Eğitimi
- Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi
- Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitimi

Fatoş ÇAĞLAR



Doğan Çağlar, one of the pioneering scientists and the first professor of special education in Türkiye, was born in 1927 in the village of Burç in Gaziantep, where he completed his primary education. Between 1940 and 1944, he completed his education at Düziçi Village Institute and became a teacher.

Higher Education:

- 5 years Agricultural Economics at Ankara Hasanoğlu High Village Institute (1946-1948)
- 2 years Special Education at Gazi Institute for Education (1952-1954)
- 1 year and 4 months English at Georgetown Language Institute (1962-1963)
- He studied for 3 years and 4 months at the University of Colombia in New York, USA and received a Master of Arts degree (1963-1967).

Duties Performed:

- 7 years as a Primary School Teacher and Principal
- 6 months as a Manager of Orphanage
- 2 years as a Director of the School for the Blind
- 1 year as a Teacher of German Language
- 1 year as a Primary Education Inspector
- 3 years as an Expert in Guidance and Research Center

- 3 years as an Assistant Director of Special Education Branch of the Ministry of National Education
- He worked for 3 years as an Expert in the Education Unit Directorate of the Ministry of National Education.

As an additional duty during his main duties, he worked as a teacher of German, English and educational psychology in secondary schools and as a lecturer on special education, guidance, measurement and evaluation in the summer courses opened by the Ministry for teachers at all levels.

Between 1969-1972, he was a lecturer in Measurement and Evaluation at the Technical Higher Teacher Training School for Girls, and during the same period, he taught Social Psychology at the Social Services Academy and administration courses at Gevher Nesibe Health Education Institute.

1972-Opening of the Department of Special Education at Ankara University Faculty of Education (under the leadership of Mr. Mithat Enç, who was also his teacher at Gazi Institute for Education, together with his friend Yahya Özsoy from Gazi Institute for Education).

1974-Doctor title at Ankara University Faculty of Education

1979-Associate Professor title at Ankara University Faculty of Education

As soon as the Council of Higher Education law was enacted, he voluntarily served as a faculty member of Uludağ University Faculty of Education for 1 year and also served as the vice dean.

Upon his return to Ankara University, he worked as a lecturer and Head of the Department of Special Education in the Department of Psychological Services in Education at the Faculty of Educational Sciences.

In November 1987, he became the first professor in the field of Special Education and was appointed to Çukurova University Faculty of Education. While serving as a faculty member of Çukurova University Faculty of Education and Head of the Department of Educational Sciences, he was also appointed as Special Education and Guidance Counselor to the Ministry of National Education on December 3, 1991, and served in this position as a second duty.

In 1993, he was appointed as the Dean of Abant İzzet Baysal University Düzce Faculty of Education. He worked as the Dean of this Faculty for three years and retired on October 21, 1996.

He provided information support to the Special Education Vocational High School named after him during his lifetime.

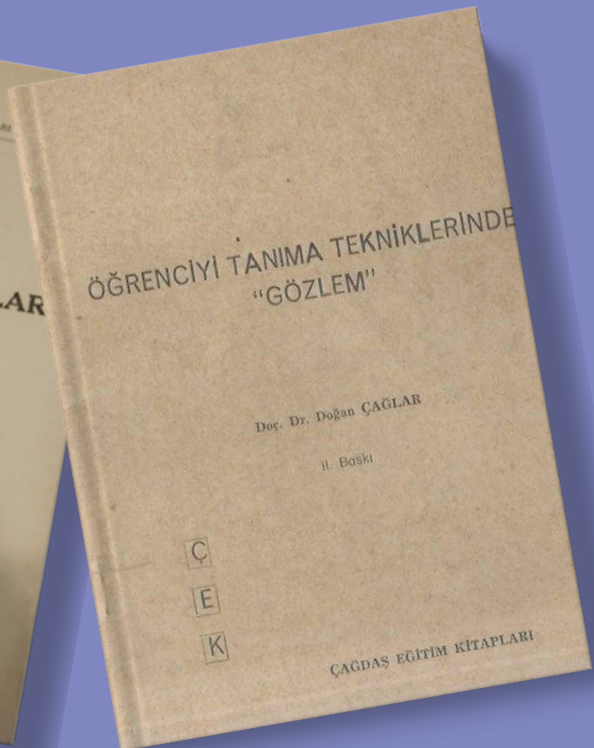
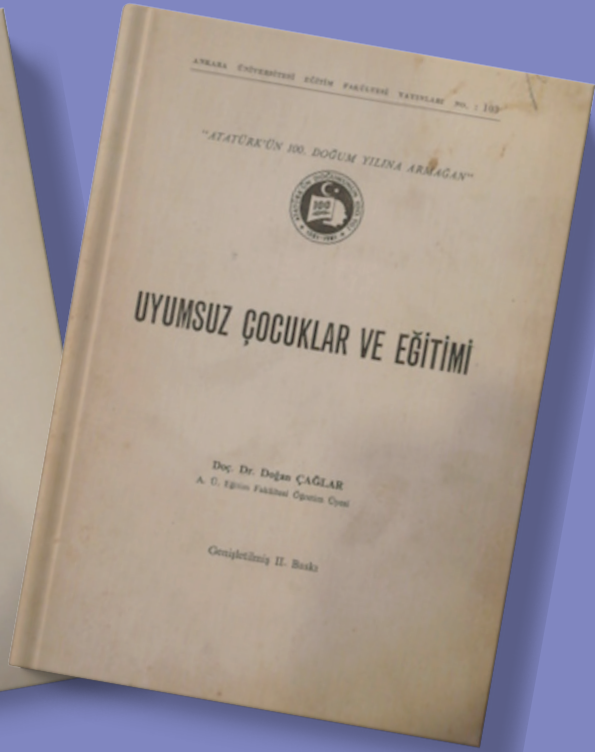
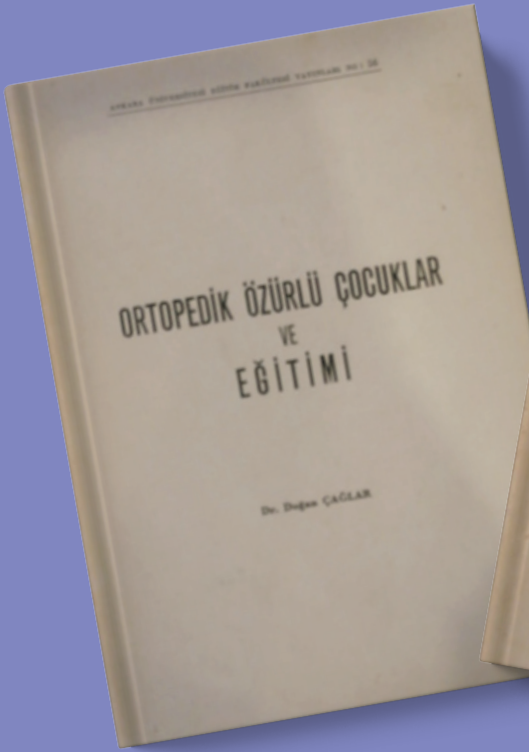
His professional life lasted 52 years and 3 days. The valuable scientist who devoted his heart to special education with 14 published books and 54 articles passed away on August 4, 2012.

Some of His Books:

- Sociometric Method
- Primary School Achievement Tests
- Measurement of Success and Evaluation with Statistical Methods
- Introduction to Special Education
- Orthopedically Disabled Children and Their Education
- Maladaptive Children and Their Education
- Retarded Children and Their Education

Fatoş ÇAĞLAR





ÜSTÜN ZEKÂLİ ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ*

Tarih boyunca insanların yaşamlarını değiştiren, medeniyet dediğimiz gelişimi sağlayan, hiç şüphe yoktur ki üstün beyin gücüne sahip insanlardır. Yıllar boyunca insanların yaşamlarında bugünü daima dünden farklı kılan, birçok insanın hayret ve şaşkınlıkla seyrettikleri ve bahsettikleri teknik, fen, bilim, sosyal ve eğitim alanında birçok değişiklikler ve gelişmeler olmaktadır. Toplum hayatında bu hızlı değişiklikler ve gelişimleri sağlayan kişiler o toplumda üstün beyin gücüne sahip olanlardır. Ancak toplumun her üyesi ana-baba, öğretmen olarak hepimizin zihnini meşgul eden birçok sorular vardır. Acaba üstün zekâlılar kimlerdir? Bunlar normallerden farklı mıdır? Bu farklar hangi alanlardadır? Nasıl belli olurlar? Bunların nasıl ve ne zaman hangi araç ve tekniklerle saptamak mümkündür? Bunları beyin gücünün azami gelişimi ve ondan azami yarar nasıl bir eğitim yolu ile sağlanabilir?

Bu ve benzeri sorular yüzyıllarca ileri toplumların, düşünürlerinin ve devlet adamlarının cevaplandırması gereken sorular olmuştur. Bunların cevaplarını bilhassa ileri gitmiş milletlerin eğitimcileri bilimsel yollarla araştırmışlar ve bazı cevaplar bulmuşlardır. Bununla da yetinmeyip bugün hâlâ bu sorulara en iyi ve doğru cevap bulmak için araştırmalara devam etmektedirler.

Bu yazımda bugüne kadar bu konuda yapılmış araştırma sonuçlarını sunmaya çalışacağım. Konu çok kapsamlı bir konu olduğu için sadece üstün zekâlı çocukların ortak özelliklerinin neler olduğunu tanıtmaya çalışacağım. Çünkü her insanın başarısının ilk adımı, uğraştığı nesnenin bütün özelliklerinin tanınmasına bağlıdır. Anlaşılması en güç ve kompleks bir yaratık olan insanla uğraşan öğretmenin, ana-babanın üstün insan gücünün gelişmesi ve gereken ortamın hazırlanması için evvela bu üstün insanın bütün özelliklerini tanıması gerekir.

Her insan ancak her özelliğinin tanındığı ve ona göre muamele yapıp işlendiği toplum içinde uyumlu, yararlı ve mutlu bir birey olarak gelişir. Her toplum içinde o toplumu idare edecek, sosyal, insani, ilmi, iktisadi, siyasi ve güzel sanatlar alanında yükseltecek mahdut sayıda in-

* Çağlar, D. (1972). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3), 95-110.



sanlar vardır. Bunların erken tanınmaları, uygun bir şekilde eğitimleri ve yönlendirilmeleri o toplum için büyük yararlar sağlar. Bunların mevcut kuvvet ve kabiliyetlerini kullanacak normal kanallar açılmaması o toplum için zararlı olur.

Üstün bireyler üstün kabiliyetlerini içinde yaşadıkları toplumda yararlı kullanmakta mahir oldukları kadar güçlerinin tanınmadığı, uygun şekilde gelişimine ve yönelmesine engeller konulduğu toplumlar içinde bu güçlerini o toplumların zararına kullanmada aynı derecede mahir olabilirler. Bunlar kimlerdir? Onları tanımak; uygun yön almalarına yardım etmek, tıkanık kanalları açmak bir milleti çağdaş uygarlık seviyesine çıkaracağından hiç kimsenin şüphesi olmayan, insan gücünden faydalanmanın tek yoludur.

Hepimiz üstün zekâlı çocukların normal zekâyâ sahip çocuklardan farklı bedenî, zihnî, sosyal, kişilik ve mesleki üstün özelliklere sahip olduğunu düşünürüz. Bu konuda araştırmalar yapan psikolog ve eğitimciler de bu temel hipotez ile işe başlamışlardır. Üstün zekâlı çocuklara has özellikleri saptamak için ilmî metotlar ve çeşitli ölçekler kullanmışlardır. Bunları kısaca aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür.

Kullanılan Standart Testler, Ölçekler ve Teknikler:

1. Çeşitli Grup ve Bireysel Zekâ Testleri
 - a. Dile Dayanan Zekâ Testleri
 - b. Dile Dayanmayan, Dili Gerektirmeyen Zekâ Testleri
2. Standart Bilgi ve Başarı Testleri
3. Kişilik Testleri ve Envanterleri
4. Sosyal Olgunluk Testleri
5. Teorik, Ekonomik, Estetik, Politik ve Dinî Ölçekler
6. Sosyometrik Teknikler
7. Vaka incelemeleri (Çocuğun gelişim tarihçesi ve aile geçmişi incelenerek)
8. Çeşitli Kişisel Kayıtların İncelenmesi
9. Anketler
10. Gözlemler

11. Çeşitli Özellikleri Ölçen Ölçekler

12. Takip Araştırmaları

13. Ana-Baba, Öğretmen, Öğrenci Ve Öğrenci Yakınları İle Yapılan Mülâkatlar

Araştırmacılar mümkün olduğu kadar yukarda yazılı testler, ölçekler ve tekniklerin hepsini veya çoğunu kullanmışlar ve buldukları sonuçları daima normal çocuklarla mukayese etmişlerdir. Araştırma sırasında özellikleri ölçmeye yarayanların kullanılmasına devam edilmiş, yaramayanların ayrılması ve yeniden gözden geçirilerek geliştirilmesi yapılmıştır. 1921 yılında bu maksatla kullanılan testler, ölçek ve teknikler ile 1964 yılında kullanılanlar mukayese edildiğinde bu farkı çok açık olarak görmek mümkündür. Fakat kullanılan metotta esaslı bir değişiklik görülmemiştir.

Uzun yıllar yapılan çalışmalar sonunda üstün zekâlı çocukların normal çocuklardan farklı ve üstün bazı özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. Bu farklı özellikler zamanla geliştirilen git-tikçe hassaslaşan test ve ölçeklerle, bu konuda ihtisas yapmış uzmanlar tarafından ölçülebilir hâle gelmiştir.

Bu araştırmaların bulgularına göre bulunan üstün zekâlı çocukların ortak ve belirgin özelliklerini beş ana başlık altında açıklamak isterim. Bu beş ana başlık şunlardır:

I. Üstün Zekâlı Çocukların Bedenî Özellikleri

II. Üstün Zekâlı Çocukların Zihnî Özellikleri

III. Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Özellikleri

IV. Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri

V. Üstün Zekâlı Çocukların Meslekî Özellikleri

I. Üstün Zekâlı Çocukların Bedenî Özellikleri

Halk arasında yaygın bir kanaate göre üstün zekâlı çocuklar akranlarına göre bedenlen zayıf, çelimsiz, gelişmemiş, daha az cazibeli, sağlığı bozuk ve kısa ömürlü olurlar. Sebep olarak yüksek düşünce ve zekâyâ sahip olmaları ve bundan dolayı bedenî gelişim ve uzun yaşamının engellendiği ileri sürülür.

Bu alanda birçok incelemeler yapılmıştır. İnceleme sonuçları bu kanaatin yalnız yanlışlığını değil, tamamen aksini ispatlamıştır. Yukarda 13 madde hâlinde sıralanan kriterlere göre seçilen üstün zekâlı çocukların normal akranları ile kıyaslandığında doğumdan ölüme kadar her

yaş seviyesinde bedenî gelişim ve sağlıkta onlardan üstün oldukları saptanmıştır. Hatta iftiharla belirtebiliriz ki dünyada üstün zekâlı çocukların eğitimlerine ilk başlayan Osmanlı İmparatorluğu zamanında Enderun Okullarına alınan öğrencilerin seçiminde çocukların üstün bedenî gelişimleri, fiziki güzellikleri ve cazibeli oluşları üstün zekâlılığın tek belirgin özelliği ve kriter olarak kullanılıyordu. Ordular fethettikleri yerlerde bedenlen gelişmiş, güzel ve cazibeli çocukları topluyor, saray bu çocukları Enderun Okullarında özel bir eğitime tabi tutuyorlar, yetiştiriyorlardı.

Son zamanlara kadar bu konuda yapılan bilimsel inceleme ve araştırmaların bulguları da Osmanlı Devleti'nin zamanında kullandığı bu kriterin doğruluğunu desteklemiştir. Üstün zekâlı çocukların normallere kıyasla bedenlen aşağıdaki hususlarda belirgin üstün özelliklere sahip oldukları saptanmıştır.

Üstün zekâlı çocuklar;

1. Doğumlarında normal çocuklardan daha ağır ve uzun doğarlar.
 2. Her yaşta akranları ile kıyaslandığında bedenî gelişimlerinde belirli derecede üstünlük gösterirler.
 3. Her yaşta akranlarından daha iri, kuvvetli ve sıhhatlidirler.
 4. Akranlarından ve normal çocuklardan daha erken konuşurlar, yürürler. Bu zekânın yüksekliği ile oranlı olarak çok erken olarak gelişir.
 5. Bedenen bütün organların sağlığı akranlarından çok iyidir. Sağlıklarını çok iyi korurlar. Bozulduğunda derhâl tedbir alırlar ve hastalık şikâyetleri çok azdır.
 6. Beden özürlerine çok az rastlanır. Bu cümleden olmak üzere birçokları gözlük kullanır ve büyük bir kısmı bademcik ameliyatı olmuşlardır. Bu olanların sağlığa verdiği önemin bir belirtisi sayılır.
 7. Omuz ve kalçalarının daha geniş olduğu, ciğerlerinin daha kuvvetli olduğu görülmüştür.
- Üstün zekâlı çocukların bu bedenî özellikleri ilmî araştırmalar sonucu olarak bulunmuştur. Fakat bu konuda daha çok araştırmaların yapılması uygun olacaktır. Çünkü üstün zekâlı çocukların geldikleri aileler üzerinde yapılan araştırmalara göre çok az bir istisna ile bu çocuklar, sosyal ve ekonomik seviyesi üstün olan ailelerden gelmektedir. Bedenî gelişim, sıhhatli ve kuvvetli olmak, uygun beslenme rejimi ile sıkı sıkıya ilgilidir. Sıhhatli doğumunda, annenin gebelik sırasında takip ettiği sıkı bir beslenme rejimi ile ilgi derecesi çok fazladır. Üstün zekâlı

çocukların mensup olduğu aileler genellikle beslenme rejiminin üstün olduğu ailelerdir. Bu konuda Laycook ve John S. Caylor'un son zamanlarda yapmış oldukları araştırma, farklı bir sonuca ulaşmıştır. Araştırma; 20.000 resmî okul öğrencisi arasından seçilen 81 çift üzerinde yapılmıştır. Süje (denek) olarak seçilen 81 çift aynı aileden gelen, aynı okula devam eden, aynı evde beslenip büyüyen öğrencilerdir. Bu seçilen çiftlerden birinin zekâ bölümü (IQ) 120-130, diğerininki ise 100-110 idi.

Araştırmacılar üstün zekâlı çocuklardan aldığı sonuçları üstün zekâlı olmayan fakat aynı şartlarla yaşayan eşlerinden alınan sonuçlarla mukayese ettiler. Farklılık yerine birbirine neredeyse tıpatıp benzerlikler buldular. Sonuç olarak "Üstün zekâlı çocukların geldikleri ailelerde herkes, her zekâ seviyesindeki çocuk, orada tatbik edilen beslenme rejimi ve bakıma bağlı olarak büyük doğarlar. Kuvvetli ve sıhhatli olurlar. Üstün bedenî özellikler üstün zekâlı olmanın bir sonucu olmaktan ziyade üstün beslenme ve bakım sonucudur." yazgısına varmışlardır.

Doğumdan ölüme kadar her yaşta üstün bedenî özellikler üstün zekâlı olmanın belirgin bir işareti olarak görülmemelidir. Ancak diğer özellikler yanında destekleyici bir unsur olarak kabul edilmesi uygun olacaktır.

II. Üstün Zekâlı Çocukların Zihinsel Özellikleri

Üstün zekâlı çocuklar normal akranlarına kıyasla nitelik ve nicelik olarak farklı ve üstün zih-nî özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Çeşitli araştırmaların ortak bulgularına göre bu özellikleri aşağıdaki hususlarda görmek ve özetlemek mümkündür:

Üstün zekâlı çocuklar;

1. Mutad dışı bir zihnî enerjiye sahiptirler. Zihnen daima faal olmayı şiddetle arzu ederler.
2. Bilgi kazanmak için doymak bilmez bir iştaha ve açlık gösterirler.
3. Erken konuşabilir ve dili etkili bir ilişki vasıtası olarak kullanabilirler. Konuşurken işaret ve bedenî ifadeye çok az başvururlar. Kelimeleri doğru telaffuz ederler. Kelimeleri yerli yerinde kullanırlar ve akıcı bir konuşmaları vardır. Kelime hazineleri zengindir.
4. Kendilerini ifade etmek ve kuvvetli öğrenme arzularını doyurmak için çeşitli alanlara ihtiyaç duyarlar.
5. Bir faaliyete kendi kendine başlama ve devam ettirmede üstün bir kabiliyete sahiptirler.
6. Mutad dışı keskin ve sağlam bir belleğe sahiptirler. Gördüklerini duyduklarını kolayca bel-ler ve uzun zaman bellekte muhafaza ederler.

7. İlişkileri kolayca tanıyabilir, kavrayabilirler. Gördükleri, duydukları, okudukları arasında benzerlikleri kolayca yakalarlar ve bunlardan uygun genellemeler yapabilirler.
8. Bilgilerini kolayca transfer edebilirler.
9. Tenkidî olarak düşünmeleri çok erken yaşlara iner. Gördüklerini duyduklarını, okuduklarını olduğu gibi değil kritik olarak değerlendirirler ve kabul ederler.
10. Zekice tasarımlar yapabilirler.
11. Öğrenmeyi ana, baba, öğretmen ve yakınlarının hatırı için değil, kuvvetli öğrenme arzularının doyurulması için yaparlar. Üstün öğrenme arzusuna sahiptirler.
12. Kendilerini çok geniş bir alana konsantre etme gücüne sahiptirler.
13. Bir şeyi muhakeme etmek ve yeniden şekillendirmek kabiliyetine sahiptirler.
14. Yarıştan bilhassa nefsi ile yarıştan ve her şeyi mükemmel yapmaktan özel bir haz duyarlar.
15. Her şey hakkında derinliğine bir görüş kazanmaya gayret ederler. Bilginin nedenlerini detayları ile öğrenmeye çabalarlar.
16. Kendilerini ifade etmede bağımsızdırlar ve kendilerine güvenleri fazladır. Bu konuda yardımdan hoşlanmazlar.
17. Çok çeşitli şeylere karşı ilgi duyarlar. Birçok şeyleri derinliğine öğrenmeye tecessüsleri vardır. Bazı özel konulardaki ilgileri çok kuvvetlidir. Yalnız alışılmış şeylere değil birbirine zıt şeylere karşı da geniş ve kuvvetli ilgi duyarlar.
18. Gerçek ve hayal arasındaki farkı çok erken yaşlarda keşfederler. Gerçek olmayan hayalî uydurmalara inanmazlar. Bunu zihinlerinde açık olarak ayırabilirler.
19. Çok kompleks algılara, kavramlara ve tepkilere sahiptirler.
20. Okumaya karşı çok erken ilgi duyarlar. Okumayı çok erken yaşlarda öğrenebilirler. Bu üstün zekânın en belirgin özelliğidir.
21. Çok faal, açık göz, uyanık ve çabukturlar. Dikkat alanları geniş ve süresi uzundur.
22. Duygu ve düşüncelerini ifade etmede çeşitli yollardan faydalanırlar.
23. Kendilerini serbest, açık ve bağımsız bir şekilde ifade edebilirler.
24. Derin ve mücerret düşüncelerden, karışık problemler çözmekten hoşlanırlar. Basit ve sat-hi şeylerden hoşlanmazlar.
25. Aldıkları uyarılara karşı çok düşünceli, olgun ve orijinal tepkilerde bulunurlar.

26. Kendi kendilerini tenkit etmede olumlu gelişme erken başlar. Yaptıklarının doğru ve yanlışlığının muhasebesini çok erken yaşlarda yaparlar. Hatalarını kendi kendilerine anlayıp uygun düzeltmelerde bulunurlar.
27. Çalışma metotlarında en ekonomik yolları dener ve bulurlar. Zaman ve enerjilerini en ekonomik olarak kullanabilirler.
28. Sorumluluk hisleri kuvvetlidir. Sorumluluk almayı çok ister ve bunu yerine getirmekten hoşlanırlar.
29. Estetik ve teorik oryantasyonları yüksektir. Estetik zevkleri erken gelişir. Güzeli, iyiyi kolayca anlar ve takdir edebilirler.
30. Uzun vadeli gayelere yönelirler. Hatalarını yenmek için özel bir çaba gösterirler.
31. Profesyonel mesleklere karşı ilgi duyarlar. Bu mesleklere girebilmek için uygun hazırlıklar yaparlar. Mesleklerinde kaliteli olmayı amaç edinirler. Bu hedefe varmak için olumlu ve fonksiyonel yaklaşım yaparlar.
32. Üstünlükleri devamlıdır. Hayat boyunca devam eder. İleri yaşlarda bu daha yavaştır. Üstün zekâlı çocuklar her yaşta gelişimlerine uygun ortam bulmuşlarsa bu özellikleri gösterirler. Uygun olmayan ortam bu özelliklerin görülmesi, meydana çıkmasını engeller. Bunlar istisnai vakalardır.

III. Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Özellikleri

Bu konuda üç önemli hususa dikkat etmek uygun olur.

Birinci olarak bilmemiz gereken bir gerçek vardır ki o da üstün zekâlı çocuklar arasında da her çeşit sosyal uyumsuzlukların, davranış problemlerinin ve muhtelif çeşit ve derecede suçluların olduğudur. Normal çocuklarda uyumsuzluk ve suçluluğa sebep olan nedenler üstün zekâlı çocukların çevrelerinde de mevcutsa derece farkı ile aynı uyumsuzluk, davranış bozukluğu ve suçluluk bu çocuklarda da görülebilir.

İkinci olarak bilmemiz gereken bir gerçekte bu konuda yapılan araştırmaların bulgularına göre üstün zekâlı çocukların normallere kıyasla farklı üstün bazı sosyal özelliklere sahip olduklarıdır. Bu üstün ve farklı özellikleri aşağıdaki hususlarda görmek mümkündür.

Üstün zekâlı çocuklar;

1. Genellikle şakaları, esprileri olgunca anlama, bir şeyin şaka tarafını, tuhafıklarını görme kabiliyetine sahiptirler. Olgunca tatlı olarak şaka yapmasını ve şakadan hoşlanmayı, uygun espriler yapmayı erken yaşlarda becerirler.
2. Başkaları ile anlaşmayı ve geçinmeyi becerirler.
3. Arkadaş olarak kendi seviyesinde zekâyâ sahip ve ilgilerinde benzerlik ve paralellik olan kimseleri seçebilirler. Genellikle kendi yaşlılarından üstün olanlarla arkadaşlık ederler.
4. Başkaları ile yakın içten dostluk kurabilirler. Kurdukları dostlukları uzun zaman devam ettirirler. Dostlukları günlük oyun ilgilerinin ve yararların ötesine uzanır.
5. Başka çocukların yaşamlarına derin ve duyarlı bir vukuf anlayış gösterirler. Onların kişiliklerini son derece gerçek yönleriyle anlayabilirler.
6. Mensup olduğu gruplarda hakem ve politika yapıcı olarak tanınırlar. Diğer bir deyimle gruplarındaki uzlaşmazlıkların hakemliğini yaparlar ve politika ile idare ederler.
7. Duygusal gerilimlerini korkusuzca duruma en uygun şekilde ifade ederler. Duygusal gösterileri uygun ve kararlıdır.
8. Genellikle kendilerini kapsamına alan çeşitli sosyal teşebbüslerde olumlu, yapıcı ve verimli katkıda bulunurlar.
9. Oldukça popülerdirler. Mensup oldukları grupların ekseni üyeleri tarafından sevilirler.
10. Bildiği, tanıdığı yetişkinlerin, gençlerin ve akranlarının büyük bir çoğunluğu tarafından açıkça kabul edilirler.
11. Genellikle bedenen, cazip, yakışıklı ve temiz, görünüşte tertip ve düzenli, ilişkilerinde naziktirler.
12. Her yeni sosyal durumla uğraşmak ve onu yenmek için mutad dışı bir kapasiteye sahiptirler.
13. Yeni sosyal durumlara kolayca uyabilirler. Çevrenin sosyal değerlerini çabuk kavrar, davranışlarını ona göre uydurmayı kolayca başarırlar.
14. Dış dünya ile etkileşimlerinde olgundurlar.
15. Otoriteye az başvururlar. Gruplarında daha toleransla davranırlar. Katılık, sertlik ve haşinlikleri çok az görülür.
16. Büyük çoğunlukta fikirler dünyasında serbestçe risk alırlar ve risk almaktan hoşlanırlar.

17. İnsanların zaman ve mekânda şimdiki hazır ve yakın istek, ihtiyaç ve kıymetlerinden çok insanın daha uzun zamanda erişilebilecek istekleri, ihtiyaçları ve değerleri gibi daha soyut sonuçlarla ilgilenirler.

18. Başkaları tarafından çok sık olarak farklı ırklara, dinlere karşı en ufak ön yargıları olmayan değerli şahıslar ve iyi vatandaşlar olarak kabul edilirler. Diğer bir deyişle toplumda renk, ırk ve din ayırımı ile ilgili ön yargılara sahip değildirler. Herkesi rengine, ırkına, dinine bakmaksızın olduğu gibi kabul ederler.

19. Toplum kaide ve nizamlarını kişisel emniyet kaynağı olarak kabul ederler.

20. Bir yandan birçok sosyal problemlerle karşılaşırken diğer yandan bunlara uygun çözüm yolları bulurlar.

Üçüncü ve son olarak bilmemiz gereken bir gerçek de bu üstün sosyal özellikler çocuğun doğumunda mevcut değildir. Bu özellikler kalıtım yolu ile geçmez. Kalıtımın ürünleri değildirler. Bu üstün sosyal özelliklerin büyük çoğunluğu üstün zekâlı çocukların üstün sosyal çevrelerinde sağladıkları üstün sosyal olanaklar ve etkileşim sonucu kazanılır. Dünyada hiçbir insan, üstün bir sosyal çevrede yaşamaksızın ve ilişki kurup yeteri kadar pratik yapma olanaklarına sahip olmaksızın bu sayılan üstün sosyal özellikleri geliştiremez. Çeşitli olanaklara sahip zengin ve üstün çevre üstün zekâlı çocuklara arzu edilen üstün sosyal özellikleri geliştirmek için imkân sağlar. Üstün zekâlılık üstün sosyal özellikleri geliştirmek için gereken faktörlerden biridir. Üstün yeteneğin gelişmesi, gerekli ortamın ve bu ortamda yeterli temrin yapma ve yaşantıların sağlanması ile mümkün olur.

Bunun için üstün zekâlı çocukların mümkün olduğu kadar erken tanınması son derece önemlidir. Tanındıktan sonra ana-babalar ve öğretmenlerin çocuğun uygun yönelmesine ve gelişmesine rehberlik yapması gerekir. Üstün zekânın kendi kendine yön alması ve gelişmesi düşünülemez.

IV. Üstün Zekâlı Çocukların Kişilik Özellikleri

On dokuzuncu asırda bu konuda yazarlar büyük bir çoğunlukla ve tekrarlı olarak üstün zekâlı çocukların eksantrik, tuhaf, muammalı ve kararsız duygusal özelliklere sahip olduklarını yazarlardı. Bunun sebebi olarak da belli özelliklerin çok üstün olarak gelişimlerinin diğer bazı noksanlıklar ve kusurlara sebep olacağı ve eşlik ettiği inancını savunurlardı. Terman'ın üstün zekâlı

çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalarla üstün zekâlılık ile gariplik, kararsız duygusal özellikler ve diğer sayılan acayıplikler arasındaki ilişkinin bir efsaneden başka bir şey olmadığını saptadı.

Bugün bu konuda otorite olan kimseler üstün zekâlı çocukların normallere kıyasla üstün bazı kişilik özelliklerine sahip olduklarını yaptıkları araştırmalarla buldular. Bu bulgulara göre üstün zekâlı çocukların üstün kişilik özelliklerini aşağıdaki hususlarda görmek mümkündür.

Üstün zekâlı çocuklar;

1. Kendilerinden emin, satılacak birçok becerilere sahip, bağımsızdırlar.
2. Amaçlarına ulaşmaktan ve başarıdan zevk duyarlar. Teşvik ve takdir görmeseler de amaçlarını başarmaktan hoşlanırlar.
3. Çok çalışkandırılar. Kişisel hatalarını görür ve düzeltebilirler.
4. Popüler ve sosyaldırlar. Kolayca dost edinirler. Sadakat ve güvenden hoşlanırlar. Dostlukları uzun süreli ve güvenilirirdir. Başkalarına güvenirler ve başkalarından güven beklerler.
5. Sorumluluk almaktan ve aldıkları sorumlulukları mükemmel şekilde sonuçlandırmaktan hoşlanırlar. Bunun için bütün gayretlerini ortaya koyarlar.
6. Başkaları ile kolaylıkla iş birliği yaparlar.
7. Azimleri kuvvetli ve süreklidir.
8. İlişkilerinde naziktirler.
9. Alçak gönüllüdürler. Gururdan hoşlanmazlar. Başkalarına mütevazı yardımlar yapmaktan hoşlanırlar.
10. Başkaları üzerinde kuvvetli bir hâkimiyet ve nüfuz sahibi olmayı, etkili ilişkiler kurmayı arzu ederler. Lider olmak isterler ve olurlar.
11. Sabırlı ve kararlıdırlar.
12. Başkalarının fikirlerine ve hislerine saygılıdırlar.
13. İlişkilerinde hakemlik yapıcı ve politiktirler.
14. Kararlı bir sinir hayatları vardır. Sakindirler.
15. Yeni ve farklı şeyler yapmaktan ve öğrenmekten hoşlanırlar.
16. Orijinal ve tenkidî düşünce sahibidirler.
17. Akranları ile ilişkilerinde daha etkili ve olgundurlar.
18. Çok sempattiktirler. Başkaları tarafından kolayca kabul edilirler.
19. Başkalarının problemlerine karşı içten duyarlık gösterirler.
20. Görünüşte yakışıklı, cazibeli, temiz, tertipli ve düzenlidirler.

21. Başkalarını olumlu ve verimli davranışlar göstermeye teşvik ederler.

22. Duygusal ifadelerde kararlı ve uygun davranışlar gösterirler.

Yukarda sayılan kişilik özellikleri ile sosyal ve zihnî özellikler arasında bazı tekrar ve üst üste gelmeler olmaktadır. Ancak kişiliğin bir anlamda bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal özelliklerin birleşmesinden meydana gelmiş bir bütünlük olduğunu kabul edersek bu onun tabii bir sonucu olacaktır.

Üstün zekâlı çocukların bütün kişilik bozukluklarından uzak ve arınmış olduklarını ve bütün üstün zekâlıların bu özelliklere sahip olduğunu düşünmek hatalı olur. Üstün zekâlı çocuklar arasında da duygusal bozuklukları, davranış bozuklukları ve belirli kişilik kusurları olanlara rastlanmaktadır. Ancak üstün zekâlı çocuklar arasında bu kusurlara sahip olanların sayısı normallere kıyasla daha azdır.

Burada bilhassa şunu da belirtmek isterim. Üstün zekâlılık sağlıklı kişilik özellikleri geliştirmek için tek faktör değildir. Sağlıklı kişilik özelliklerinin gelişmesi için daha çok sağlıklı kişilik özelliklerine sahip yetişkin ve çocukların yaşadığı ve etkileşim hâlinde bulunan sağlıklı bir ortamın sağlanması gerekir. Buna ek olarak üstün zekâlı çocuğa zamanında ve gereğinde yapılacak uygun rehberlik hizmetlerinin sağlanması gizli güçlerin uygun yönde gelişmesine yardımcı olması bakımından büyük bir önem taşır.

V. Üstün Zekâlı Çocukların Mesleki Özellikleri

Üstün zekâlı çocukların ileri hayatlarında girecekleri meslek tercihleri ve girdikleri meslekler ile bu mesleklerdeki başarılarını takip ederek bir araştırma yapan Terman bu konuda çok güvenilir bazı sonuçlar almıştır. Bu araştırma, bu konuda yapılan araştırmaların en mükemmeli abidevi bir araştırmadır. Terman bu araştırması sonunda aşağıda sunacağımız belirgin özellikleri saptamıştır.

Üstün zekâlı çocuklar;

1. Okul ders konularının öğrenmede bazıları 2, bazıları 3, bazıları 4 sınıf üst seviyeye vardılar.
2. Yüzde 90'ının zekâ seviyeleri orta yaşlarda da yükselmeye devam etti.
3. Yüzde 90'ı üniversiteye girdi ve yüzde 70'i mezun oldu,
4. Üniversiteden mezun olanlardan yüzde 30'u şeref mükâfatları aldılar. Yüzde 66'sı mezuniyet seviyesinde işlerde kaldılar.

5. Orta yaşlarda 800 üstün zekâlı erkekten 67'si kitaplar neşretti. Bunlardan 46'sı fen, sanat, edebiyat ve beşeri ilimler alanında idi. 1400'den fazla fen, teknik ve profesyonel makaleler, 200'den fazla kısa hikâyeler, temsiller ve 236 oldukça geniş ve çeşitli konularda makaleler neşrettiler. 150'den fazla özel imtiyaza sahip ihtira beratı aldılar.

6. Doktorluk, mühendislik, doktora seviyesinde bilimsel çalışma, fen alanlarındaki meslekler, hukuk, kimyagerlik, eczacılık vb. profesyonel meslekleri seçtiler ve başardılar. Az bir kısmı da yarı profesyonel mesleklere girdiler.

7. Girdikleri profesyonel ve yarı profesyonel mesleklerde az sayıda bir istisna ile başarılı oldular. Kısaca özetlemek gerekirse üstün zekâlı çocuklar daha ziyade toplumda en makbul sayılan profesyonel meslekleri tercih etmekte ve bu mesleklere girmek için gereken üstün hazırlıkları yapmakta mesleklerinde başarılı olmak için üstün gayret göstermektedirler.

Yazımızda araştırma bulgularına göre sunduğumuz bilgilerin bir özetini yapacak olursak, üstün zekâlı çocukların gelişime olanak sağlayan uygun ortamda normallere kıyasla farklı üstün bedenî, zihnî, sosyal ve kişilik özelliklerine sahip olduklarını çok gayret isteyen profesyonel mesleklerle ilgilendiklerini ve yöneldiklerini, bu mesleklerde büyük çoğunlukla başarılı olduklarını ve şeref mükâfatı kazandıklarını söyleyebiliriz. Bu üstün özellikleri özet olarak sunmak gerekirse bunları aşağıdaki şekilde görmek mümkün olacaktır.

Üstün zekâlı çocuklar;

1. Kolay, çabuk ve sağlam öğrenirler.
2. Akliselimlerini ve pratik bilgileri beceriler kullanırlar.
3. Açık düşünür, ilişkileri kolaylıkla bulur, bilgilerini transfer eder ve yeni durumlarda en uygun şekilde kullanabilirler.
4. Fazla alıştırmaya lüzum kalmadan duyduğunu, gördüğünü, okuduğunu uzun zaman muhafaza ederler.
5. Birçok alanlarda derin ve geniş bir ilgi ve bilgilere sahiptirler.
6. Kelime hazineleri geniştir. Konuşmaları açık ve akıcıdır.
7. Zihnen güç problemleri, kolaylıkla çözerler.
8. Sınıf seviyesinden üstün çeşitli kitap ve ansiklopedileri okurlar.
9. Akademik konularda akranlarından 2, 3, 4 yıl ileridedirler. Çok erken okuma öğrenirler.
10. Fikirleri ve çalışma metotları, buluşları genellikle orijinaldir.

11. Uyanık, keskin gözlemci ve hazır cevaptırlar.
12. Başkaları ile içten devamlı dostluk kurarlar. Sadıktırlar, kendilerinden emindirler. Başkalarına güvenirler ve güven beklerler.
13. Başkalarının fikirlerin haklarına saygılıdırlar, problem-lerin duyarlı ve çözümde yardımcıdırlar.
14. Azimli, sabırlı, kararlı, alçak gönüllü ve naziktirler.
15. Yüz yüze geldiği problemlere göğüs gerer, uygun çözüm yolları bulurlar.
16. Genellikle bütün ilişkilerinde yapıcı, olumlu, verimli ve başarılı olmayı amaç edinir, diğerlerini de bu yola teşvik ederler.
17. Sorumluluk almaktan ve onu yerine getirmekten hoşlanırlar.
18. Toplumsal değerleri kolayca kavrar, saygılıdırlar.
19. Toplumun profesyonel mesleklerine yönelir, erişmek ve mükemmellik için üstün gayret sarf eder ve genellikle çok başarılı olurlar.
20. Üstünlüklerini orta ve ileri yaşlarda “ömür boyu süren bir şarkı” gibi devam ettirirler. Toplumun zihin gücü itibari ile elit tabakasını teşkil ederler. Elit, bilim, fen, teknik ve meslek sahibi insan olurlar.





PROF. DR. [˘]
DOĞAN
CÜCELOĞLU
(1938-2021)

Prof. Dr. Doğan Cüceloğlu 9 Şubat 1938 tarihinde Mersin'in Silifke ilçesinde 11 çocuklu bir ailenin en küçük çocuğu olarak dünyaya geldi. Ortaokulu Silifke'de; liseyi Ankara Atatürk Lisesinde bitirdi. Lisede edebiyat öğretmeni Cahit Okurer'in teşvikiyle mühendislik okumaktan vazgeçip psikoloji alanına yöneldi. İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümünden mezun oldu. Mezuniyetinden sonra aynı üniversitede akademik kariyerine başladı ve Prof. Dr. Mümtaz Turhan'ın asistanlığını yaptı. 1964 yılında Amerikan Psikoloji Derneği bursu ile ABD'ye gitti. Illinois Üniversitesinde Charles E. Osgood danışmanlığında yürüttüğü bilişsel psikoloji alanında "Yüz İfadeleriyle İletişimin Kültürlerarası Bir Araştırması" başlıklı tezi ile doktorasını tamamladı.

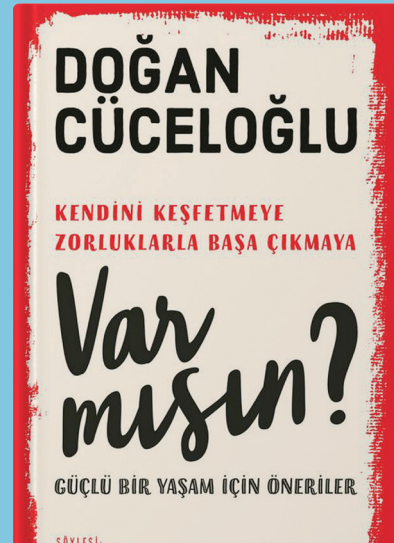
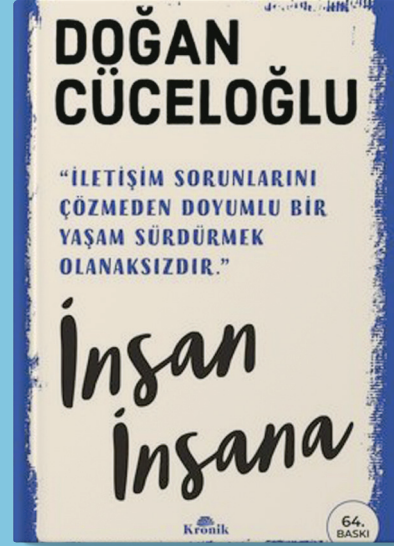
Türkiye'ye döndükten sonra İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesinde öğretim üyeliği yaptı. 1975 yılında doçent ünvanını aldıktan sonra Fulbright Araştırma Bursu ile Berkeley'deki Kaliforniya Üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak bir yıl boyunca çalışmalar yürüttü. 1980-1996 yılları arasında ABD'nin Fullerton şehrindeki Kaliforniya Eyalet Üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalıştı. Türkçe ve İngilizce dillerinde kırkı aşkın bilimsel makalesi yayımlandı. 1996 yılında Türkiye'ye dönerek, pek çok ilde üniversite öğrencilerine, öğretmenlere, anne babalara ve yöneticilere yönelik çok sayıda seminer, konferans, atölye çalışması ve televizyon programları düzenledi.



Yaşamı boyunca Türk insanının duygu, düşünce ve davranışlarını bilimsel psikoloji kavramları ile ele alan 21 kitap kaleme aldı. Kitapları yazılış sırasına göre şu şekildedir: İnsan İnsana (1979), İnsan ve Davranışı (1991), İçimizdeki Çocuk (1992), 'Mış' Gibi Yetişkinler (1994), İçimizdeki Biz (1996), Savaşçı (1999), İletişim Donanımları (2002), 'Mış' Gibi Yaşamlar (2005), Başarıya Götüren Aile (2006), Bir Kadın Bir Ses (2006), Korku Kültürü (2008), Onlar Benim Kahramanım (2009), İnsan İnsana Sohbetler (2011), İnsanı Ararken Damdan Düşen Psikolog (Canan Dila ile Söyleşi) (2013), Öğretmen Olmak Bir Cana Dokunmak (Prof. Dr. İrfan Erdoğan ile birlikte) (2012), Gerçek Özgürlük (2014), Derviş'in Aklı (2016), Geliştiren Anne Baba (2016), Evlenmeden Önce (2017), Öğretmenim Bir Bakar Mısın? (2018), Var mısın? Güçlü Bir Yaşam İçin Öneriler (2021).

16 Şubat 2021'de, İstanbul'daki evinde 83 yaşında yaşama veda etti. Kitapları, seminerleri ve konuşmaları ile halkın hemen her kesiminden insanın yaşamına dokundu. Bir ömre sığdırdığı bu çalışmalarla ortaya koyduğu psikoloji anlayışı onun sadece bir psikolog, bir bilim insanı değil aynı zamanda bir toplum gönüllüsü olarak anılarda yer almasını sağladı.

Yıldız HACIEVLİYAGİL CÜCELOĞLU



Prof. Dr. Doğan Cüceloğlu was born on February 9, 1938 in Silifke district of Mersin, as the youngest child of a family of eleven children. He completed secondary school in Silifke and high school in Ankara Atatürk High School. With the encouragement of his high school literature teacher Cahit Okurer, he gave up studying engineering and turned to the field of psychology. He graduated from Istanbul University, Department of Psychology. After his graduation, he started his academic career at the same university and worked as an assistant to Prof. Dr. Mümtaz Turhan. In 1964, he went to the USA with a scholarship from the American Psychological Association. He completed his doctorate in cognitive psychology at the University of Illinois under the supervision of Charles E. Osgood, with his thesis titled “A Cross-Cultural Study of Communication via Facial Expressions”.

After returning to Türkiye, he worked as a faculty member at Istanbul University, Hacettepe University and Boğaziçi University. After receiving the title of associate professor in 1975, he worked as a visiting professor at the University of California at Berkeley for a year with a Fulbright Research Scholarship. Between

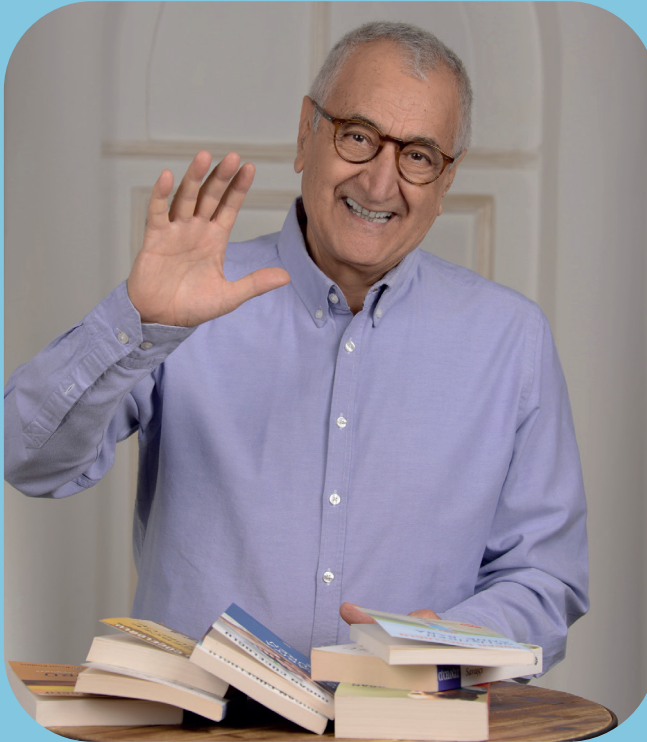
1980 and 1996, he worked as a faculty member at California State University in Fullerton, USA. He published more than forty scientific articles in Turkish and English. In 1996, he returned to Türkiye and organized numerous seminars, conferences, workshops and television programs for university students, teachers, parents and administrators in many cities.

Throughout his life, he wrote 21 books on the emotions, thoughts and behaviors of Turkish people within the concepts of scientific psychology. His books, in order of writing, are as follows: İnsan İnsana (“Human to Human”) (1979), İnsan ve Davranışı (“Human Behavior”) (1991), İçimizdeki Çocuk (“The Child Inside Us”) (1992), ‘Mıış’ Gibi Yetişkinler (“People As If They Were Adults”) (1994), İçimizdeki Biz (“We Inside Us”) (1996), Savaşçı (“The Warrior”) (1999), İletişim Donanımları (“Media Gear”) (2002), ‘Mıış’ Gibi Yaşamlar (“Lives As If They Were”) (2005), Başarıya Götüren Aile (“The Family That Leads to Success”) (2006), Bir Kadın Bir Ses (“One Woman One Voice”) (2006), Korku Kültürü (Culture of Fear) (2008), Onlar Benim Kahramanım (“They Are My Hero”) (2009), İnsan İnsana Sohbetler (“Talks From Person To Person”) (2011), İnsanı Ararken Damdan Düşen Psikolog (Canan Dila ile Söyleşi) (“The

Psychologist, Who Fell From Rooftop As He Was Searching For Human”) (Interview with Canan Dila) (2013), Öğretmen Olmak Bir Cana Dokunmak (Prof. Dr. İrfan Erdoğan ile birlikte) (Being a Teacher Touching a Life) (with Prof. Dr. İrfan Erdoğan) (2012), Gerçek Özgürlük (“True Freedom”) (2014), Derviş’in Aklı (“Dervish’s Mind”) (2016), Geliştiren Anne Baba (“Developing Parents”) (2016), Evlenmeden Önce (“Before Marriage”) (2017), Öğretmenim Bir Bakar Mısın? (“Teacher! Will You Take a Look?”) (2018), Var Mısın? Güçlü Bir Yaşam İçin Öneriler (“Are You In? Suggestions for a Strong Life”) (2021).

He passed away at his home in Istanbul on February 16, 2021, at the age of 83. He touched the lives of people from almost all walks of life with his books, seminars and speeches. The understanding of psychology that he put forward with these studies that he fit into a lifetime has enabled him to be remembered not only as a psychologist, a scientist, but also as a community volunteer.

Yıldız HACIEVLİYAGİL CÜCELOĞLU





Değerli Öğretmenlerimiz,

Millî Eğitim Bakanlığımızın Cumhuriyetimizin 100. Yılı anısına yayımladığı kitapla sevgili eşim Doğan Cüceloğlu'nun yazılarından oluşan aşağıdaki derlemenin sizlere ulaşacak olmasından mutluyum.

Sevgili eşim sık sık tekrar ederdi: *“Hedefim, bu ülkede doğan her bir çocuğun çocukluğunu doya doya yaşamasına ve olabileceği en iyi insan olmasına yardımcı olmak.”* Ve eklerdi: *“İki ortamı çok önemsiyorum; biri çocukların içinde yetiştiği aile ortamı, diğeri sınıf ortamı...”*

Eğitimin temel unsuru olarak da sizleri görür ve “eğitimde her şeyin öğretmene yardım etmek üzere planlanması gerektiğini, hem akıyla hem de gönlüyle öğretmenlik yapan birinin her iki ortamı da etkileyebilen güçlü bir lider olduğunu” belirtirdi. Sizlerin tanıklık güçlerinizi önemser, sizlerle iletişim hâlinde olmayı anlamlı bulurdu.

Yaşamının şekillenmesinde kendi öğretmenlerini çok etkili gördüğünden, vefa duygusuyla ilkokul öğretmeni Muazzez Aktolga'ya “Savaşçı” kitabını, lise edebiyat öğretmeni Cahit Okur'ere “İnsan ve Davranış” kitabını, İstanbul Üniversitesindeki hocası Prof. Dr. Mümtaz Turhan'a ise “İçimizdeki Biz” kitabını adamıştı.

“Öğretmenim Bir Bakar mısın?” kitabını ise siz değerli öğretmenlere şu sözlerle adamıştı:

“Bu kitabı, aramızdan ayrılıp ebediyete intikal etmiş, mesleğine hizmet verip emekli olmuş, şu anda mesleğinde hizmet vermeye devam eden, mesleğe yeni başlamış tüm öğretmenlere, sevgi, saygı, minnet ve şükran duygularıyla adıyorum!”

Aklınız ve gönlünüzle yaptığınız öğretmenlikle çocuklarımızın olabilecekleri en iyi insan olmasına sunduğunuz katkı için teşekkür duygusu ve sevgilerimle...

Yıldız HACİEVLİYAGİL CÜCELOĞLU

“ÖĞRETMENİM BİR BAKAR MISIN?” KİTABI “TANIKLIK” BÖLÜMÜ’NDEN (s.86-88)*

Bu bölüme bir mektupla başlamak istiyorum, bir anne yazmış:

Çocuğum 1. sınıf. Sınıfları kalabalık. Bir ara oğlum her sabah ağlamaya, okula direnç göstermeye başladı. “Oğlum, ne oldu?” deyince “Ben anladım, bu öğretmen beni sevmiyor, parmağımı hiç görmüyor! Beni tahtaya kaldırmıyor! Bana hiç bakmıyor! Sevse bana bakardı.” dedi ağlayarak.

Küçük kalbindeki sevgi kriteri. Öğretmenle konuştum. “Sınıf çok kalabalık.” dedi haklı olarak. Birkaç gün sonra okul çıkışı oğlum mutluluktan seke seke, hoplayarak eve giderken “Ne oldu oğlum?” dedim. “Öğretmen bana KOÇUM dedi, inanabiliyor musun? Öğretmen beni seviyor anne!” dedi.

Bir “koçum” kelimesi nelere kadir. Çocuk yüreği ne kadar da masum!

Anne “Bir koçum kelimesi nelere kadir.” demiş. Eksik söylemiş. Doğrusu şu: Öğretmenin söylediği bir koçum kelimesi nelere kadir!

Bu bölümde öğretmenin tanıklığından söz edeceğim. Öğretmenin gücü, onun tanıklığında saklıdır. Bir başka deyişle öğretmen tanıklığı ile öğrencisinin özünü ya zayıflatıp cılız ve güçsüz bırakır ya da besleyip güçlendirerek geliştirir. Tanıklık, öğretmenin öğrencisiyle göz göze geldiği şimdi-burada potansiyel gelişim ânında yer alır.

Tanıklık İçinde Var Oluruz

Bir bebek doğumundan sonra kucaklanıp kendisiyle konuşulmazsa ilk üç ay içinde değişik hastalıklar geliştirir ve ölür. Bebeğin yemesi, içmesi, bakımı kadar kucaklanıp sevilmesi ve onunla konuşulması da gerekmektedir.

Çocuk, doğumundan altı saat sonra şu iki sorunun cevabını arar:

1- Güvende miyim?

2- Olduğum gibi kabul edilip seviliyor muyum?

Çocuğun içine doğduğu ailenin tanıklık bilinci, çocuğun sağlıklı gelişiminin temelini oluşturur. Ailede olduğu gibi okulda da tanıklık çok önemlidir. Öğretmenin sınıfta öğrencilerine tanıklık bilinci kazan-

*Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim Bir Bakar Mısın?* (1. Baskı). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

dırması öğretmenin gücünün kaynağını oluşturur. Bu bölümde öğretmenin tanıklığının ne olduğunu ve nasıl işlediğini irdedeceğim.

Öğretmen Tanıklığının Altı Boyutu

Öğretmen ve öğrencinin her etkileşiminde altı tanıklık boyutu iş başındadır. Tanıklık boyutları öğretmenin öğrenciyi nasıl, hangi çerçevede gördüğünü ifade eder.

Tanıklık boyutlarının işlevleri şunlardır:

1. Öğrencinin kâle alınıp alınmadığını, sınıfta varlığının önemsenip önemsenmediğini;
2. Öğrencinin yargılanmadan, olduğu gibi kabul edilip edilmediğini;
3. Öğrencinin kendine özgü bir değer olarak görülüp görülmediğini;
4. Öğrencinin potansiyelinin yeterli görülüp onun gelişebileceğine güvenilip güvenilmediğini;
5. Öğrencinin emek ve zaman vermeye değer ve sevmeye layık olup olmadığını belirtir.
6. Ait olma - birey olma dengesi: Öğretmenin öğrencisine birey olarak saygı duyduğunu, aynı zamanda onu sınıfın ve toplumun vazgeçilmez bir parçası olarak gördüğünü belirtir. Bu tavırla öğretmen, öğrenciye “sen ve ben aynı ekipeyiz” mesajını verir.

Öğretmenin tanıklığı, öğretmenin gücünün ilişki içinde hayata yansıdığı süreci belirtir. Öğretmen tanıklığı ile öğrencisine en büyük iyiliği ya da kötülüğü yapabilir. Tanıklık tüm insan ilişkilerinde işlevsel ve etkilidir, ama çocuğun yaşının küçük olduğu aile ve okul ortamlarında çocuğun gelişmesinin en temel etkeni ona yapılan tanıklığın türüdür.

ORAYI BOŞ GÖRMEK İSTEMİYORUM; SİZE YAKIŞMAZ!**

Bana gelen mektubu aşağıda paylaşıyorum. Sevgiyle gücünü bulan öğretmenlerimize adıyorum bu mektubu. İyi ki varlar.

“Ben Şanlıurfa’da bir sınıf öğretmeniyim. Son kitabınız ‘Öğretmenim Bir Bakar mısın?’da geçen bir öğretmen hakkında size yazmak istedim. Kitabınızdaki 73 ile 75.sayfadaki Samsun’un Çarşamba ilçesindeki B. öğretmeni yakinen tanıyorum. 2014 senesinde onun idarecilik yaptığı okulda ücretli öğretmenlik yapmaya başlamıştım...

** Makale (13 Aralık 2018)

İnanıyorum ki ülkemizde böyle öğretmenler olduğu sürece sırtımız yere gelmez. Muhteşem bir öğretmen ve bu mesleğe hayatını adayan, 'her çocuk özeldir' anlayışıyla hâlâ görevine devam eden bir hocamız... Bir öğretmen öğrencilerini etkiler, iyi ya da kötü, hem de çok etkiler, ama bir meslektaşın bir meslektaşını etkilemesi çok nadir görülen bir gelişmedir...

Hep hatırlarım ki ne zaman canı sıkılsa kendini öğrencilerin içine atar, onlarla futbol oynar, onlarla okulun bankında oturur sohbet eder, onların saçlarını örerdii... Koridorda türkü söyleyerek karşılardı öğrencilerini, elinde bir şiir kitabı arada sınıflara gider şiir okurdu onlara...

Hiç unutmam... Sınıfımda bir öğrencim ameliyat olmuştu ve hastanede doktoru ona küçük bir top vermişti, oynasın diye... Son zile az kala çıkarmış o topu oynayacağı sırada top tahtanın üstündeki İstiklâl Marşı çerçevesine geldi ve çerçeve yere düştü.

Öyle korktum ki; hemen öğrencime baktım, bir yerine bir şey oldu mu diye. Sonra topladım kırıntıları ve B. Bey' e haber vermek istedim: Sınıfımızda çerçevemiz eksildi yenisini takabilir miyiz?

Dedi ki, Hoca Hanım yarın hallederiz; merak etmeyin.

Ertesi gün sınıfıma geldi ve çocuklarla sohbet ederken size bir şiir öğretmek isterim çocuklar, dedi... 'Bizim Memleket' Faruk Nafiz Çamlıbel'den...

Tahtaya bir güzel yazdı şiiri. Mırıldanmaya başladı. Sonra çocuklarla söylemeye başladı. Sizce bu şiir ne anlatıyor diye sordu. Şiir hakkında güzel güzel konuşuldu ve sanki tesadüfen fark etmiş gibi tahtanın üstündeki İstiklâl Marşı çerçevesinin olmadığına değindi.

'A Hoca Hanım, sınıfınızda İstiklal Marşı yok muydu, nasıl unutmuşuz koymamışız, biz de az önceki şiirde nelerden bahsettik! Böyle olmaz.' dedi.

Çocuklar hemen atladı tabii; 'Öğretmenim, onu Onur düşürdü'.

'Öyle mi? Ama Onur' un düşürmesi önemli değil; şu an sizin sınıfınızda İstiklâl Marşı yok! Bu hepinizin sorumluluğu! Size bir görev veriyorum, bugün ne yapın edin, o çerçeveyi yerine koyun. Çalışanlardan yardım isteyin, başka öğretmenlerinizden yardım isteyin hatta benden bile isteyebilirsiniz! O çerçeve bugün son derse kadar oraya gelsin. Bir daha bu sınıfa geldiğimde orayı boş görmek istemiyorum, size yakışmaz!'

Çocuklar yana yakıla okulda birilerini aradılar ve çalışanlardan yardım alarak iki ders içinde o çerçeveyi oraya taktılar...

Eminim ne okudukları şiiri ne o şiirin anlamını ne de bu sorumluluğu unutmuşlardır...

Şimdi ben bir öğretmenim ve başını okşadığım her yavrunun gülümseyişinde onun payı var. Öğretmenler olarak bizler çok güçlüyüz ve değerliyiz. Bunu hissettirdiğiniz için teşekkür ederiz."

Okuduğunuz için teşekkür ediyorum. Gönül zengini tüm öğretmen ve müdürlerimize sevgi, selam ve saygılarımla...

BEN DE AĞLADIM, ONLAR DA AĞLADI!***

Aşağıdaki mektup beni etkiledi. Yazan, felsefe öğretmeni ve bir anne. Cesur, samimi ve dürüst bir insan. Tanımak istersiniz diye düşündüm. Kimlik belirtmeden izniyle aşağıda paylaşıyorum. (Mektup içine parantez açarak kendi düşüncelerimi serpiştirdim.)

"Merhaba Doğan Hocam, son kitabınızla ilgili teşekkür etmek için yazıyorum. ('Öğretmenim Bir Bakar mısın?') kitabından söz ediyorum.)

Ben 40 yaşında üç çocuk annesi üç üniversite mezunu bir felsefe öğretmeniyim. (Çok merak ettim; hangi bölümleri bitirmiş, belki sonra bana yazar!) Yaşıma bakmayın iki yıllık öğretmenim.

Ben de öğretmenleri tarafından özgüveni yıkılmış bir çocuktum. Kendimi tanıyarak bu yıkılan özgüvenimi tekrar kazandım. En büyük destekçim eşim Abbas Bey oldu. Eşim 20 yıllık öğretmen. (Abbas Bey'e buradan selamlar yolluyorum; ülkemde böyle insanların olduğunu bilmek, bana iç huzuru ve geleceğe güven duygusu veriyor.)

Sizin kitabınızı okurken şu karara vardım: Lise öğrencilerime bu kitaptan bir iki hikâye okuyup, onların anılarını dinlemeye karar verdim.

Çocuklar çok mutlu oldular, iyi ki böyle bir dersimiz var öğretmenim, dediler.

Önce sizin kim olduğunuzu tanıttım, daha sonra da ilk sizin öykünüzü anlattım. Sınıfta anlatan çıkmayınca kendimden anlatayım, dedim.

*** Makale (9 Aralık 2018)

İlkokul 1. ve 2. sınıf öğretmenim ile yaşadıklarımı anlattım ve kendimi tutamayıp öğrenciler karşısında hüngür hüngür ağladım. (Öğrencilerinin karşısında ağlayabilmek Türkiye’de ve dünyanın her yerinde cesaret, olgunluk ve kendine güven gerektirir. Çok etkilendim.)

Onlar da ağladı. Sonra onlar da kendi anılarını anlatmaya başladılar. Hata mı yaptım, bilmiyorum. (Hayır hata yapmadın. Sen onların karşısında artık öğretmen rolünle değil, insan özünle vardın. Öğrenciler için ne büyük bir hediye! Sana güvendiler ve onlar da insan olarak özlerinden paylaşmaya başladılar. Gerçekte orada artık sen ‘öğretmenlik yapan’ biri değil, ‘özülle öğretmen olan’ biri idin. Ve onlara hayatları boyunca unutamayacakları zengin bir deneyim yaşattın! ‘Geliştiren eğitim’ aslında budur!)

Amacım, çocukların özgüvenleri yıkılmadan müdahale etmek. Evet, ‘öğretmenler de hata yapabilir; kendinizi kapatmayın, anlayışını göstermeye çalıştım. Öğretmen hatasında suçlunun tamamen kendisi olmadığını, öğretmenlerin de hata yapabileceğini anlatmaya çalıştım.

Öğretmenlerle ilgili talihsiz bir olay olmuşsa 40’ına kadar bunu yüreklerinde taşımamaları gerektiğini, lise sıralarında, en azından birikmiş bu duyguları konuşarak, bizim hatamız ne, öğretmenin hatası nedir veya nasıl davranmalıydık, nasıl davranılmalıydı, gibi sorular ile gönüllerine dokunuyorum. (Çok etkili ve verimli bir yol izliyorsunuz. Özellikle bir felsefe öğretmeni için uygun ve etkili, işlevsel bir yöntem.)

Öğretmenlik felsefem, “bir cana dokunmak” sözü oldu. (Burada benim Prof. Dr. İrfan Erdoğan ile birlikte yazdığım, ‘Öğretmen Olmak, Bir Can’a Dokunmak’ isimli kitaba gönderme yapmış.) Geçenlerde öğrencim bir yazı yazmış, sonuna ‘siz benim yüreğime dokundunuz.’ demiş.

Öğretmenliğimin ikinci yılında sayenizde yüreklere dokunabiliyorum.”

Öğretmenlik çok kutsal bir meslek. Bana yazan felsefe öğretmenini tanıdığım için mutluyum. İyi ki bana yazdı ve deneyimini paylaştı.

Umarım siz de bu mektubu okumaktan memnun oldunuz ve yararlandınız.

Okuduğunuz için teşekkür ederim. Selamlar, saygılar.

ÖĞRETMENİN GÜCÜ, TOPLUMUN GELECEĞİNE YÖN VERİR!

(...) Eğitimin kalitesi hiçbir zaman öğretmenin kalitesini aşamaz. Okul, ancak öğretmenleri kadar iyi olabilir ne fazla ne eksik. Eğitimin en güçlü aktörü öğretmendir.

Okulun bahçesi, spor salonu, laboratuvarları, teknik donanımı ne kadar iyi olursa olsun, öğretmen iyi değilse, okul iyi eğitim veremez, mümkün değil.

Her öğretmen, evet alanı ne olursa olsun, her bir öğretmen öğrenciyi güçlü bir şekilde etkileme potansiyeline sahiptir. (...)

Öğretmenler Günü'nde öğretmenlerimizin toplumun geleceğini oluşturmada en güçlü kişiler olduklarının bilincinde olmalarını diliyorum. Kim ne derse desin, kendilerinin buna inanmalarını gururla, inançla ve inatla iyi ki bu mesleği seçtim duygusu içinde, başı dik, bir savaşçı ruhuyla yollarına devam etmelerini arzu ediyorum.

Öğretmenler Günü yaklaşıyor. Hepinize selamlar, saygılar.





PROF. DR.
ÇİĞDEM
KAĞITÇIBASI
(1940-2017)

Bursa'nın ileri gelen eğitimci ailelerinden Çizakça ailesinin bir ferdi olarak 1940 yılında İstanbul'da doğan Çığdem Kağıtçıbaşı, 1959'da Amerikan Kız Kolejinden mezun oldu. Daha sonra ABD Massachusetts'teki Wellesley College'da psikoloji alanında lisans eğitimi aldı ve 1961 yılında bu eğitimi tamamladı. Sosyal psikoloji alanında 'Otoriteriyen Kişilik Kuramı'nı sorguladığı doktora tezini 1967 yılında Berkeley'deki University of California'da tamamladı.

1969-1973 yılları arasında Orta Doğu Teknik Üniversitesinin, 1973'ten kamu hizmetinden emekli olduğu 1995 yılına kadar da Boğaziçi Üniversitesinin psikoloji bölümlerinde görev yaptı. Boğaziçi Üniversitesinde çalıştığı 1972-1982 yılları arasında Sosyal Bilimler, 1982-1983 ve 1989-1993 yılları arasında Psikoloji Bölümünde bölüm başkanlığı görevini de üstlendi. 1995 yılından sonra çalışmalarını Koç Üniversitesinde sürdüren Kağıtçıbaşı, 1998-2001 yılları arasında İnsan Bilimleri ve Edebiyat Fakültesi dekanı olarak görev yapmıştır. Ayrıca Kağıtçıbaşı kariyeri boyunca ABD, Hindistan ve Hollanda'daki tanınmış üniversitelerde misafir öğretim üyesi olarak çalışmalar yürüttü.

Kağıtçıbaşı araştırmalarında insan gelişimi, sosyalleşme ve aile ilişkilerini kültürlerarası bir bakış açısıyla ele alarak psikoloji

alanına önemli katkılarda bulunmuştur. 1980'ler ve 1990'larda kültürlerarası psikoloji alanının kurulmasında emeği geçen az sayıdaki araştırmacıdan biri olan Kağıtçıbaşı, insan gelişimi, benlik ve aile modeli ekseninde yaptığı çalışmalarından hareketle, psikoloji alanında yaygın kabul gören bir aile değişim modeli geliştirmiştir. Ağırlıklı olarak işlevselci bir anlayışa dayanan bu modeldeki fikirlerin çıkış noktasını oluşturduğu okul öncesi ve erken çocukluk eğitimi araştırmalarıyla da tanınan Kağıtçıbaşı, Anne Çocuk Eğitim Vakfında (AÇEV) anne-çocuk ilişkilerine odaklanan bazı eğitim projeleri uygulamıştır. İlerleyen yıllarda bu çalışmalarını baba-çocuk ilişkisi ve ergenlik temalarını da kapsayacak biçimde genişletmeye yönelmiştir.

Türkçe ve İngilizce olarak yayınladığı 200'e yakın makalesi ile 28 kitap ve kitap bölümü bulunan Kağıtçıbaşı'nın en önemli eserleri arasında 1996 yılında yayımlanan 'Family and Human Development Across Cultures: A View From the Other Side [Kültürler Arası Aile ve İnsan Gelişimi: Diğer Taraftan Bir Bakış]' başlıklı kitabı ve 2005 yılında yayımlanan 'Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family [Kültürel Bağlamda Özerklik ve İlişkililik: Benlik ve Aileye Yönelik Çıkarımlar]' başlıklı makalesi yer almaktadır. 2006 yılında P. B.

Smith ve M. H. Bond ile birlikte yazdıkları 'Understanding Social Psychology across Cultures: Living and Working in a Changing World [Sosyal Psikolojiyi Kültürler Arasında Anlamak: Değişen Dünyada Yaşamak ve Çalışmak]' başlıklı kitap dünyada en çok satan sosyal psikoloji ders kitapları arasına girme başarısını gösterdi.

Kariyeri boyunca Fulbright and Sedat Simavi Sosyal Bilimler Ödülleri gibi birçok ulusal ve uluslararası ödüle layık görülen Kağıtçıbaşı 2007 yılında Avrupa Gelişim Psikolojisi Derneği tarafından verilen The William Thierry Preyer Mükemmellik Ödülü'ne layık görüldü. Ayrıca aynı yıl, beş editörü arasında yer aldığı Families Across Cultures: a 30-Nation Psychological Study [Kültürler Arası Aileler: 30 Uluslu Psikolojik Bir Araştırma] başlıklı kitap Amerikan Psikoloji Derneğinin yılın psikoloji alanına en çok katkıda bulunan kitabına verdiği 'Ursula Gielen Global Psikoloji Kitabı Ödülü'nü aldı.

Vefat ettiği 2 Mart 2017 tarihine kadar çalışmalarına neredeyse aralıksız devam etmiş olan bu verimli araştırmacı; psikoloji biliminin Batılı kültür anlayışına dayanan varsayımlarını sorgulayan araştırmaları yoluyla uluslararası bilim camiasının, özellikle de gelişmekte olan ülkelerdeki psikoloji araştırmacılarının bakış açısını ciddi ölçüde etkilemeyi başarmıştır. Birçok aka-

demisyenin yetişmesinde de emeği geçen Kağıtçıbaşı, teorik ve uygulamalı çalışmaları yoluyla Türkiye'deki sosyal psikolojinin kendine özgü bir karakter kazanmasını mümkün kılmış ve uluslararası psikoloji dünyasının önemli isimleri arasına girmiş bir bilim insanıdır.

42 Nispetiye Cad., Ankara

Note to applicant: Please type or print all answers neatly in ink. Be sure to sign & notice on the back before attaching to applications.

1. Mr/Ms/Miss Çiğdem Kağıtçıbaşı
Full name, underline surname

2. Present Home Address
42 Nispetiye Cad., Ankara, Turkey
FLOOR 2nd

3. Present Office Address
FLOOR 2nd

4. Permanent Home Address
42 Nispetiye Cad., Ankara, Turkey
FLOOR 2nd

5. Date of birth: Month January Day 28 Year 1928
Place of birth: Istanbul, Turkey

6. Persons to be notified in case of emergency: Name, address, and relationship, if any:
a. In the United States Mr. Jon Silberman, 70 Pleasant Street, Newton Center 02, Massachusetts, U.S.A. (I invited the daughter of the family, Jane Silberman, student at American World College. She lives in the family in the summer of 1956, so the Silbermans are my
b. In home country American family and guardians
Mr. Hasan Çiğdem (my father), Ocağ Yolu 100, Ankara, Turkey

7. Do you intend to take any members of your family with you to the United States? State names, relationships and ages if under 18.
No

8. Names and addresses of any close relatives in the United States:
Mr. Nuri Akkoc, Architect, c/o Mr. Lester C. Dean, Architect, 612 Edwards Street, Western Union Building, Shreveport, Louisiana, U.S.A. (he is my brother).

9. Names of institutions attended, including the one you may be attending at the present time. Degree or Di- Date
Name of Institution Degree obtained Dates attended
Lycée American College for girls 1933-1938 (will receive B.A. in A. History, Istanbul, Turkey June, 1956)
University; faculty;

Born in Istanbul in 1940, as a member of the Çizakça family, one of Bursa's leading educator families, Çiğdem Kağıtçıbaşı graduated from the American College for Girls in 1959. Later, she received her undergraduate education in psychology at Wellesley College in Massachusetts, USA, and completed her education in 1961. She completed her doctoral thesis in the field of social psychology in which she questioned the 'Authoritarian Personality Theory' at the University of California at Berkeley in 1967.

She worked at the Department of Psychology of Middle East Technical University between 1969 and 1973, and Department of Psychology of Boğaziçi University from 1973 until her retirement from public service in 1995. While working at Boğaziçi University, she also served as the chair of the Department of Social Sciences between 1972 and 1982, and of the Department of Psychology between 1982-1983 and 1989-1993. Kağıtçıbaşı, who continued her studies at Koç University after 1995, served as the dean of the Faculty of Humanities and Letters between 1998 and 2001. Additionally, throughout her career, Kağıtçıbaşı worked as a guest lecturer at well-known universities in the USA, India, and the Netherlands.

Kağıtçıbaşı has made significant contributions to the field of psychology by addressing human development, socialization, and family relations from an intercultural perspective in her research. Kağıtçıbaşı, one of the few researchers who contributed to the establishment of the field of cross-cultural psychology in the 1980s and 1990s, developed a family change model that is widely accepted in the field of psychology, based on her studies on human development, self, and family model. Kağıtçıbaşı, who is also known for her research on pre-school and early childhood education, where the ideas in this model, which is predominantly based on a functionalist approach, form the starting point, has implemented some educational projects focusing on mother-child relationships at the Mother Child Education Foundation [Anne Çocuk Eğitim Vakfı] (AÇEV). In the following years, she tended to expand these works to include the themes of father-child relationships and adolescence.

The most important works of Kağıtçıbaşı, who has nearly 200 articles and 28 books and book chapters published in Turkish and English, include her book titled 'Family and Human Development Across Cultures:

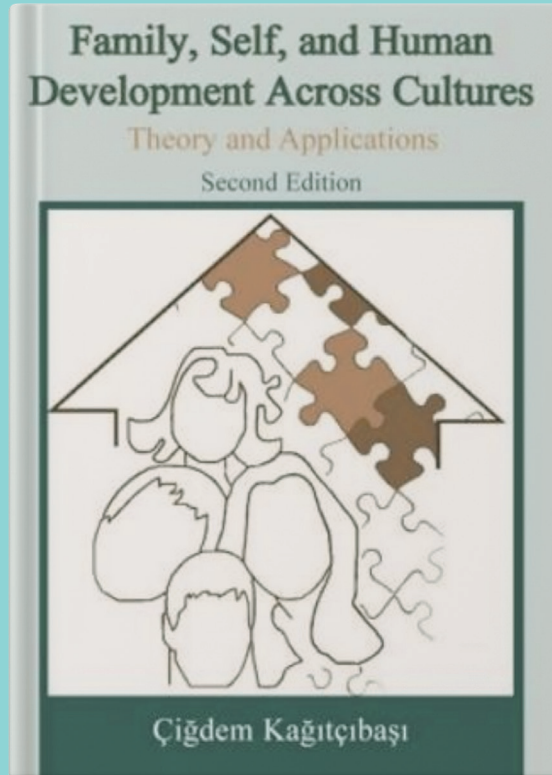
A View from the Other Side' published in 1996 and her article titled 'Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family' published in 2005. The book titled 'Understanding Social Psychology across Cultures: Living and Working in a Changing World', written together with P. B. Smith and M. H. Bond in 2006, became one of the best-selling social psychology textbooks in the world.

Kağıtçıbaşı, who has been deemed worthy of many national and international awards throughout her career, such as the Fulbright and Sedat Simavi Social Sciences Awards, was deemed worthy of the 'William Thierry Preyer Award for Excellence' given by the European Association of Developmental Psychology in 2007. In addition, in the same year, the book titled 'Families Across Cultures: a 30-Nation Psychological Study', of which she was among the five editors, received the 'Ursula Gielen Global Psychology Book Award', given by the American Psychological Association to the book that contributed the most to the field of psychology of the year.

This productive researcher, who continued her work almost uninterruptedly until her death on March 2, 2017, managed to significantly influence the perspective of the international scientific community,

especially psychology researchers in developing countries, through her research questioning the assumptions of psychological science based on Western cultural understanding. Kağıtçıbaşı, who contributed to the training of many academicians, is a scientist who made it possible for social psychology in Türkiye to gain a unique character through her theoretical and applied studies and became one of the important names of the international psychology world.





ÇOCUĞUN DEĞERİ VE AİLE*

Tanrı sadece zengin ailelere kız çocuk vermeli. Bu cümle, Winkvist ve Akhtar'ın (2000) Pakistan, Pencap'taki araştırmalarını anlatan makalenin başlığı. Çalışma, düşük gelir düzeyindeki kadınların çocuk yetiştirme tutumları üzerine yapılmış. Bu cümle ne anlama geliyor? Bu, kadınların aşağı konumda olduğu ve yaptıklarına değer verilmediği ataerkil toplumlarda, erkek çocuk ter cihini yansıtan bir ifade. Özellikle ileri yaşlarda, erkek çocukların aileye yapacağı katkıya muhtaç olma durumunun bir göstergesi (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1998a). Bu tür değerler, ailenin çocuğa ve aileye yaklaşımını nasıl etkiliyor? Bu durum nasıl değişiyor? Bu bölümde bu sorular üzerinde durulacak.

Kitabımın giriş bölümünde, amaçlarımdan birinin benliği, aileyi ve toplumu ilişkilendirmek olduğunu söylemiştim. Şimdiye kadar insan gelişimini, bağlamı içinde ve kültür-benlik çerçevesinde inceleyerek birtakım bağlar kurmaya çalıştım. Çocukluk döneminin, yetkinliğin ve benliğin toplumca nasıl kavramlaştırıldığı, önemli bir nokta olarak karşımıza çıktı. Bunun yanı sıra ana babanın, yetkinliği ve benliği nasıl yorumladığı da toplumsal kavramlaştırmalarla çocuk yetiştirme biçimleri arasında bir köprü olarak belirdi. Bu tartışmalarda aile kavramına sıkça başvurmama rağmen aileyi yeterince inceleyemedim. Bu bölüm, aileyi benlik-aile-toplum ilişkilerinin odak noktasına koyuyor. Bu bölümde sosyoekonomik gelişim çerçevesinde bir aile ve aile değişimi kuramı önereceğim. Bu kuram, benlik gelişiminin nedensel/işlevsel analizini de içermektedir ve ayrık ve ilişkisel benliklerin öncellerine de ışık tutacaktır.

Ana babalığa dair etno-kuramlar, değerler ve davranışlar toplumsal değerlerin gelişimsel sonuçlarla nasıl bağlantılı olduğunu anlama yolunda önemli bir yere sahiptir. Ancak, bunlar ailenin sadece bir yüzünü oluşturur. Resmi tamamlayabilmek için ailenin diğer yüzlerinin de incelenmesi gerekir. Önemli olan; aileyi sosyal, yapısal ve ekonomik faktörlerle bağlarını inceleyerek ekolojik makrosistem bağlamına oturtmaktır. Aileyi bulunduğu ortamla birlikte içeren böyle bir analiz, daha önce sözünü ettiğim orta sınıf/kentli/eğitimli gruplarla ve düşük sosyoekonomik düzeyli kırsal/marjinal göçmen gruplar arasındaki çocuk yetiştirme farklılıklarını açıklamaya yardımcı olur.

Buradaki aileye yaklaşımım birden çok disiplini içeriyor. Psikolojik kavramlar ve bulguların yanında sosyolojik ve demografik kavram ve bulgulardan da yararlandım. Bunun nedeni, özellikle aile-toplum

* Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi* (3. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

ilişkisinin psikoloji tarafından pek incelenmemiş olmasıdır. Sosyolojik bakış açıları, aileyi sosyoekonomik konum, kültür ve tarih bağlamına oturtmuş olmaları açısından önem taşır. Birey-aile-toplum ilişkilerini incelerken farklı analiz düzeylerinde çalışmak zor bir iştir. Ailenin nesiller arası bir sistem olarak karmaşıklığı ve zaman içinde değişmesi, psikolojik analize bir engel oluşturmuştur (McGoldrick ve Carter, 1982). Dikkatlerini birey üzerinde yoğunlaştırmış psikologlar için aileyi bir analiz birimi olarak görmek oldukça zor olmuştur. Bu yüzden geniş veriler ve gelişmiş çok değişkenli modellerin kullanıldığı, yakın tarihli politika yönelimli çalışmaların ortaya çıkmasına kadar az sayıda psikolog, toplum, aile ve bireysel sistemleri birbirine bağlayan yaklaşımlara yönelmiştir. Bu çalışmaları 2. bölümün sonunda inceledim. (Örneğin Bolger vd. 1995; Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Ceballo ve McLoyd, 2002; Duncan ve Brooks-Gunn, 1997, 2000; Gennetian ve Miller, 2002; Huston vd. 2001; Kohen vd. 2002) Georgas vd.'nin (2006) çalışması da bu alanda yeni bir gelişmedir.

Benlik, aile ve toplumun temelinde yatan nedensel bağları ve ilişkileri anlamaya çalışmak önemlidir. Bunu anlamak, belli toplumsallaşma değerlerinin neden bazı toplumlarda görülürken diğerlerinde görülmediği ve değişimin neden ve nasıl meydana geldiği sorularını cevaplayabilir. Psikoloji alanında, uygulamalı alanları (sosyal çalışmalar, politik araştırmalar, klinik psikoloji ve aile terapisi gibi) hariç tutarsak aile üzerine yapılmış çalışma ve kuram açısından eksiklik olduğu söylenebilir. Aile terapisi alanındaki aile sistemleri kuramı (örneğin Fişek 1991; Minuchin, 1974), özellikle aileye bütünsel bir yaklaşım getirerek bu konudaki düşünce ve uygulamayı etkilemiştir. Akademik psikolojide ailenin işlevişi ve aile değişimini aydınlatacak bir kuramın yokluğunda, prototipik (orta sınıf, çekirdek) Batı ailesi, “aile” olarak benimsenmiştir.

Modernleşme Kuramının Aileyi Ele Alışı

Aile; toplumun ayrılmaz bir parçasıdır ve doğal olarak toplumun sosyal yapısına, değerlerine ve normlarına bağlıdır. Bu sosyal ve kültürel özellikler, zaman içinde ve toplumdan topluma değiştiği için ailede de değişiklikler göze çarpar. Ailede çeşitlilikle karşılaşan psikologlar, bu çeşitliliği ya sosyolojik ve antropolojik çalışmaların bir konusu olarak değerlendirip göz ardı etmişler ya da geçici bir durum olarak algılamışlardır. Geçici durum algısı, modernleşme kuramının temel varsayımına bağlıdır. Buna göre, dünyadaki çeşitliliğin prototipik Batı modelinde odaklaşacağı, dolayısıyla Batı modelinden farklı olan her modelin zamanla bu modele benzeyecek şekilde değişeceği savunulur. Yani, kültürler arası bir aile kuramının yokluğunda, ilk olarak modernleşme kuramının ortaya koyduğu (Dawson, 1967; Doob, 1967; Inkeles, 1969, 1977; Inkeles ve D.H. Smith, 1974; Kahl, 1968) sosyal gelişimle Batı modeline

doğru tek yönlü bir değişim olacağı varsayımı, hâlen de varlığını sürdürmektedir. Modernleşme kuramı, sosyolojide popülerliğini yitirmesine ve ciddi eleştirilere maruz kalmasına rağmen (Bendix, 1967; Gusfield, 1967), bu kuramda sosyal değişim ve aileyle ilgili düşünceler geniş bir yer tutmaktadır. Batı modeline doğru tek yönlü bir değişim beklentisi psikologlar ve sosyal bilimciler arasında sürmektedir (Georgas, 1989; bu konu hakkındaki tartışmalar için bk. Kağıtçıbaşı, 1994a, 1998b, 2005b). Bundan dolayı örneğin gelişmekte olan ülkeler genelde “geçiş toplumları” olarak tanımlanır ki bu geçiş de Batı toplumuna yönelmeyi ifade eder.

“Prototipik” Batı ailesinin temel özelliklerini tekrar etmek gerekirse bu bir “bağımsız” ilişkiler sistemidir. Aile, akrabalarından bağımsızdır ve kendi başına, ayrı, çekirdek bir birim teşkil eder. Ayrıca, ailenin kendi alt sistemleri de (kişiler) birbirlerinden iyi belirlenmiş sınırlarla ayrılmıştır. Bütün Batı ailelerinin bu modele uymadığı iddia edilebilir. Bu iddia doğrudur. Yine de bu model, özellikle psikolojide tutulan bir prototiptir ve Batılı (özellikle orta sınıf Amerikan) dünya görüşünü yansıtır. Psikologlar ve diğer sosyal bilimciler tarafından öne sürülen eleştirilere karşın bu prototip varlığını sürdürmüştür; aile ve aile değişimi konularındaki fikirleri etkilemeye devam etmiştir (bk. Georgas vd, 2006).

Modernleşme kuramının değişime bakışı durağandır. Bu bakış, sosyal Darwinizm geleneğinde ilerlemenin evrimsel modeline bağlıdır (Mazrui, 1968). Burada söz konusu olan ilerleme, er geç belirlenmiş olan amaca ulaşmaktır, bu amaç ise Batı prototipidir. Modernleşme varsayımında Batı prototipinden farklı olanlar “yetersiz” kabul edilmekte, dolayısıyla gelişmeyle birlikte bunların değişeceği öngörülmektedir. Bu görüş özellikle ekonomik gelişmeyle ilgili tartışmalarda etkili olmuştur. Örneğin Weberci sav uyarınca, toplulukçu sıkı insan ilişkileri, ekonomik gelişmeyle uyumlu bulunmadıkları için yetersiz görülmüştür (örneğin Weber, 1958; Hoselitz, 1965; D. Sinha, 1988). Nitekim Hofstede (1980) sosyal düzlemde bireycilikle ekonomik refah arasında yakın bir ilişki saptamıştır.

Modernleşme Varsayımlarının Sorgulanması

Bu varsayım, yaygınlığına karşın günümüzde, Japonya, Kore, Tayvan, Hong Kong, Singapur, Tayland ve Malezya gibi toplulukçu Doğu Asya kültürlerindeki hızlı ekonomik gelişme örnekleriyle sorgulanmaktadır. Bu toplumlardaki karşılıklı bağımlı aile/insan ilişkileri “yetersiz” değildir ve gelişmeye de engel oluşturmamıştır. Ayrıca Batı’nın bireyci-ayrık aile modeline doğru da bir değişim görülmemektedir. Örneğin 1980’lerde yapılmış bazı çalışmalar insan ilişkilerinde ve aile kalıplarında devamlılık olduğunu gösteren bulgular ortaya koymuştur (Bond, 1986; Hayashi ve Suzuki, 1984; Iwawaki, 1986; Roland, 1988; D. Sinha ve Kao, 1988; Sun, 1991; Suzuki, 1984; C.F. Yang, 1988). Ayrıca, karşılıklı bağımlılık

ve sıkı ilişkiler içeren bu aile modelinin ekonomik başarıya katkıda bulunduğu saptanmıştır; örneğin bu model, Japonya'da iş yerlerinde başarıyla uygulanmış ve Çin'de aile şirketleri başarı kazanmıştır. Daha yeni araştırmalar da aile kalıpları ve değerlerindeki devamlılıklara işaret etmektedir (Georgas vd, 2006; Kim vd, 2006; Kim, Park, Kwon ve Koo, 2005; Stewart, Bond, Deeds ve Chung, 1999).

Modernleşme kuramının ve onun tek yönlü değişim hipotezinin altında yatan ikinci bir varsayım da Batı ailesinin sanayileşmenin zorunlu bir sonucu olarak çekirdekleşmeye ve bireyci ayrılmaya doğru bir değişim geçirmiş olduğudur. Bu yüzden sanayileşmenin, Batılı olmayan toplumlardaki ailede de aynı tür bir değişikliğe sebep olacağı iddia edilmektedir. Oysa ki bu varsayım, çekirdek ailenin ve bireyciliğin Batı Avrupa'da, özellikle İngiltere'de sanayi devrimi öncesinde de var olduğunu gösteren tarihsel kanıtlar tarafından sorgulanmaktadır.

Tarihsel belgeler, nüfus kayıtları ve mahkeme tutanakları; ailenin, etkileşimi, anlaşmazlıkları, ilişkileri, evlilik yapısı, yerleşim modelleri ve çeşitli işlevleri bakımından incelenmesine önemli kaynaklar oluşturmaktadır (Razi, 1993). Bu tür incelemeler, tipik İngiliz ailesinin sanayileşme öncesinde de geniş değil çekirdek bir yapıya sahip olduğunu, ailenin toprağa bağlı olmadığını, akraba bağlarının zayıf olduğunu ve bu yüzden köylülerin akraba yardımına değil, kurumsal desteğe yöneldiğini göstermiştir. İngiltere'de kırsal toplum oldukça hareketliydi; çocuklar 10'lu yaşlarında evde yalnız bırakılıyor ve kendi ailelerini kurmadan önce birkaç yıl başka ailelerin yanında yatılı hizmetkâr olarak çalışıyorlardı; kadınlar geç evleniyor ya da bazıları hiç evlenmiyordu (bk. Razi, 1993).

Bütün bu demografik-yapısal özellikler; çekirdek, ayırık, bireyci insan modelini yansıtır. Ayrıca laik bireycilikle ve on sekizinci yüzyılda doğurganlığın azalmasına neden olan cinselliğin ve evlilik yaşının birey tarafından kontrol edilmesiyle ilgili bulgular da vardır. Genel olarak bu bulgular İngiltere'dendir. Ancak, tarihsel araştırmalarda ve gezginlerin notlarında Batı Avrupa ve Amerika'da da sanayileşme öncesinde bireyciliğin var olduğu saptanmıştır (Aries, 1980; Furstenberg, 1966; Lesthaeghe, 1980; Thorton ve Fricke, 1987). Orta Çağ Batı Avrupa'sındaki çocukluk dönemiyle ilgili bazı yeni tanımlamalar da bunlarla benzerlik gösteriyor (Hanawalt, 2002; Orme, 2001).

Bu ayrıntılı tarihsel araştırmalara dayanarak bazı tarihçiler çekirdek ailenin ve bireyci modelin İngiltere'de Orta Çağ'dan beri (on üçüncü yüzyıl) var olduğunu iddia ediyor (Bennett, 1984; Hanawalt, 1986; Laslett, 1977; Macfarlane, 1978, 1987). Bireyci aile sisteminin başlangıcını bu kadar eskiye dayandırmayan başka tarihçiler bile bu sistemin erken modern devirden itibaren (on altıncı yüzyılın başları) varlığını kabul ediyorlar (Lesthaeghe, 1983; Lesthaeghe ve Surkyn, 1988; Razi, 1993; Thadani, 1978;

Thorton, 1984). Bu tarihsel bulgular ışığında, Batı bireyciliğinin sanayileşmeden önce var olduğu, yani sanayileşmenin bir sonucu olmadığı açıklığa kavuşmuştur. Bu nedenle Batılı olmayan toplumlarda da sanayileşme sonucunda bireyciliğin yaygınlaşacağı varsayımı geçerliğini yitirmektedir.

Bu demek değildir ki Batılı olmayan toplumların bağımlı aile kalıplarında bir değişim gözlenmeyecek. Değişim bütün toplumlarda insanla ilgili her konuda sürmektedir. Ancak bu değişim, modernleşme kuramında varsayıldığı gibi “Batı modeli”ne doğru olmayıp farklı şekillerde gerçekleşebilir. Ailede ne tip bir değişimin daha olası olduğunu saptayabilmek için değişimin neden ve nasıl gerçekleştiğini anlamamız gerekir.

Çocuğun Değeri Araştırması 1 (1970’ler)

Aile dinamikleri ve zaman içindeki değişimi ile toplumsal sosyoekonomik gelişimi anlamayı kolaylaştıran en önemli araştırmalardan biri Çocuğun Değeri Araştırmasıdır (ÇDA). Bu çalışma, bu bölümde anlatılacak aile değişimi kuramının temelini oluşturdu. Bu nedenle bu bölümde etraflıca anlatılmaktadır.

Kore, Filipinler, Singapur, Tayvan, Tayland, Türkiye, Endonezya (Java ve Sudan), ABD ve Almanya’da gerçekleştirilen ÇDA, 1970’lerde, büyük bölümü doğurgan yaşlarda kadından oluşan 20,000’den fazla evli kişiyle yürütülmüştür. Bu araştırmada, ana babaların çocuk sahibi olma konusundaki istekleri, çocuklarına atfettikleri değerler, doğurganlık tercihleri gibi konular incelenmiştir (Bulatao, 1979; Darroch, Meyer ve Singaribum, 1981; Fawcett, 1983; L.W. Hoffman, 1987, 1988; Kağıtçıbaşı, 1982a ve b, 1998a). Yakın zamanda, bu ülkelerin çoğunda, Trommsdorff ve Nauck tarafından başlatılan yeni bir ÇDA ile kısmi bir tekrar yapılmıştır (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005; Kağıtçıbaşı, Ataca ve Diri, 2005; Trommsdorff, Kim ve Nauck, 2005).

Bu kısımda, aile değişimi kuramını geliştirmeme yol açan orijinal çalışmanın bazı temel bulgularını sunacağım; bir sonraki kısımda ise kuramı daha geniş olarak ele alacağım. Ardından kuramı test etmek için yeni ÇDA’ya, özellikle Türkiye’deki kısmi tekrara baş vuracağım.

Orijinal ÇDA, psikolog, nüfus bilimci, ekonomist ve araştırmacılardan oluşan bir takım tarafından yürütüldü. Hem açık hem de kapalı uçlu sorular içeren etraflı yüz yüze mülakatlardan oluşan araştırma araçları hazırlandı. Bu mülakatlar, eğitilmiş yerel mülakatçılar tarafından yerel dillerde gerçekleştirildi ve 1 ila 3 saat arasında sürdü. Tüm nüfusları temsil eden örneklemeler seçildiği için bölgesel gelişim düzeyleri, kentleşme, sanayileşme gibi göstergeler açısından ve eğitim, iş ve gelir düzeyi gibi kişisel

özellikler açısından büyük bir çeşitlilik yakalandı. Çoğu örneklem, evli kadınlardan ve eşlerinin dörtte birinden oluşturuldu. Türkiye’de örneklem yaklaşık 2300 kişiden oluşturuldu.

Çocuklara Atfedilen Değerler

Çocuklara ana babalar tarafından atfedilen çeşitli değerler, faktör analizine tabi tutuldu ve L.W. Hoffman ve Hoffman’ın (1973) kavramsal şemasına dayanan üç adet ana değer tipi bulundu: faydacıl, psikolojik ve sosyal. Faydacıl değerler temelde çocukların hem küçükken hem de yetişkin olduklarında sağladığı ekonomik/maddi yararları dayandır. Burada en önemli faktör yetişkin evladın yaşlı ana babaya sağladığı yaşlılık güvencesidir. Psikolojik değerler çocuğun ana babasına verdiği mutluluk, gurur, sevgi ve birliktelik gibi doyumlarla ilgilidir. Çocukların sosyal değerleri ise evli yetişkinlerin çocuk sahibi olduklarında kazandıkları genel sosyal kabul ile alakalıdır, özellikle geleneksel toplumlarda kişiler evlendiklerinde değil, çocuk sahibi oldukları zaman yetişkin kabul edilir. Aile isminin ya da sülalenin devamı da özellikle erkek çocuk sahibi olmanın getirdiği bir sosyal değerdir.

Bu üç ana değer türünden, ekonomik/faydacıl, psikolojik değerler ve özellikle erkek çocuk tercihi, makro sistem ve sonuç değişkenleriyle farklı ilişkiler gösteriyordu. Özellikle, ekonomik/faydacıl çocuk değeri (ÇD) ve özellikle yaşlılık güvencesi ÇD, daha az gelişmiş ülkelerde ve ülkelerin kırsal, daha az gelişmiş bölgelerinde daha önemli bulundu. Bunun nedeni, fakirliğin yoğun olduğu ve sosyal güvenlik sistemlerinin olmadığı ortamlarda, çocukların aileye ekonomik katkısının çok önemli olmasıdır. Çocuklar gençken aile ekonomisine katkıda bulunur ve yaşlılıkta ana babalar yaşamlarını sürdürebilmek için çocuklarına bağımlı hâle gelirler. Ayrıca ekonomik/faydacıl ÇD’nin daha belirgin olması daha fazla erkek çocuk tercihiyle ilintilidir, çünkü ataerkil aile sistemlerinde, yaşlılıkta aileye ekonomik destek sağlayan, esas olarak erkek çocuktur (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982b; Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005).

Bu nedenle kadınlar arasında çocuğun yaşlılık güvencesi olarak görülmesi, Endonezya’daki iki alt örneklemde %93 ve %98, Filipinler’de %89, Tayland ve Tayvan’da %79 ve Türkiye’de %77 oranında çocuk doğurma nedeni olarak belirtilmiştir. Bu değer, Almanya ve ABD’de sadece %8 oranla diğer ülkelerinkine bir tezat oluşturmuştur. Kore (%54) ve Singapur (%5) gibi hızlı ekonomik gelişme süreci yaşayan ülkelerde görülen oranlar ise bu iki uç nokta arasında yer alıyordu (Kağıtçıbaşı, 1982b).

Ülke içi farklılıklar da sosyoekonomik gelişme düzeyleri bakımından benzer kalıplar sergiledi. Bunu açıklamak için Türkiye’deki ÇDA bulgularını örnek olarak kullanıyorum. Türkiye’de oturan bölgenin

gelişmişlik düzeyi arttıkça, kadınlar için çocuğun yaşlılık güvencesi değeri azalmaktadır (en az gelişmiş yerlerde %100, orta derecede gelişmiş yerlerde %73, gelişmiş bölgelerde %6 ve büyük kent merkezlerinde %40). Aynı şekilde, bu oran kadının çalıştığı işe ve eğitim düzeyine göre değişim göstermektedir. (Kırsal kesimde tarımla uğraşan ücretsiz çok az eğitilmiş ya da tamamen eğitimsiz aile işçisi kadınlar %100; küçük esnaf ve zanaatkarlar gibi tipik “geleneksel” gruplar %9; ücretliler %50 ve beyaz yakalı çalışanlar -eğitim düzeylerine bağlı olmak üzere- %9 ila 37 oranında yaşlılık güvencesi değerinden söz etmişlerdir.) Erkeklerden de aynı doğrultuda cevaplar alınmıştır (Kağıtçıbaşı, 1982a).

Diğer bir faydacıl değer olan çocukların “ev işlerine yardımı” ana babanın eğitimi arttıkça önemini kaybediyordu (hiç eğitimi olmayanlar için %28, ilkokul düzeyinde %22, lise düzeyinde %11, üniversite düzeyinde %0). Benzer şekilde, çocukların “ekonomik yardımı” da (örneğin, genç yaşta, aile işinde/ marjinal ekonomide vb. çalışarak aile ekonomisine katkıda bulunmak) ana baba eğitimiyle önemini kaybediyordu (hiç eğitimi olmayanlar için %56, ilkokul düzeyinde %54, lise düzeyinde %5, üniversite düzeyinde %20) (Kağıtçıbaşı, 1982b).

Buna tezat oluşturan biçimde, çocukların psikolojik değerinin, refah düzeyi yüksek olan yerlerde ve kentsel yaşam koşullarında daha belirgin olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, çocukların artık aileye ekonomik katkısının olmamasıdır; tam tersine oldukça masraflıdırlar. Göreli olarak çocukların psikolojik değeri, çocuk sahibi olmakta önemli bir neden olarak ortaya çıkar, çünkü çocuk sahibi olmanın ekonomik olarak bir anlamı yoktur, ama çoğu kişi yine de çocuk sahibi olmak ister. Bu nedenle çocuklara atfedilen değerler ile aile ve toplumdaki yerleri farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın önemli bir boyutu kırsal-kentsel ve sosyoekonomik farklardır; kısaca, toplumsal ve sosyoekonomik anlamda gelişim düzeyidir.

Çocuğun ekonomik/faydacıl değeri, doğurganlıkla (çocuk sayısı) da ilgilidir, ancak psikolojik değeri için aynı şeyi söyleyemeyiz. Türkiye’de ailedeki çocuk sayısının, çocuğun psikolojik değeriyle ters ($r=-0.26$), ekonomik değeriyle doğru orantılı ($r=0.24$) olduğu saptanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1982a, s.77). Çünkü, çocukların maddi katkıları birbirine eklenebilir fakat çocuğun ana babaya sevgi vermek vb. psikolojik değeri aynı şekilde çocuk sayısı ile biriken bir değer değildir. Örneğin her bir çocuğun aileye sağladığı maddi yardım birbirine eklenerek sonunda (yaşlı) ana babaya daha büyük bir maddi yardım sağlanabilir, ancak çocuktan sevgi görme gereksinimi bir ya da iki çocukla da tamamen giderilebilir. Nitekim Türkiye’deki ÇDA’da iki çocuk sahibi olan kadınlardan, çocuğun ekonomik değerini vur-

gulayanlar daha fazla çocuk isterlerken, psikolojik değerini vurgulayanlar başka çocuk sahibi olmak istemediklerini söylemişlerdir (Kağıtçıbaşı, 1982b, s. 72-3). Aynı şekilde, 8 ülkeden elde edilen ÇDA bulgularının karşılaştırmalı analizi sonucunda Bulatao (1979) şunu bulmuştur: 5 ya da daha fazla çocuğa sahip ve doğum kontrolü kullanmayan kadınlar, 2 ya da daha az çocuğa sahip ve doğum kontrolü kullanan kadınlara göre çocuğun ekonomik değerini daha çok vurgulamışlardır; ikisi arasındaki fark oldukça büyük çıkmıştır (bazı ülkelerde %30'u aşmıştır).

Öyleyse; kırsal, düşük refah ve düşük sosyoekonomik düzeydeki toplumlarda, yetişkin evlada maddi bağımlılık ve buna bağlı olarak yüksek doğum oranına; çocuğun ekonomik/faydacı değerini ve yaşlılık güvencesi değerini ön planda tutan sosyalleşme değerlerine ve erkek evlat tercihine çokça rastlanmaktadır. Erkek çocuk tercihi çocuğun ekonomik değeriyle yakından ilgilidir. Özellikle ataerkil toplumlarda erkek evlatlar daha güvenilir bir yaşlılık güvencesi ve ekonomik yarar kaynağıdır (Caldwell, 1977; Fawcett, 1983; Kağıtçıbaşı, 1982a ve b, 1998a). Erkek çocuk tercihi doğurganlıkla da bağlantılıdır; yüksek doğurganlık en azından birkaç erkek evladın hayatta kalmasının garantisi olabilir (Darroch vd, 1981).

Bu bulgular, yüksek doğurganlığın altında yatan dinamiklere işaret etmektedir. Bu çerçevede, sosyalleşme değerleri aile/grup sadakatini, ana babaya maddi katkıyı desteklemektedir. Bu değerler nesiller arası bağımlılık sistemi içinde ailenin devamlılığı açısından işlevseldir. Bunlarla bağlantılı olarak bu tip aile etkileşimi, kendisini çocuk yetiştirme biçimlerinde de gösterir. Çocuk yetiştirmede özerklikten çok denetim içeren itaat ve bağımlılık yaklaşımı burada önemlidir. Bu nedenle, Türkiye'deki ÇDA'da, çocuklarda en çok istenilen nitelik olarak çocuğun "ana babasının sözünü dinlemesi" vurgulanmıştır (kadınların %59'u, erkeklerin %61'i tarafından seçilmiştir). Buna karşılık çocuğun "bağımsız ve kendine güvenli" olması, erkeklerin sadece %17'si, kadınların da %19'u tarafından tercih edilmiştir (Kağıtçıbaşı, 1982b). Endonezya, Filipinler ve Tayland'da da benzer tezat sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, kitabın daha önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi, itaat ve sosyal uyumun önemsendiği toplumlarda ve Batı toplumlarındaki etnik azınlık gruplarında, bu değerlerin çocuk yetiştirme tarzlarına yansıdığını gösteriyor (örneğin Greenfield, Keller vd. 2003; Keller, 2003; Kohn, 1969; LeVine, 1974, 1988; Nauck ve Kohlman, 1999; Serpell, 1977).

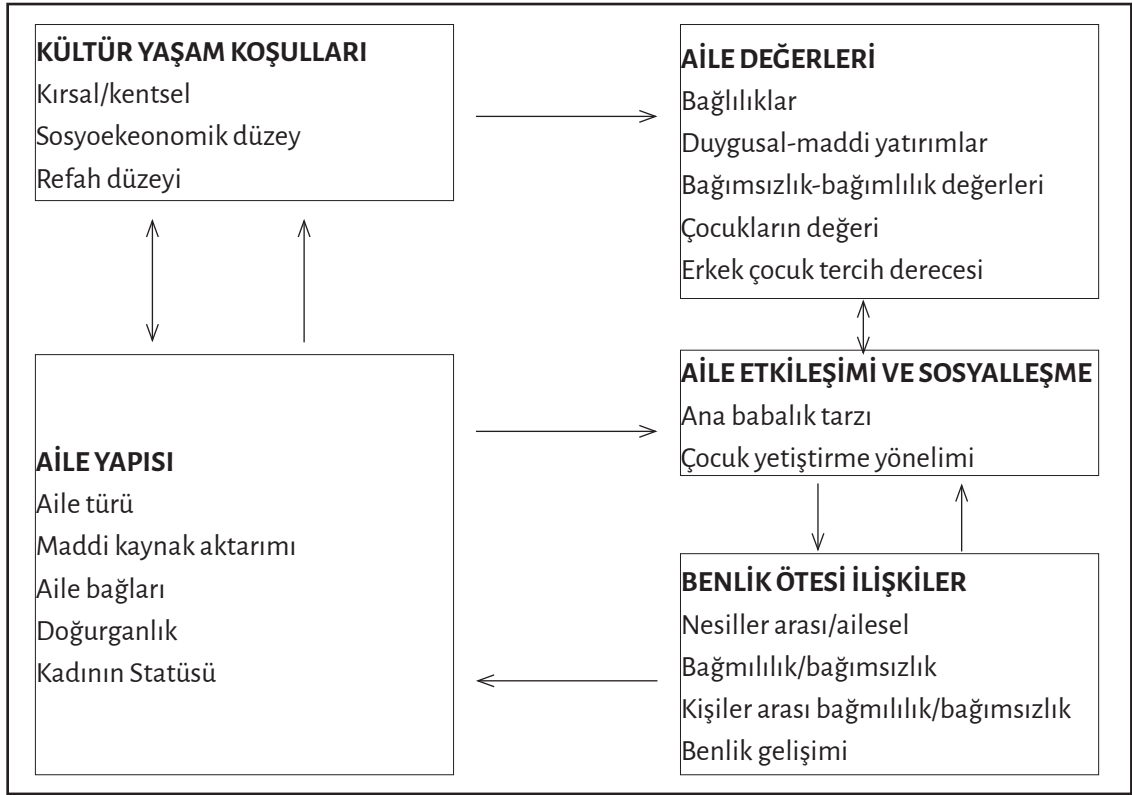
Aile Değişimi Kuramı

ÇDA, bana bir aile değişimi kuramı geliştirmenin ve içerdiği üç farklı aile modelini oluşturmanın yolunu açtı (Kağıtçıbaşı, 1985b, 1990). Özellikle, hem farklı uluslardaki hem de Türkiye'deki değişik sosyal katmanlarda, çocuklarla ilgili değerlerde ve beklentilerde görülen dikkate değer farklılıklar, aile ve aile değişimine dair bir anlayış sağladı. Değişkenliğin ana boyutu sosyoekonomik gelişme olarak ortaya çıktı. ÇDA'nın bulguları bu nedenle, psikoloji, demografi ve sosyolojideki diğer araştırmaların da katkısıyla bu kuramın temelini oluşturdu.

Genel Kuramsal Çerçeve

Burada önerdiğim, aile değişiminin üç farklı aile ilişki kalıbını bağlamlarında ele alan genel bir aile kuramı ve bu modellerden birine doğru olan sistematik değişimlerdir. Üç değişik veçhesiyle bu kavramsal çerçeve; toplum/kültür, aile ve (sonuçta ortaya çıkan) benlik arasındaki işlevsel/nedensel bağları anlamakta kullanılacak bir araçtır. Bu kuram, benliği ailenin içine, aileyi de kültürel ve sosyoekonomik çevrenin içine oturtan, bağlamsal bir kuramdır. Aile hem sosyal hem psikolojik özellikleriyle incelenmektedir. Ailenin sosyal özellikleri aile yapısı açısından, psikolojik özellikleri ise etkileşim ve sosyalleşmeyi de içeren aile sistemi açısından ele alınmaktadır. Bu aynı zamanda işlevsel bir kuramdır, çünkü hem aile etkileşim biçimlerine hem de benliğin sosyalleşmesi ve gelişiminin altında yatan dinamiklere eğilir.

Üç belirgin aile modeli, aile sisteminin ve işleyişinin farklı sosyoekonomik bağlamlardaki prototipleri olarak oluşturulmuştur. Ancak farklı aile modellerini anlamak için onların temel ortak biçimlerine bakmamız gerekir. Bu biçim sosyokültürel koşullardaki aile, aile etkileşimi ve sosyalleşmesini içeren genel bir iskelet oluşturur, bu şekilde benliği ve aileyi ortama bağlar. Üç farklı modele girmeden önce bu genel çerçeveyi anlatacağım.



Nedensel ilişki/etki → karşılıklı nedensellik/ekileşim/geribildirim

Şekil 1: Bağmsal çerçevede Genel Aile Modeli (Kağıtçıbaşı, 1996a).

NOT: Bu şekil, *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Site*'dan alınmıştır. (kağıtçıbaşı, 1996a, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 77).

Bu genel kuramsal çerçevede (bk. şekil 1), diğer üç modelde de olduğu gibi ailenin yer aldığı bağlama öncelik tanınıyor. Bağlam denince, esas olarak ailenin içinde bulunduğu koşullar ve ailenin kültürü anlaşılıyor; bağlam, etkileyici bir unsur olarak görülüyor. Kültür, esas itibarıyla, önceki bölümlerde açıkladığım gibi bireyci (ayrıklık kültürü) veya toplulukçu (ilişkisellik kültürü) olarak ele alınmıştır. Bu, sosyoekonomik-yapısal faktörlere ve aile sisteminin altında yatan kültür temeline dayanır. Kent-sel-kırsal yerleşim, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi, yaşam koşullarının refah düzeyi, bağlamın önemli göstergeleridir. Ancak bu unsurların tüm resmi kapsadığını öne sürmüyorum.

Bu bağlamsal çerçevede aileye sistematik bir şekilde yaklaşılmıştır. Ailenin alt sistemleri, çocuk yetiştirmede ve benlik/öteki ilişkilerindeki sosyalleşme değerleri ve etkileşim biçimleridir. Aile yapısı, hem aile işleyişinin bağlamı hem de genel olarak aile sisteminin bir parçası olarak görülebilir. Sosyal değişim ve toplumsal gelişim, aileyi, yapısında ve sisteminde değişikliklere yol açarak etkiler. Bu tür değişimler ise yaşam koşullarını değiştirerek bağlamı etkileyebilir. Bu tür bir geri bildirim, esas olarak aile yapısındaki değişikliklerle oluşur. Öyleyse bağlam ve aile yapısı arasında zaman içinde oluşan, dinamik bir etkileşim söz konusudur.

Aile yapısı, sosyolojik ve demografik araştırmalarda incelenen önemli yapısal-demografik değişkenleri kapsar. Bu yapısal değişkenlerin sosyoekonomik gelişimle sistematik olarak değiştiği ve ailenin işleyişini etkilediği bulgulanmıştır. Örneğin ailenin geniş ya da çekirdek oluşu, düşük veya yüksek doğurganlık, kadının aile içinde düşük ya da yüksek bir statüye sahip oluşu, sosyoekonomik bağlamsal faktörlerle (yaşam koşullarıyla) ilgilidir.

Aile sistemi, birbiriyle etkileşim hâlindeki iki alt sistemi içerir: sosyalleşme değerleri ve aile etkileşimi. Araştırmalar sonucunda önemli bulunmuş sosyalleşme değerlerinden bazılarını burada değinilmiştir, bütün değerleri kapsıyor olmak gibi bir iddia yoktur. Bu sosyalleşme değerleri bağımsızlık karşılıklı bağımlılık boyutunda olup bireye veya gruba, çocuğun ekonomik veya psikolojik değerine verilen önem açısından değişkenlik gösterir.

Aile etkileşimi, ana babalık yönelimleri ve bunun sonucunda oluşan benlik/öteki ilişkileri ve benlik gelişimi olarak belirlenmiştir. Ana babalık yönelimleri, Baumrind'in (1971, 1980, 1989) yetkeci, yetkeli ve serbest tutum olarak belirlediğine yakın kullanılmıştır. Sonuçta oluşan ailesel/kişiler arası; bağımsızlık/(karşılıklı) bağımlılık ve ilişkisel/ayrık benlik, bu bütünsel sistemin çıktısı olarak değerlendirilebilir.

Bu genel kuram doğrusal değil, dinamik ve etkileşimseldir; karşılıklı nedensel ilişkileri ve doğrudan nedensel ilişkilerin yanında geri bildirim döngülerini de içerir. Kuramın içeriği, dolayısıyla nasıl işlediği, ardından inceleyeceğim üç ayrı tezahür kalıbında açıklığa kavuşacaktır. Bu genel kuramsal çerçeve, sosyokültürel bağlamdaki makro sosyal-yapısal faktörlerle bireysel benlik arasındaki aile işlevlerini çözümleyen bir araçtır.

Üç belirgin aile modeli ise aile sisteminin ve işleyişinin farklı sosyoekonomik-kültürel bağlamlardaki prototipleri olarak oluşturulmuştur. Bu modeller, var olan ailelerin tam bir tanımı/nitelendirmesi olarak değil, farklı kuramsal yapılandırmaların birer taslağı olarak görülmelidir. Üç model, aile özel-

liklerinin farklı kombinasyonlarını içermektedir. Bazı özellikler örtüşebilir, ancak her bir model diğer ikisinden farklıdır. Bu fark niteliksel değil, dereceyle ilgili farktır. Bu modeller, özellikle benlik gelişimi üzerinde durulduğunda, birer insan modeli olarak da görülebilir. Ayrıca bu modeller, temel insan ilişki kalıplarıyla ve bunların aile ve kültürle olan bağlantılarıyla ilgilidir. Bu nedenle, gerektiği yerlerde, bu modellere aile/insan modeli diyeceğim.

Önce, ideal-tipik bir karşılıklı bağımlı aile modelini tanımlayacağım. Bundan önceki kısımda ÇDA bulgularının sunumunda bundan biraz söz edilmişti. Bu “geleneksel aile” prototipini yansıtır ve ÇDA bulgularının temelini oluşturur. Daha sonra, karşıt bağımsızlık modelini inceleyeceğim. Bu iki prototip tanıdık gelecektir, çünkü literatürde çokça karşımıza çıkar. Bu aile kalıplarının bazı özelliklerini daha önceki bölümlerde de incelemiştim.

Üçüncü model, psikolojik/duygusal bağıllık modelidir ve ilişkisellik kültürüne sahip Çoğunluk Dünya’daki toplulukçu toplumlarda sosyoekonomik gelişme geçiren ailelerin bir prototip değişim modelidir. Ancak bunun sadece çevreye bağlı olmadığını düşünüyorum. Aslında yakın tarihli araştırmalar ışığında, bu modele doğru genel bir gidiş olduğuna inanıyorum. Bu modeli, iki karşıt modeli anlattıktan ve geleneksel bağımlılık modelinde gerçekleşen değişimi tartıştıktan sonra inceleyeceğim. Bu üç farklı aile/insan modelinden söz ederken neden belli özelliklere sahip olduklarını açıklamaya çalışacağım. Yani dinamiklere bağlamsal/işlevsel bir bakış açısından değineceğim.

Bağımlılık Modeli

Karşılıklı bağımlılığa dayalı aile/insan modelinin ideal-tipik örneklerine özellikle ataerkil aile yapısına sahip, sıkı bağlarla dokunmuş insan ve aile ilişkilerinin görüldüğü geleneksel, kırsal toplumlarda rastlanır (bk. şekil 2).

Bu model, toplumsal ve ailesel düzeyde tipik bir ilişkisellik kültürü (toplulukçuluk) örneğidir ve çeşitlilik göstermekle birlikte Çoğunluk Dünya’nın birçok yerinde yaygın olarak görülür. Burada, farklı akrabalık sistemleri, anaerkil yapılar ve çekeşli evlilikler vb. aile yapıları, akrabalık ve soy sistemleri üzerinde durmayacağım.

Bu tip aileler çoğunlukla ya yapısal ya da işlevsel bakımdan geniş aile özelliği göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 1985b, 1996a). İşlevsel bakımdan geniş aileler, hane halkı yapısı bakımından çekirdek yapıya sahip olsalar da tarımsal üretim ve tüketim, çocuk bakımı, evde yiyecek üretme gibi aile işlevlerini paylaştıkları için geniş aile gibidirler. Bu, farklı kuşakları birbirine bağlayan yakın akraba ilişkileriyle mümkündür. Düşük refah düzeyi ve tarımsal yaşam biçimi göz önünde bulundurulduğunda, işlerin paylaşılması yaşamı sürdürmek bakımından hayli önemlidir. Sonuç olarak aile diğer akrabalarla (başka ailelerle) karşılıklı bir bağımlılık içindedir.



Nedensel ilişki/etki → karşılıklı nedensellik/ekileşim/geribildirim

Şekil 2: Bağmsal çerçevede Genel Aile Modeli (Kağıtçıbaşı, 1996a).

NOT: bu şekil, *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Site*'dan alınmıştır. (kağıtçıbaşı, 1996a, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 79).

Yaşlılık sigortası ve benzer sosyal güvence sistemlerinin bulunmadığı durumlarda, yaşlılar için en büyük güvence kendi evlatlarıdır. Nesiller arası bağımlılık en çok bu noktada dikkat çeker. Genç yetişkinler, yaşlı ana babalarına maddi destek sağlar. Demografik anlamda, maddi kaynaklar genç yetişkinlerden yaşlı ana babaya doğru akar. Bu durum erkek çocuğun tercih edilmesine neden olur çünkü erkek

evlat yaşlılık güvencesi için daha güvenilir bir kaynaktır. Yüksek çocuk ölümleri karşısında yeterli sayıda çocuğun ve özellikle erkek evlatların hayatta kalmasının sağlanması bakımından böyle bir aile yapısında yüksek doğurganlık önem taşır. Erkek evlat sahibi olmak, ataerkil aileye dışarıdan gelmiş ve bu yüzden en başta değeri düşük olan kadının aile içi statüsünü de yükseltir. Son kısımda, bu bulguyla ÇDA'nın önemli sonuçlarından biri olarak karşılaştık.

Bağımlılık modelinde nesiller arası bağımlılık aile yaşamı boyunca yön değiştirir. Şöyle ki önce, çocuk ana babaya bağımlıdır. Bu bağımlılık daha sonra yaşlanmış ana babanın büyüyen çocuklarına bağımlı olması şeklinde yön değiştirir. Çocuğun ana babaya bağımlılığı, ÇDA'da ortaya çıktığı gibi itaate yönelik sosyalleştirme ve yetkeci yetiştirmeyle sağlanır. Bu tip ana baba-çocuk etkileşimi ve sosyalleştirme ailenin zaman içinde hayatta kalması için işlevli seldir. Çünkü aileye bağlılık, çocuğun bağımlılık/ itaatini vurgulayan ana baba kontrolü ve sosyalleştirmesi çocuğun aileyle tamamen bütünleşmesini sağlar. Bu şekilde sosyalleştirildiğinde çocuk, aile ihtiyaçlarını karşılayan ve yaşlı ana babasına yatırım yapan bağlı bir evlada dönüşür; oysa ki "bağımsız" bir çocuk kendi ilgilerine yönelip ailesini göz ardı edebilir. Bu sebeple bağımsız çocuk yetiştirmek bağımlı aile modelinde makul değildir.

Sonuçta ortaya çıkan aile ve kişiler arası ilişkilerde, hem duygusal hem maddi boyutta bağımlılık görülür. Geçen bölümde söz ettiğim ilişkisel benlik bu tür aile sistemlerinde gelişir. Yani ilişkisel benliğin gelişimine yol açan sosyalleşmenin nedeni, ailenin devamlılığının nesiller arası bağımlılığı gerektirmesidir.

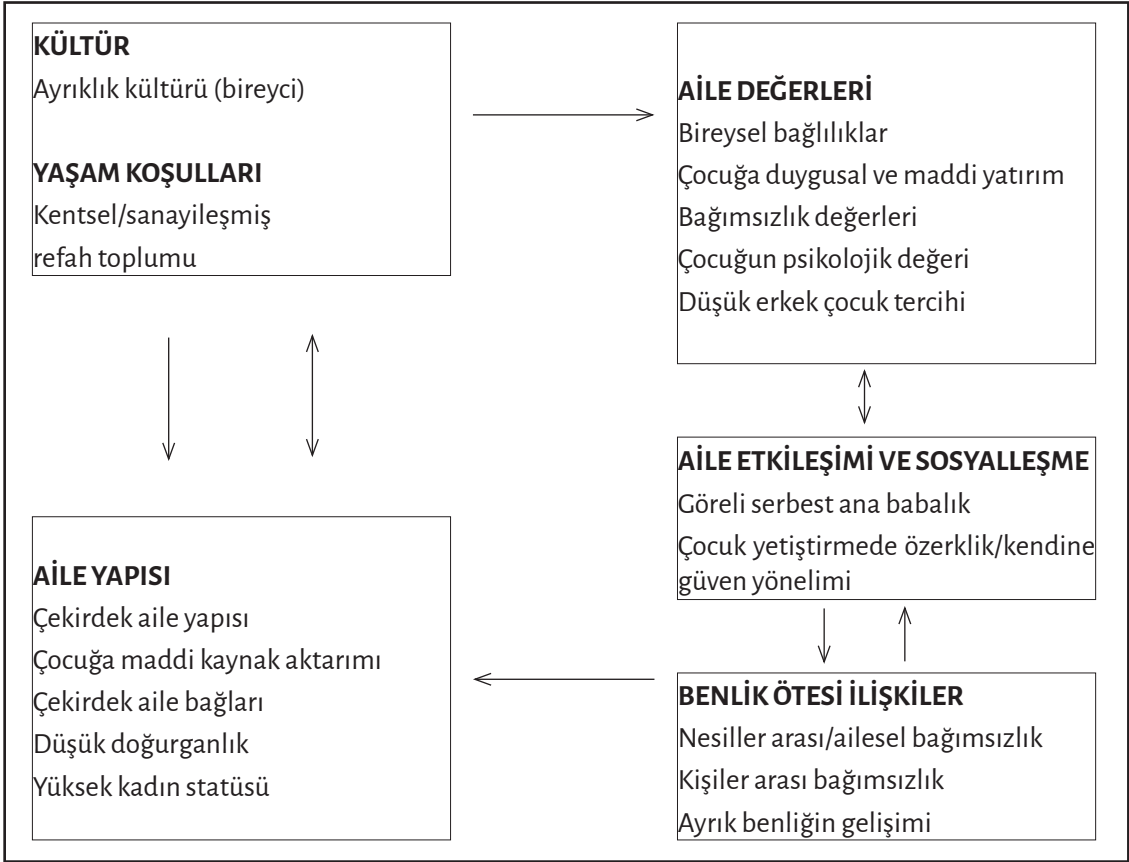
Bu modelde öngörülen sosyalleşme değerleri ve aile etkileşimi, işlevsel geniş aile yapısını destekler. Ortaya çıkan, yaşam koşulları değişmedikçe kendi kendini ikame eden bir genel durumdur. Tabii ki aile sisteminin (sosyalleşme değerleri ve aile etkileşiminin), müdahale, göç durumunda olduğu gibi kültür teması ya da kültürel yayılma gibi başka etkiler sonucunda da değişime uğraması mümkündür.

Prototipik bir aile modelinin bu kısa açıklaması, karmaşık bir yapının kısacık bir özetidir ve bazı önemli noktaları kapsamamaktadır. Aile dinamiklerinin ve etkileşiminin özelliklerine, sosyal değişim ve sosyoekonomik gelişim sonucu kuramsal olarak oluşması beklenen aile sistemine işaret etmektedir.

Bu önemli özelliklerden biri, çocukların ana baba için, nesiller arası duygusal bağımlılıklarla birlikte maddi bağımlılıklar anlamına gelen yaşlılık sigortası değeridir. Maddi ve duygusal bağımlılıklar arasındaki fark önemlidir çünkü bu bağımlılıklar sosyal değişim, gelişim ve hayat tarzlarındaki değişikliklerden farklı farklı etkilenmektedir. Nesiller arası maddi bağımlılıklar, yükselen refah, şehirleşme, eğitim vb. ile azalır. Duygusal bağımlılıklar ise ilişkisellik kültürünün yaygın olduğu Çoğunluk Dünya'da sosyoekonomik gelişimle değişmemektedir. Daha önce bahsedildiği gibi ÇDA bulguları bu seyirle ilgili doğrudan kanıt sağlamaktadır.

**Bağımsızlık Modeli
BAĞLAM**

AİLE SİSTEMLERİ



Nedensel ilişki/etki → Karşılıklı nedensellik/ekileşim/geribildirim

Şekil 3: Bağmsal çerçevede Genel Aile Modeli (Kağıtçıbaşı, 1996a).

NOT: bu şekil, *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Site*'dan alınmıştır. (kağıtçıbaşı, 1996a, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 83).

Şimdi sanayileşmiş, kentli, orta sınıf Batı toplumunun ideal-tipik aile/insan modeli olan bağımsızlık modelini incelemek istiyorum (bk. şekil 3). Bu toplumda ayrıklık kültürü (bireycilik) egemendir. Bu aile modeli de bize tanıdık gelecektir çünkü Batı'nın bireyci, çekirdek ailesinin prototipik modelidir ve eleştirmenler tarafından zaman zaman yerilmiş, zaman zaman övülmüştür.

Bu model, hem ailenin diğer ailelerden hem de aile bireylerinin birbirinden bağımsız ve ayrık olması üzerine kuruludur. Bu model, gerçek durumdan çok, ideal ya da bir soyutlamayı yansıtmaktadır, çünkü bugünkü bulgular Batı (Amerikan) ailesinde de bir miktar karşılıklı bağımlılığın var olduğunu göstermektedir (bk. s. 174, “Farklı Bir Odaklaşma”). Bununla beraber, bu model genel görünüşüyle bağımlılık modelinden çok farklıdır. O kadar ki bu iki prototipik model, ortak özellikler açısından örtüşme göstermez. Bu farklılık, modellerin oluştuğu bağlamlar arasındaki farkı yansıtır. Bağımsız aile modeli, yüksek refah düzeyli, kentleşmiş, sanayileşmiş teknoloji toplumunda; bağımlılığa dayalı aile modeli de düşük refah düzeyli, kırsal, tarımla uğraşan sanayi öncesi toplumda görülür. Yine, modeller arasındaki fark ayrıklık kültürü (bireycilik) ile ilişkisellik kültürü (toplulukçuluk) arasındaki farkı da yansıtmaktadır.

Bağımsız aile/insan modelinde nesiller birbirinden ayrılmıştır ve hem duygusal hem maddi kaynak yatırımı yaşlı nesle değil, çocuğa yönelmiştir. Buradaki birim, bireyselleşmiş çekirdek aile yapısıdır. Atasoyluluğun öneminin azalması ve refahın artmasıyla kadının aile içindeki statüsü yükselmiş, erkek çocuk tercihi azalmış ve doğurganlık düşmüştür. Çocuğun ekonomik değerinin azaldığı bir ortamda, çocuğa atfedilen psikolojik değer ön plana çıkar. Ancak çocuğun psikolojik değeri çocuk sayısı ile ilintili olmadığından, yüksek doğurganlığa yol açmaz. Çocuğun maliyetinin artması da düşük doğurganlığa neden olur. Bu durum, özellikle çocuk sahibi olmanın “fırsat maliyeti”nin hatırı sayılır biçimde yüksek olduğu eğitimli, iyi iş sahibi eşler arasında geçerlidir.

Buradaki sosyalleşme değerleri ve aile etkileşimi, bağımsız, ayrık, belirgin sınırları olan bir benlik gelişimini doğurur. Birey ve aile düzeyindeki etkileşimler, birbirinden ayrı, birbiriyle örtüşmeyen kişiler arasında cereyan eder. Çocuk yetiştirmede denetime daha az yer verilir ve bağımlılık modelindeki yetkeci ana baba davranışı, yerini serbestliğe yönelik ana baba davranışına bırakır. Bireyci ideolojiyle bağlantılı olarak özerklik önem kazanmıştır. Nesiller arası maddi bağımlılığın en aza indiği sosyokültürel ve ekonomik bir bağlamda, bağımsızlığa ve kendine güvene değer verilir; çünkü artık yaşlılık güvencesi için çocuğun ana babaya sadakat duyması ve bağımlı olması gerekmemektedir. Yaşlı ana babalar yetişkin evlatlarına yaşam ihtiyaçları için bağımlı değildir; yaşlılıkta gelir ve hizmet için daha farklı kaynaklara sahiptirler. Bu nedenle çocukların ana babaya olan sadakat ve minnettarlığı, yaşlılık güvencesi için gerekli değildir. Bu tür bir sosyalleşme hem nesiller arası hem kişiler arası bağımsızlığı doğurur. Yani bu model, bağımsız, ayrık benliğin işlevsel/nedensel ön koşullarını ortaya koymaktadır.

Bu modelin özellikleri, örneğin kadının yüksek statüsü, serbest disiplinli ana babalık, ailenin ve benliğin bağımsızlığı, görelilik olarak, özellikle bağımlılığa dayalı aile modeliyle karşılaştırılarak ele alınmalıdır. Bu özellikler mutlak olarak değerlendirilmemelidir. Bütün Batı orta sınıf ailelerinin aynı niteliklere sahip olduğunu da iddia etmiyoruz; ancak yukarıda sözü edilen özellikler, Batı ve özellikle Amerikan orta sınıf ailesini büyük ölçüde yansıtır. Bu durum, aile ve benliğin içinde bulunduğu kültürel bağlamı oluşturan bireyci dünya görüşüyle bağdaşmaktadır.

Ayrıca bu model, Batı'da ve özellikle ABD'de etnik ve sosyal sınıf farklılıklarına bağlı olarak görülen büyük çeşitliliği yansıtmaz. Aynı şey daha önce tartışılan bağımlılık modeli için de geçerlidir. Bu modeller, değişen bağlamlarda görülen aile işlevlerinin işlevsel bağlarını ve aileler arasındaki farklılıkları anlamayı kolaylaştıran özet araçlardır. Örneğin yapılan araştırmalar Amerikan ailesinde, özellikle işçi sınıfı ve kadınlar arasında bir miktar karşılıklı bağımlılık olduğunu göstermiştir (Cohler ve Grunebaum, 1981; Keniston, 1985). Bununla beraber, yaygın normatif bireycilik sebebiyle (bk. 4. Bölüm), bağımsızlık ve kendine yeterlik çok önemsenir (Bellah vd. 1985; Kagan, 1984); bu da bazen bir başkasının desteğine gerek duyulduğunda çelişkili duygulara ve başarısızlık hissine yol açabilir.

Nasıl Bir Aile Değişimi?

Bir önceki alt başlıkta birbirine zıt iki modelden söz ettim: bağımsızlık ve bağımlılık modelleri. Birbirinden tamamen ayrı özelliklerine ve oluştukları bağlamların önemli farklılıklarına rağmen bunların birinden diğerine doğru bir geçiş olduğu öne sürülür. Daha önce de belirttiğim gibi modernleşme kuramı, değişimin Batı modeline doğru gerçekleşeceğini öngörür. Bağımlılık modeline daha çok kırsal, tarımla uğraşan ve düşük refah toplumlarında; bağımsızlık modeline ise kentleşmiş, sanayileşmiş, yüksek refah toplumlarında rastlandığından söz etmiştik. Bu nedenle, sosyoekonomik gelişmeyle beraber bağımlılık modelinden bağımsızlık modeline doğru bir değişim görüleceği varsayılır.

Bu varsayım, kültürü hesaba katmaz. Daha önce de açıklamaya çalıştığım gibi hem tarihsel hem de güncel bulgular bize sosyal ve ekonomik yapı değişikliklerine karşın, kültürlerde belli bir devamlılığın var olduğunu gösteriyor. Örneğin Batı Avrupa'da görülen bireyci aile ve insan ilişkisi biçimi Sanayi Devrimi'nden önce, devrim sırasında ve devrimden sonra da vardır. Aynı şekilde toplulukçu kültürler, Doğu Asya Pasifik ülkelerinde hızlı ekonomik büyüme ve gelişme içinde var olmaya devam etmiştir. Kao ve Hong, Çin, Tayvan ve Hong Kong'da yapılmış araştırmaları incelemiş ve şu sonuca varmışlardır: "Modern, sanayileşmiş yaşamın etkilerine rağmen kültür ve sosyalleşme biçimlerinde genel bir devamlılık göze çarpmaktadır" (1988, s. 262, vurgu bana ait). Kore'de daha yakın zamanda yapılan bir araştırma, hayattaki en önemli amaç olarak "uyumlu aile"yi bulmuş (Kim, Park, Kim, Lee ve Yu, 2000; Kim vd. 2005'te belirtilmiş) ve "Sosyal yapılar modernleşse de duygusal ilişkisellik ve aile uyumu güçlü kalmaktadır." şeklinde yorumlanmıştır.

Kültürdeki bu devamlılığa ilişkin bulgular elimizdeyken, sorulması gereken, “Aile kalıplarında nasıl bir değişim oluyor ve neden?” sorusudur. Değişim her an mevcuttur ve aile/insan ilişkilerinin tüm biçim ve yönlerinin değişmeden kalacağını savunmak gerçeği reddetmek olacaktır. ÇDA’da gösterdiğim gibi ülkeler arası ve ülke içi karşılaştırmalarda sosyoekonomik değişimle birlikte çocuğa atfedilen değerlerde sistematik değişiklikler gözlenmiştir. Örneğin sosyoekonomik gelişmeyle beraber, çocuğun yaşlılık güvencesi değeri ve ekonomik değeri azalmıştır. Ana babanın, yaşlılıklarında çocuklarından maddi destek beklentisi de paralel bir azalma göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 1982a ve b).

İlk bakışta, modernleşme kuramının iddia ettiği gibi sosyoekonomik gelişimle beraber ortaya çıkan, çocuğun ekonomik değerindeki ve çocuktan maddi destek beklentilerindeki sistematik azalma, ailede bir çekirdekleşme ve ayrışma olacağı izlenimini verebilir.** Ancak bulguların daha yakından incelenmesi, bize değişimin çocuklar tarafından karşılanan belli bazı ihtiyaçlarla ilişkili olarak meydana geldiğini gösteriyor. Çünkü sosyoekonomik gelişmeyle maddi bağımlılığın azaldığını fakat duygusal bağımlılıkta bir değişim olmadığını görüyoruz. Bu ayrımı fark etmem, ailedeki maddi ve duygusal (psikolojik) bağımlılıkları kavramsal olarak ayırtırmama yol açtı (Kağıtçıbaşı, 1990). Bunların birincisi çocuğun ekonomik değeri, diğeryse psikolojik değeri olarak yansıdı.

ÇDA’nın bulguları esas olarak duygusal bağımlılıktan çok maddi bağımlılık konusunda bilgi veriyor. Bu bulgular, sosyoekonomik gelişmeyle çocuğun ekonomik değerinin azaldığının açık kanıtı niteliğindedir. Bu sonuç, çocuğun ekonomik değerinin farklı göstergeleri için geçerlidir (çocuğun ileride yaşlılık güvencesi sağlaması, yaşlılıkta parasal destek, ev işinde yardım, maddi yardım vb.) (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982b).

Yine de sosyoekonomik gelişmeyle maddi bağımlılıklarda azalma görülmesi, ailede çekirdekleşme ayrışmanın kaçınılmaz olduğu sonucunu doğurmaz. Çocuk sahibi olmanın artan maliyeti ve mevcut olan alternatif yaşlılık güvencesi olanaklarıyla birlikte zayıflayan maddi bağımlılıklara karşın psikolojik/duygusal bağımlılıklar devam edebilir. Nitekim ÇDA bulguları çocuğun psikolojik değerinin sosyoekonomik gelişmeyle değişmediğini (Fawcett, 1983), hatta arttığını (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982b) ortaya koymuştur. Örneğin Türkiye’de çocuğun anneye “arkadaş olma” değeri, yaşanan yörenin gelişmişlik düzeyi ve eğitim yükseldikçe artmaktadır (az gelişmiş bölgelerde %20, orta derecede gelişmiş bölgelerde %26, gelişmiş bölgelerde %32 ve büyük kentlerde %5’i; lise tahsillilerde %33, üniversite mezunlarında %43 oranında bu değer vurgulanmıştır).

** Bu benim ÇDA bulguları üzerine yaptığım ilk yorumdu (Kağıtçıbaşı, 1982b). Daha sonra bu yorumun fazla indirgemeci olduğunu fark ettim ve maddi/duygusal bağımlılıkları ayırtırarak detaylandırmaya çalıştım.

Başka bir araştırmada, yine maddi bakımdan (karşılıklı) bağımlılıkların azalmasının duygusal bakımdan (karşılıklı) bağımlılıklara yansımadağı gösterilmiştir. Türkiye’de Erelçin (1988) modern (genç ve kentsel) ve geleneksel (yaşlı ve kırsal) grupları, yakınlarla maddi ve duygusal yardımda bulunma istekliliği konusunda karşılaştırmıştır. Modern grubun geleneksel gruba kıyasla, maddi yardım (örneğin para vermek) konusunda daha az istekli olmasına karşılık, duygusal yardım konusunda (örneğin bir kişiyi hastanede ziyaret etmek) iki grup arasında bir fark bulunmamıştır.

Çoğunluk Dünya’nın ilişkisellik kültürüne sahip gelişmiş/kentsel bölgelerinde nesiller arası ilişkiler ve akraba ilişkileri önemini korumaya devam etmektedir. Bu durum, maddi bağımlılığın azalmasına rağmen görülmektedir. Örneğin yaşlılık sigortası vb. gelirleri olan kentli yaşlılar, yetişkin evlatlarından destek istemiyorlar, hatta genç-yetişkin evlatlarına kendileri maddi destek sağlıyorlar (Georgas, 1993; Georgas vd. 2006; C.F. Yang, 1988). Duben de daha önce Türkiye’de gerçekleştirdiği bir araştırmadan, “Akraba ilişkilerinin önemi, artan kentleşme ve sanayileşmeyle azalmamaktadır.” sonucunu çıkarmıştı (1982, s. 94). Daha yeni araştırmalar da ortaya benzer bir portre çıkarmıştır. Örneğin Georgas vd. tarafından (2006) otuz ülkenin karşılaştırıldığı bir araştırmada, ailedeki karşılıklı maddi bağımlılıklar (araçsal roller) ve hiyerarşinin artan refahla azalmakta olduğu ama duygusal bağların güçlü kaldığı bulgulanmıştır. Benzer şekilde, Koutrelakos (2004), Yunan kökenli Amerikalılar Amerikan toplumuna uyum sağladıkça maddi bağımlılıkların azaldığını fakat karşılıklı duygusal bağımlılıkların devam ettiğini bulgulanmıştır.

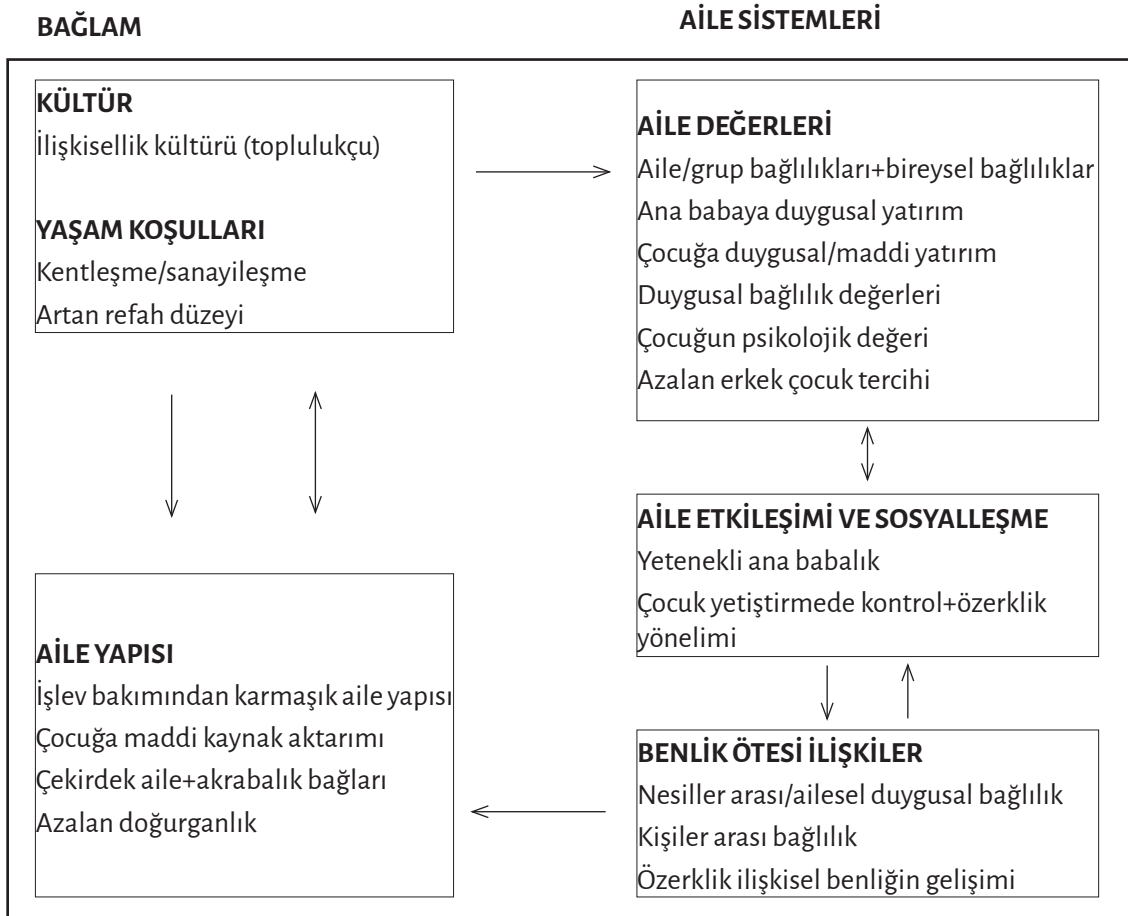
Maddi bağımlılık azalırken duygusal bağımlılığın devam etmesinin aile sistemi açısından anlamı nedir? Bunun yansımaları olarak çocuğun ekonomik değerinin azalması, buna karşılık psikolojik değerinin artması aileyi nasıl etkiler? Ailenin bazı özelliklerinde değişim görülürken diğer özelliklerinin devam etmesi beklenir. Dolayısıyla, bağımlılık ve bağımsızlık aile modellerinde görülmeyen bazı özelliklerin bir araya geldiği yeni bir model ortaya çıkmaktadır.

Duygusal ya da Psikolojik Bağlılık Modeli***

Çoğunluk Dünya’daki ilişkisellik kültürüne sahip toplumlarda sosyoekonomik gelişmeyle ortaya çıkan bağlamsal ve ailesel değişimler üçüncü bir aile/insan modelini gerekli kılıyor: Psikolojik/duygusal bağlılık modeli. Bu yeni model, diğer iki prototipik modelden farklı olmakla beraber bazı özellikleri itibarıyla bunlarla örtüşür.

*** Burada duygusal ve psikolojik terimlerini birbirinin yerine kullanıyorum; bu iki terim de aile ilişkilerinin ve karşılıklı bağımlılıkların maddi olmayan yönüne işaret ediyor.

Diğer iki modelin ana özelliklerini tekrarlamak gerekirse; bağımlılık modelinin belirleyici niteliği, hem maddi hem de duygusal alanda ailesel ve bireysel bağımlılıktır. Bağımsızlık modelinin temel özelliği ise hem maddi hem duygusal bakımdan ailesel ve bireysel bağımsızlığın hâkim olmasıdır. Üçüncü modelde ise duygusal alanda karşılıklı bağlılık görülürken maddi alanda hem birey hem aile düzeyinde bağımsızlık söz konusudur (bk. şekil 4).



Nedensel ilişki/etki → Karşılıklı nedensellik/ekileşim/geribildirim

Şekil 4: Bağmsal çerçevede Genel Aile Modeli (Kağıtçıbaşı, 1996a).

NOT: bu şekil, *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Site*'dan alınmıştır. (Kağıtçıbaşı, 1996a, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 88).

Psikolojik/duygusal bağıllık modeli, Çoğunluk Dünya'nın ilişkisellik kültürüne (toplulukçuluk) sahip gelişmiş ve kentleşmiş bölgelerinde daha yaygındır.

Bu bölgelerde görülen, daha önce tartışıldığı gibi kültürel devamlılıkla beraber sosyal yapısal ve ekonomik değişimdir. İlişkisel kültür süregeldiği için aile diğer ailelere (akrabalara) doğru, karmaşık bir biçimde genişlemiş durumdadır. Aile ilişkileri, ataerkilliğin önemini yitirmesi, kadının aile içinde yükselen konumu ve azalan erkek çocuk tercihiyle (eşlerden birinin akrabalarına doğru) genişleyebilir. Ancak paylaşılan etkinlikler, geleneksel bağımlılık modelinde görülen ortak tarımsal üretim ve tüketimden farklıdır.

Devam eden nesiller arası psikolojik/duygusal bağıllık, genç yetişkinlerin duygusal/psikolojik yatırımlarını hem ana babaya hem çocuklarına yöneltmelerine neden olur. Ancak yaşlı ana babaya maddi destek gerekmediğinden, maddi kaynak akışı sadece çocuklara yöneliktir. Gelişmiş/kentleşmiş bağlamda çocukların artan masrafıyla ve azalan ekonomik değeriyle birlikte, psikolojik değerleri ön plana çıkar; çünkü ekonomik yarar sağlamak bakımından çocuk sahibi olmanın bir anlamı kalmamıştır. Böylece çocuk yapma nedeni olarak sadece çocuğun sağladığı psikolojik doyum söz konusudur.

Burada, duygusal bağıllık, sevgi demek değildir; yani, psikolojik/duygusal bağıllık modelinde aile üyeleri birbirlerini diğer aile modellerindekinden daha fazla sever iddiası yoktur. Modeller arasındaki farklılıklar, duygular yerine benlik/öteki ilişkileri, benlik sınırları ya da kimliklerle ilgilidir. Bu sebeple “duygusal”a “psikolojik” eklenmiştir; maddi olana karşıt anlamda kullanılmamaktadır. (Tam) bağımlılık modelinde olduğu gibi benliklerin birbirine bağıllığı söz konusudur; fakat bağımlılık modelinde bu bağıllık karşılıklı maddi bağımlılığa dayanmaktadır; bu modelde ise maddi olmayan (psikolojik/duygusal) bağıllığa dayanır.

Nesiller arası psikolojik/duygusal bağıllık devam ettiği için sosyalleşme değerlerinde aileye/gruba bağıllık vurgulanır. Bununla beraber bu modelde bireyin de önemi vardır. Bu durum aile etkileşim biçiminde önemli bir değişikliğe yol açmaktadır, o da çocuk yetiştirmede özerkliğe yer verilmesidir. Yakın aile ilişkilerinin önemi devam ettiğinden sosyalleşmede ana baba denetimi ve duygusal bağıllık da vurgulanır. Ancak bu aile sisteminde bireyleşmeye ve özerkliğe de yer vardır. Çünkü azalan maddi bağımlılıklarla beraber, çocuğun aileye tamamen bağımlı olması gerekmez. İlerde hayırlı evlat olarak ana babaya yaşlılık güvencesi sağlaması söz konusu değildir.

Özerkliğin psikolojik/duygusal bağıllık modelinde ortaya çıkışının nedenini anlamak önemlidir. Bunun en az iki sebebi vardır. Birincisi, yaşlı ana babanın yetişkin evlada olan maddi bağımlılığının azalması nedeniyle artık çocuğun özerkliğinin aile ihtiyaçları için bir tehdit olarak görülmemesidir. Yaşlı ana babanın ihtiyaçları, emekli maaşları ve benzeri yollardan karşılandığı için yetişkin evladın kendi (maddi) ihtiyaçlarıyla ilgilenmesi normal kabul edilebilir. İkincisi, değişen yaşam tarzlarıyla birlikte büyüyen evladın özerkliği işlevsel olmaktadır. Yani özerklik, aktif karar verme, yetkinlik ve yaratıcılık gerektiren okul başarısı ve kentsel iş hayatı için itaatten daha önemli bir değer hâline gelmektedir.

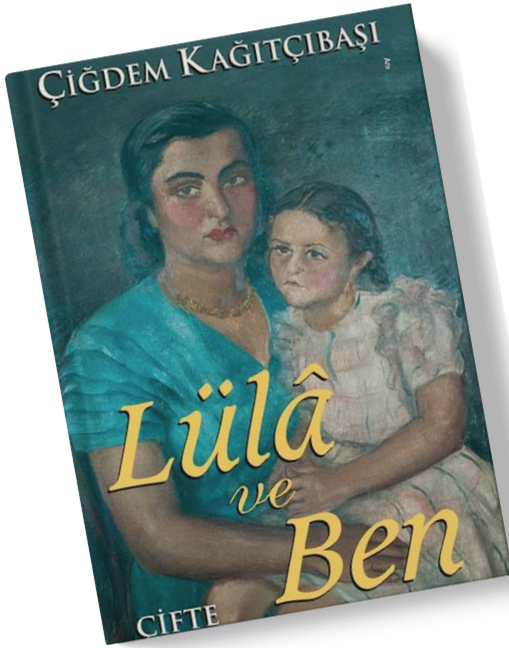
Yine de çocuğun ve yetişkin evladın yakınlığı hala fazlasıyla değerlidir; bu sebeple benliğin ilişkiselliği psikolojik/duygusal bağı aile modelinin temel bir özelliğidir. Dolayısıyla bu model özerk-ilişkisel benliğin sosyal ve aile değişimi nedeniyle gelişiminin nedenlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu tür benlik, içinde hem özerkliği hem de ilişkiselliği barındırmaktadır. Temel insan ihtiyaçları olan yetkinlik ve bir aradalık (ilişkisellik), (Bakan, 1966, 1968) psikolojik/duygusal bağı aile modelindeki benlikte ortaya çıkmaktadır.

Bu aile modelinde büyüyen çocuğun bireysel ihtiyaçları, grup-aile ihtiyaçlarıyla ters düşmez. Çocuğun özerkliği aile için bir tehdit olmaktan çıkmıştır. Farklı sosyoekonomik statüdeki grupların çocukta beklentilerini karşılaştırmak, bu konuda bizi aydınlatacaktır. İmamoğlu (1987), yaptığı bir araştırmada Türkiye'deki kentli, yüksek sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocukta özerkliğe ve kendine yeterliğe önem verirken orta ve düşük sosyoekonomik düzeyli annelerin itaat ve sadakati ön plana çıkardıklarını bulgulamıştır. Buna paralel olarak, düşük sosyoekonomik düzeyli ana babalar çocuklarının ileride kendilerine minnettarlık duymalarını isterlerken, yüksek sosyoekonomik düzeyli ana babalar böyle bir istek belirtmemişlerdir. Çocuğun yaşlılık güvencesi ve ekonomik değerinin önemli olduğu ortamlarda "çocukların ana babalarına minnettarlık duymaları aile ilişkilerinin devamı açısından işlevseldir."

Psikolojik/duygusal bağıllık modelinde aile/insan çıkarlarının bağımsızlık modelinde olduğu gibi önemsiz olduğu veya ikinci planda yer aldığı söylenemez. Burada, bireysel ve grup (aile) bağıllılığının bir arada var olduğunu görüyoruz (Kağıtçıbaşı, 1987a, 1990). Ailesel ve kişiler arası ilişkiler, duygusal alanda, birbirine bağılı olarak devam eder. Bunun sonucunda oluşan benlik, özerklik de içeren ilişkisel bir benliktir. Örneğin İmamoğlu'nun (1987) araştırmasında, çocuklarının kendilerine minnettarlık duymalarını istemeyen yüksek sosyoekonomik statüdeki ana babalar da dâhil olmak üzere bütün ana babalar, çocuklarının onları sevmelerini ve onlara yakın olmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Ana

babalar aynı zamanda çocukların büyüdükçe ana babalarına karşı daha saygılı olmalarını da istemişlerdir; bu da psikolojik/duygusal bağlılığın ve ilişkiselliğin devam ettiğine işaret eder.

Bu modeldeki çocuk yetiştirme eğilimleri ve sosyalleşme değerleri, ilk bakışta çelişkili ve hatta birbirini dışlar gibi görünebilir. Özellikle ana babalıkta kontrol ve özerklik yönelimleri birbirini dışlar gibi görülebilir. Bağımlılık aile modelinde, bağlılık sadece psikolojik olsa bile özerkliğin ortaya çıkması pek mümkün görülmebilir. Bu gibi yorumlar ilişkiselliği özerkliğin zıddı gibi gören bakış açılarını yansıtıyor olabilir. Bir sonraki bölümde bu konulardan biraz söz edeceğim. Burada sadece psikolojik/duygusal bağlı aile/insan modelinin, kişilik psikolojisi, benlik ve benlik/öteki ilişkilerinde uzun süredir baskın olan bazı bakış açılarından farklı bir duruş gösterdiğini söylemek yeterlidir. Bu tür bakış açıları bireysel bir dünya görüşüne dayanmaktadır.





PROF. DR.

AYLA OKTAY

(1942-2022)

Prof. Dr. Ayla Oktay, eğitime adanmış bir ömrün Türk eğitim sistemi üzerinde bıraktığı önemli bir izdir. Uzun akademik kariyeri boyunca, okul öncesi eğitim, kızların eğitimi, disiplin, ilköğretimde rehberlik, karşılaştırmalı eğitim ve Türk eğitim tarihi, eğitim felsefesi alanlarında uygulamalı ve teorik çalışmalar yaparak yurt içi ve yurt dışında katıldığı toplantılarda bildiriler sunmuş, makale ve kitaplar yayınlamıştır.

1965 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Pedagoji Bölümünden mezun olan Oktay'ın eğitim alanındaki tutkusu, bitip tükenmek bilmeyen öğrenme merakı onun ilerleyen yıllarda önemli bir eğitimci hâline gelmesini sağladı. Bir yıl öğretmenlik yaptıktan sonra 1966 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Bölümünde araştırma görevlisi olarak 56 yıllık akademik yaşamına başladı. Doktorasını aynı üniversitede tamamlamasının ardından, 1979 yılında doçent ünvanını elde ederek eğitim bilimleri alanında önemli çalışmalara imza attı. 1988 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde profesör ünvanını aldı. 1988-1991 yılları arasında Eğitim Yüksek Okulu Müdürlüğü görevini üstlendi. Ayla Oktay, 1992-2005 yılları arasında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün kurucu müdürü

olarak görev yaptı ve bu süre zarfında İlköğretim Bölüm Başkanı ve Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığı gibi önemli görevlerde bulundu. 2005-2009 yılları arasında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde dekanlık görevini sürdürerek burada eğitim alanındaki gelişmelere liderlik etmiştir. 2005-2009 yılları arasında aynı zamanda Marmara Üniversitesi Rektörlük Danışmanlığı, Akademik Etik Kurul üyeliği ve Millî Eğitim Müfredat Komisyonu üyeliğini de sürdürdü. 2009 yılında Marmara Üniversitesinden emekli oldu. Ancak eğitim alanındaki çalışmalarına Maltepe Üniversitesinde devam etti. Burada, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı, Okul Öncesi Öğretmenliği Program Başkanlığı, Fakülte Yönetim Kurulu üyeliği ve Senato üyeliği görevlerini yürüttü.

Lisans, yüksek lisans, doktora ve öğretmenlik formasyonu programlarında İstanbul Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi ve Maltepe Üniversitesinde verdiği derslerle okul öncesi eğitim, sınıf öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim gibi eğitim bilimleri alanlarında on binlerce öğrenci ve akademisyen yetiştirdi. Akademik yaşamı boyunca örnek araştırmacı kişiliği, bitmek tükenmek bilmeyen öğretmen ve öğretme aşkı, yaratıcı düşün-

me becerileri, disiplinli çalışması, sorun çözmeye yönelik bakış açısı, rehberlik becerileri, karizmatik ve yüksek motivasyonlu lider kişiliği, alanda birçok ilke imza atmasını sağlamıştır. Anaokulu Öğretmenliği Bölümü adının Okul Öncesi Öğretmenliği olarak değiştirilmesi için gösterdiği çaba ile erkek öğrencilerin de bu branşı seçmelerine yardımcı olmuştur. Kurucu müdürü olduğu Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün gelişerek yüksek lisans, doktora ve tezsiz yüksek lisans olmak üzere 52 programda yaklaşık 1200 öğrenciyi barındırmasını ve Türkiye’de ilk kez Okul Öncesi Eğitimi Doktora ve Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programlarının açılmasını sağladı. Açmış olduğu bu programlarda yetiştirdiği elemanlar aracılığı ile alanın akademik olarak gelişmesine de katkı sağladı. Prof. Dr. Ayla Oktay’ın yönettiği çok sayıda yüksek lisans ve doktora tezi bulunmaktadır. Pek çok kongreye bildiri sunarak katıldı. Türkiye’de ilk defa Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi’ni düzenledi. Çeşitli kongrelerin ve mesleki dergilerin bilim kurullarında ve yayın kurulu üyeliklerinde yer aldı. Ülkenin dört bir yanında konferans, seminer, hizmet içi eğitim ve radyo televizyon konuşmaları gibi farklı etkinliklerle öğretmenleri, yöneticileri, müfettişleri, aileleri kısacası toplumu çeşitli eğitim konularında bilgilendirdi ve bilinçlendirdi.

Yayınevlerine okul öncesi eğitim alanında bilimsel ve doğru yayın yapmaları için yol gösterdi. Eğitim bilimleri alanında yazarlığını, editörlüğünü yaptığı birçok kitap bulunmaktadır. Ülkemizde anaokuluna gitme olanağı bulamayan çocuklar için Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF ile iş birliği yaparak ilk defa gezici anaokulu uygulamasını başlattı. Avrupa Birliği’nin öğretmen yetiştirme alanındaki Türkiye’nin ilk defa paydaş ülke olmasını sağladı. Türk eğitim politikalarının oluşturulmasına, özellikle okul öncesi eğitim alanında onun da imzası var.

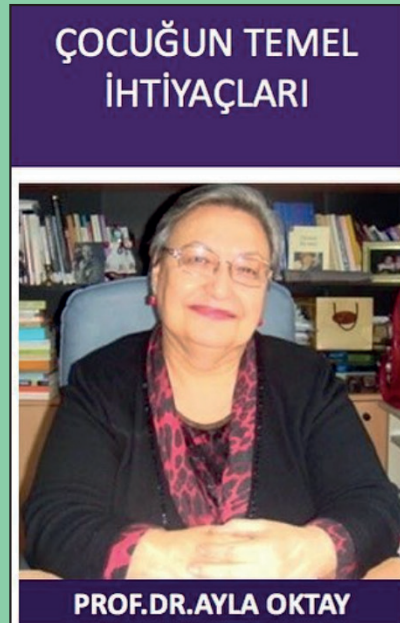
Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı bulunan Okul Öncesi Eğitim Şubesinin 1992 yılında Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğüne dönüşmesinde önemli rol oynayarak 2022-2003 yıllarında danışmanlık yaptı. Bu süreç ülkemizde okul öncesi eğitimin öneminin fark edilmesi ve yaygınlaştırılması için önemli bir adım atılmasını sağladı. AÇEV Eğitim Danışmanlığı, UNESCO Millî Eğitim komisyon üyeliği, YÖK Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi üyeliği, Eğitim Bilimcileri Derneği Başkanlığını yürütürken, yaptığı çalışmalar ve alana katkısı birçok ödülle taçlandırıldı. Kariyeri boyunca pek çok ulusal ve uluslararası derginin hakem kurulunda yer almış, editörlük yapmış, kitap ve makaleler yayımlamıştır.

Prof. Dr. Ayla Oktay, Maltepe Üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans programının açılmasına öncülük etmiş, birçok öğretmenin yüksek lisans eğitimi almasını sağlamıştır. Üstün yetenekli okul öncesi dönem çocukları için yapılan “Meraklı Minikler” projesinin eğitim programına liderlik ederek ilk kez yetenekli küçük çocukların okul dışı ortamda tematik bir yaklaşımla gelişmelerine destek verdi. Çocuk edebiyatı günlerini başlatarak bu alanda emek vermiş birçok edebiyatçı ve eğitimcinin öğrencilerle buluşmasını sağladı.

Prof. Dr. Ayla Oktay vefatına kadar ders vermekten vazgeçmeyip tedavi süresince öğrencilerini bırakmamaya çalıştı. Yaşamının sonuna kadar birçok bilimsel çalışma yapmış, gazetelerde yazı yazmış, televizyon ve radyo konuşmaları ile daima okul öncesi dünyasının gelişimine katkıda bulunmuştur. Vefatından sonra sahip olduğu zengin kitap koleksiyonu Maltepe Üniversitesi tarafından kütüphane içinde Prof. Dr. Ayla Oktay kitaplığı şeklinde düzenlenmiş, öğrenciler ve akademisyenlerin kullanımına açılmıştır. Ayrıca özel eşyalarından düzenlenen küçük bir hatıra köşesi daha sonra geliştirilerek bir müze çalışması yapılması düşünülmektedir.

Güler yüzlü, içten, samimi, yardımsever, azimli, çalışkan, başarılı, kararlı, tutarlı ve yılmaz bir lider olarak genç öğretmen

adayları, öğretmenler, eğitimciler ve akademisyenler için önemli bir model Prof. Dr. Ayla Oktay, Türk eğitim tarihimizin sembol değerlerinden biridir. Doğrudan veya yetiştirdiği öğretmen ve akademisyenler aracılığıyla anne, babalar ve çocukların eğitimine ve gelişimine destek sağlamıştır. 80 yaşında hayata veda eden Prof. Dr. Ayla Oktay, bir eğitim duayeni olarak ömrünü adadığı eğitim çalışmalarıyla ve öğrencilerinin zihnini bilim ile aydınlatırken ruhlarının yaptıkları işe sevgi ile bağlanmalarını sağlayan duayen bir eğitimci; Türk millî eğitimine ve tüm eğitim dünyasında unutulmaz izler bırakan bir bilim insanıdır.



Prof. Ayla Oktay, with a life dedicated to education, has a crucial role in the Turkish education system. Throughout her long academic career, Prof. Oktay conducted both theoretical and practical research studies in various sub-fields of education, including early childhood education, girls' education, discipline, guidance in primary education, comparative education, Turkish educational history, and educational philosophy. She presented papers at national and international conferences, published articles and books, and actively contributed to the field.

Prof. Ayla Oktay's passion for education began after she graduated from the Pedagogy Department at Istanbul University's Faculty of Literature in 1965. Her insatiable curiosity for learning and dedication to education led her to become a prominent educator. After a year of teaching, she started her 56-year academic career as a research assistant in the Pedagogy Department at Istanbul University in 1966. Following the completion of her doctorate at the same university, she obtained the title of Associate Professor in 1979 and made significant contributions to the field of educational sciences. In 1988, she became a professor at Atatürk Faculty of Education of Marmara University and served as the Director of the School of

Education between 1988 and 1991. Prof. Oktay had a key role in transforming the Department of Primary Education into the General Directorate of Preschool Education at the Ministry of National Education and served as a consultant from 1992 to 2003.

Between 1992 and 2005, she held the position of the Founding Director of the Institute of Educational Sciences at Marmara University, where she also served as the Head of the Department of Primary Education and the Chair of the Preschool Education Division. From 2005 to 2009, she served as the Dean of Atatürk Faculty of Education at Marmara University, leading developments in the field of education during her tenure. She also took roles such as Advisor to the Rector, Member of the Academic Ethics Committee, and Member of the National Education Curriculum Commission during the same period. Prof. Oktay retired from Marmara University in 2009 but continued her work in education at Maltepe University where she held positions such as Head of the Primary Education Department, Program Coordinator of Preschool Teacher Education, Faculty Board Member, and Senate Member.

By teaching in undergraduate, graduate, doctoral, and teaching qualification programs, Ayla Oktay educated thousands

of students and academics in various sub-fields of education, including early childhood education, classroom teaching, guidance and psychological counseling, and special education. Throughout her academic career, she has been a role model as a dedicated researcher with an insatiable passion for teaching and learning, creative thinking skills, disciplined work ethic, problem-solving mindset, guidance abilities, charismatic and highly motivated leadership, and a strong commitment to her work. Her contributions and efforts played a pivotal role in various aspects of education.

Ayla Oktay was also involved in numerous scientific studies and played a key role in the development of education in Türkiye. She was recognized with various awards for her exemplary character and outstanding contributions to the field of education. She was a member of editorial boards and publishing committees for several national and international journals and conferences. She organized the first International Preschool Education Congress in Türkiye and played a crucial role in raising awareness about the importance of preschool education and its widespread implementation. Her dedication to producing scientific and accurate publications guided publishing houses in

the field of early childhood education. She authored and edited numerous books and articles in educational sciences.

In collaboration with the Ministry of National Education and UNICEF, she initiated the Mobile Preschool program, offering access to preschool education for children who did not have the opportunity to attend formal preschools. She also played a pioneering role in making Türkiye the first partner country for teacher training in the field of education under the European Union's programs. She had a significant impact on the formation of Turkish education policies, particularly in the field of early childhood education.

Ayla Oktay had an active role in the transformation of the Primary Education Department into the Directorate General of Preschool Education within the Ministry of National Education from 1992 to 2003, significantly contributing to the recognition and expansion of preschool education in Türkiye. She continued her academic work at Maltepe University, where she was actively involved in the establishment of the graduate program in preschool education. She provided educational leadership in the development of innovative programs such as the Doctorate in Early Childhood Education and the Master's in Classroom Teaching, for the first time in Türkiye.

Ayla Oktay had a significant influence on the field of education through her students, who now hold key positions as academics and educators. She directed numerous master's and doctoral theses during her academic career. She also delivered conferences, seminars, in-service training, and radio and television speeches throughout the country, enlightening and educating teachers, school administrators, inspectors, parents, and the public on various educational topics. She guided publishing houses to produce scientific and accurate publications in the field of early childhood education. She served as the President of the Education Scientists Association and was a member of the Board of Directors for various conferences and professional journals. She was also involved in various national and international projects.

In addition to her academic work, Ayla Oktay's efforts led to significant changes in Turkish education policy. Her dedication to the field and her commitment to the development of education in Türkiye were truly exemplary. She continued to teach until the end of her life, even during her illness, and did her best not to leave her students. She conducted numerous research studies, wrote articles for newspapers, and made television and radio broadcasts, always contributing to the

development of early childhood education. After her passing away, her extensive book collection was transformed into the "Prof. Dr. Ayla Oktay Library" within Maltepe University's library, providing resources for students and academics. Additionally, a small memorial corner was created from her personal belongings, and there are plans to further develop it into a museum dedicated to her legacy.

Throughout her life, Ayla Oktay was known for her warm, genuine, and supportive personality. She was a determined, hardworking, and successful leader who served as an important role model for young teacher candidates, educators, academicians, and school administrators. Her influence extended to parents and children, contributing to their education and development. Ayla Oktay, who dedicated her life to education and illuminated the minds of her students with science while fostering their love for their work, was a distinguished educator and a prominent figure in the history of education in Türkiye. She left an indelible mark on Türkiye's national education system and the global education community. She passed away at the age of 80 but continues to be remembered as an education icon, a pioneer, and a dedicated scholar.



TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM *

En geniş anlamıyla çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar süren döneme “okul öncesi dönem”, bu dönemdeki eğitsel etkinliklerin tümüne de “okul öncesi eğitim” adı verilir. Bu süre içinde aile, okul öncesi eğitim kurumları, yakın çevredeki yetişkinler ve çocuklar, eve alınan kitap, gazete ve dergiler, evde dinlenen radyo-teyp ve özellikle televizyon çocuğun eğitiminde yaşla birlikte artan oranda giderek daha fazla rol oynarlar.

Hayatın ilk beş yılı çocuğun hızlı bir gelişme gösterdiği ve öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu bir dönem olduğu gibi onun sevgiye ve ilgiye de en çok ihtiyacının olduğu dönemdir. Bu dönem, çocuğun aynı zamanda çevreden gelen etkilere de en açık olduğu dönem olarak nitelenebilir. Bu durum, okul öncesi dönemdeki çocuğun içinde yaşadığı aile ortamının, eğer gönderilme imkânı bulabilmişse okul öncesi eğitim kurumunun, yakın çevre ve iletişim araçları ile gelen etkilerin ne ölçüde önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Aile ortamının, aile içindeki sıcak ilişkilerin, anne-baba arasındaki anlaşma ile çocuğa gösterilen ortak sevgi ve ihtimamın çocuğun yetişmesindeki önemi tartışılmaz. Bu konuda bir genelleme yapılacak olursa ilk üç yılda hiçbir kurumun, sıcak ve sevgi dolu bir aile ortamının yerini tutamayacağı söylenebilir.

Ünlü uzman Mialaret'e (1977, s. 7) göre, "0-3 yaşlarında bir çocuğun eğitimini oluşturan sağlık, beslenme, hareket, duygu, söz öğeleri; biyolojik öğeler ve başka öğeler okul öncesi eğitim kurumlarının, sonra da ilkokulun bu öğelere vereceği değer bakımından çok büyük önem taşırlar. Eğitim kelimesi, çocuğun yaşı ilerledikçe de değişmeden kullanılır ama içeriği değişir. Bu gerçeğe dayanarak şu iki esası ortaya koymamız gerekir:

- 1- Eğitim, çocuğun doğumunda başlar (belki de doğumundan önce) ve ileri bir yaşına kadar sürer.
- 2- Bu eğitimin içeriği yaş, tarih ve toplum durumlarına göre değişir.



İşte bu iki esas, okul öncesi eğitiminin hem birliğini hem de çeşitliliğini sağlar. Konu ile ilgili olarak aynı uzmana göre “Okul öncesi eğitimi ile uğraşan her kişi bazı eğitici tutumlar takınmalıdır. Bu tutumlar eğitim görenin yaşı ile değişmez. Her devrenin eğitimine farklı ve değişken olan içerikleri belli başlı özelliklerini sağlar ve eğitmeni özgün problemler bulmaya sevk eder” (Mialaret 1977, s. 7).

Okul öncesi dönemdeki çocuğun öncelikle sağlıklı bir beslenmeye ve bakıma ihtiyacı vardır. Bunun yanında anne ve babası ile kuracağı duygusal bağlar, onun neşeli, zevkli, hoş, sevgi dolu bir insan olması yolunda önemli etkenlerdir. Ayrıca aile, çocuğun ana dilini konuşmadaki başarısı konusunda da en etkin kurumdur.

“... çocuk doğar doğmaz, örneğin sağlığının korunması veya beslenmesi alanında kazandığı bazı alışkanlıklar; temiz, hoş ve zevkli bir ortamda yaşaması; çocuğun çevresindekilerle ilk duygusal, toplumsal ilişkileri, genel bir terim olan 'eğitim' in parçalarını oluşturur. Yaşamın bu ilk döneminde özel bir önem taşıyan unsurlar, dil öğrenimi, ifade, haberleşme ve başkalarının meramını anlama olanaklarının gelişmesidir” (Mialaret 1977, s. 8).

Çocuğun okul öncesi dönemdeki çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek, bugünkü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlarla artık çoktan yalnız başına ailenin başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış durumdadır. Çocuğun devamlı sağlık kontrolleri için çocuk doktoruna, fiziksel gelişimi ile birlikte ruhsal gelişimini ne oranda gerçekleştirdiğini belirlemek açısından ruh hekimi, psikolog vb. uzmanlara, evde ailenin kendisine sağlayamadığı eğitim imkânlarını vermek ve düzenli bir öğretim programına başarı ile katılmaya hazırlamak için annenin dışında eğitimcilere de ihtiyaç vardır. İşte okul öncesi eğitim kurumları özellikle bu açıdan günümüzde ailelere gerekli eğitim desteğini sağlayan temel kuruluşlar olarak çok önemli bir işlevi yerine getirmektedirler.

Bugün çeşitli ülkelerde geçen yüzyıldan beri işlev görmeye başlayan okul öncesi eğitim kurumları giderek gelişmekte; çocuğun sağlıklı bakımı, beslenmesi, özellikle kendine güveni ve kişiliğinin gelişmesi, iyi alışkanlıklar kazanabilmesi, sosyal gelişimini gerçekleştirecek bir arkadaş ortamının yaratılmasının yanı sıra, çocuğun fiziksel olarak gelişebilmesi için gerekli hareket ve oyun ortamını sağlayan, aileye küçük çocuğun bakımı ve eğitimi işinde destek olan kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedirler. İlk çocukluk çağının insan hayatındaki öne-

mine ilişkin bilgiler arttıkça, bu kuruluşların dünyanın çeşitli ülkelerinde giderek daha fazla önem kazandıkları da gözlenmektedir.

Okul öncesi kurumları, gelişen toplumlarda giderek resmî okul sisteminin bir parçası hâline gelirken devlet, yerel yönetimler, vakıflar, gönüllü özel kişi ve kuruluşlar okul öncesi eğitim kurumu açıp çalıştırmaktadır. Böylece bu kurum ve kuruluşlar çalışan kadının çocuğuna güvenli bir bakım ve eğitim hizmeti sağlanmasına yardımcı olurken; büyük şehirlerin apartman tipi konutlarında, giderek daha fazla çekirdek hâline dönüşen aile ortamlarında azalan sosyal ilişki imkânlarını hem çocuğa hem de yer yer anneye sağlamak açısından çok önemli bir işlev görmektedir. Böylece okul öncesi kurum, yalnızca çocuğun eğitimi konusunda aileye yardımcı olmanın ötesinde, annenin veya ailenin bazı sorunlarına çözüm imkânlarını bulabileceği merkezler hâline dönüşmektedir.

Bu konuda ilgi çekici uygulamaların yer aldığı İngiltere'de yapılan araştırmalar, okul öncesi kuruma gitmenin, özellikle sosyokültürel düzeyi düşük ailelerden gelen çocuğa çeşitli kazançlar sağladığını göstermiştir (Jowen, S. ve Sylvia, K. 1986).

Bilimsel olarak Batı'da kuruluşlarını ünlü eğitimci Froebel'e borçlu olan okul öncesi eğitim kurumları, bugün dünya ülkelerinde oldukça farklılık göstermektedir. Birçok ülkede, bu dönem eğitimi ile ilgilenen pek çok kuruluş ve dernek vardır. "Bu çeşitlilik kısmen okul öncesi eğitime bağlı girişimlerin arkasındaki ulusal düzeyde koordinasyon yetersizliğinin sonucudur" (Mialaret 1977). Bu çeşitlilik, okul öncesi eğitim imkânlarının sağlanması açısından önemli bir katkı sağlamakla birlikte ulusal koordinasyon yetersizliği; açılan kurumların işleyişi, programları, çalışan personel açısından her zaman belirli standartlara ulaşılabilmesini de imkânsız kılmaktadır.

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Dünya Okul öncesi Eğitim Örgütü'nün (OMEP) uzun yıllar başkanlığını yapmış olan ünlü uzman Mialaret, her ülkede genel olarak okul öncesi eğitimin amaçlarını; "toplumsal amaçlar" (çalışan kadınların çocuklarına bakmak, her sınıftan çocuğa eğitim imkânı hazırlamak, çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olmak), "eğitici amaçlar" (dil-iletişim, duyu organlarının ve çevreye duyarlılığının geliştirilmesi), "çocuğun gelişmesi ile ilgili amaçlar" (çocuğa yapılacak eğitimsel etkilerin, çocuğun gelişim evrelerini göz önünde bulundurarak onun herhangi bir

eksiklik ve kırıklık duygusuna uğramamasını sağlamaya çalışmak) şeklinde özetlemektedir (Mialaret 1977).

Okul öncesi eğitimin amaçları ülkeden ülkeye, toplumdan topluma, hatta aile den aileye bile farklılıklar gösterebilir. Bazı ülkelerde amaçlar ülke genelinde açıkça ortaya konmuştur. Bazı ülkelerde açıkça belli olmamakla birlikte, ailenin bu konudaki anlayışına göre şekillenmektedir (Mialaret 1977). Ancak hangi şekilde belirlenirse belirlensin, okul öncesi eğitimin amaçları ülkenin genel eğitim felsefesinin dışında bırakılamaz. Bu açıdan bakıldığında ise bazı ülkelerde bireysel özellikler, kişi özgürlükleri, yetenekler, yaratıcılık ön plana çıkarken, bazı ülkelerde de toplumsal uyum, ön plana alınmaktadır. Bazı ülkelerde ise eğitimin amaçları belirlenirken hem bireyin özellikleri hem de toplumsal uyum ve gelişmenin sağlanması birlikte ele alınmaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitim; eğitimin genel amaçları doğrultusunda, toplumsal uyum, ulus sevgisi vb. özellikler ile birlikte bireysel özellikleri de geliştirmeyi amaçlamanın yanı sıra, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için önlem olmak üzere, elverişsiz çevrelerden gelen çocuklara iyi bir ana dil kazandırma ve daha iyi yetişme ortamı sağlamaya da temel amaçlar arasında yer vermiş durumdadır (Ural 1986).

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Durumu

Tarihçe: Türkiye'de okul öncesi çocuğun eğitimi çok uzun yıllar ailelerinin sorumluluğunda bırakılmıştır. Bu alana hizmet veren kurumların açılmasının başlangıcı yüzyılımızın başlarına rastlamaktadır. Özellikle Batı'dan eğitimle ilgili yeni gö rüşlerin ülkemize gelmeye başlaması ile ülkenin çeşitli alanlardaki yetişmiş insan gücünü karşılamak üzere açılan Batı modelinde okulların yanı sıra, çoğunluğu özel kişi ve kurumlar tarafından açılmış olan okul öncesi kurumlar da görülmeye başlanmıştır. Bu konuya ilişkin resmi çalışmaların ilki, 1915'te gerçekleştirilen anaokulları yönetmeliği ve 1914-1915 yılında Öğretmen Okuluna anaokulu öğretmeni yetiştirecek bir bölümün eklenmesidir. Kız Öğretmen Okulu, o zamanki adıyla Darülmuallimatın içinde yer alan bu bölüme ek olarak bir ana mektebi açılmıştır. Bu kısım, açılması düşünülen ana mekteplerine bir yıl okuma ile öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (Ergin, 1977, s. 679). 1915-16 yılında ana muallim mektebin den 56 talebe diploma almıştır. 1916-17 yılında okulun mevcudunda büyük bir artış görülmüştür (803 yatılı, 276 gündüzlü). 1917-18'de ana muallim kısmından 217 talebe diploma almıştır. Ana mekteplerinin bir türlü açılmaması ve Ana Muallim Mektebinden çıkan muallimlerin fazla yekün teşkil etmesi dolayısıyla 1919'da

Ana Muallim Teşkilatının lağvına karar verilmiştir. Bu kısım, 5 yıllık çalışma sonunda 370 ana muallim diploması vermiştir (Ergin 1977, s. 7).

Görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme işi Türkiye’de oldukça erken, yüzyılın başlarında düşünülmüş, gerçekleştirilmiş olmakla birlikte mezun olan öğretmenlerin çalışabilecekleri sayıda anaokulu açılmadığı için okul kapatılmak zorunda kalmıştır. Kuşkusuz bunda, o sıralarda ülkenin içerisinde bulunduğu savaş koşullarının büyük etkisi bulunmaktadır. I. Dünya Savaşı ve onun arkasından gelen Kurtuluş Savaşı ve cumhuriyetin ilk yıllarındaki kalkınma çabaları, ülke kaynaklarının daha dikkatle kullanılması yolunda tedbirlerin alınmasına yol açarken bu kaynakların daha çok ailenin sorumluluğunda olan okul öncesi eğitim yerine, özellikle ilköğretim için kullanılması tercih edilmiştir.

Daha sonra 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 yıllarında çıkarılan iki tamimle, ilköğretimin geliştirilmesi için bütçe imkânlarının anaokullarından ilköğretime kaydırılması yolunda bakanlığın görüşleri okullara bildirilmiştir. Bakanlığın bu iki tamimi üzerine vilayetlerde daha önce açılmış bulunan okul öncesi kurumlar da kapatılmıştır (Ergin 1977). "Maarif vekaleti bütçesinden kaynak alan bağımsız ve ilkokullara bağlı anaokullarının kapatılmaları yolundaki tamiminde ana mekteplerinin istisnai olarak bütçesi müsait vilayetlerde, fabrikalarda ve ziraatta çalışan ve çocuklarını çalıştığı saatlerde tevdi edecek kimsesi bulunmayan birçok anaların bulunduğu yerlerde ve yalnız bu esvabı mucibe ile açılabilir. Vekalet yapacağı teftişlerde, bu nevi mekteplerde bulunan çocukların annelerinin çalışmayanlardan olduğunu görürse, hiç mazeret ve müsamaha göstermeksizin kapatacaktır" (Ergin 1977, s. 2052), hükmünün bulunması nedeniyle İstanbul’da çalışan fakir kadınların çocuklarını bırakabilecekleri “çocuk yuvaları” açılmaya başlanmıştır.

"Hayatını amelelikle, işçilikle kazanmak mecburiyetinde bulunan dul ve fakir kadınların 3-7 yaşları arasındaki çocuklarını sabahdan akşama kadar oyalamak, yedirmek, içirmek ve terbiye etmek maksadıyla 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından bir çocuk yuvası açılmıştır. İşe giden kadınlar, sabahları çocuklarını getirip müesseseye bırakırlar ve akşam işten döndükleri zaman alıp barındıkları yere götürürler" (Ergin 1977, s. 2061). Ergin, bu kurumun yemekli ve anaokulu niteliğinde olduğunu ifade etmektedir.

Cumhuriyet'in ilanında 38 ilde 80 anaokulu olup 5880 öğrenci eğitilmekteydi. Harf İnkılabı'ndan sonra ilköğretime önem vermek amacı ile anaokulu ve ana sınıflarına ayrılan ödenekler ilköğretim hizmetine aktarıldığından anaokulları 1937-38 öğretim yılında tamamen kapatılmıştır. Bu nedenle Maarif 1937-1938 yılı istatistiğinde, resmî anaokulları hiç yer almazken özel anaokulları sayısı 47, öğretmen sayısı 59, öğrenci sayısı da 1555 olarak gösterilmektedir. Aynı kaynak, bu okulların yalnızca Ankara (1 tane), İçel (1 tane), İstanbul (9 Türk özel, 25 azınlık, 3 yabancı toplam 37), İzmir (4 Türk özel, 2 azınlık, 2 yabancı-toplam 8) illerinde bulunduğunu göstermektedir. Bu verilerde özellikle dikkat çeken husus, yalnızca 14 Türk anaokuluna karşılık, 32 azınlık ve yabancı anaokulunun bulunmasıdır.

Okuma çağına girmemiş çocukların eğitimi konusu Cumhuriyet Dönemi'nde ilk kez 1949'da IV. Millî Eğitim Şûrası'nda, "Aile eğitimi üzerinde durulması, ailede demokratik eğitimin uygulanması için çeşitli yöntemlerden faydalanılması gereği" şeklinde belirtilmiştir (Ataünal Özalp 1977, s. 239).

1953'deki Millî Eğitim Şûrası'nda, okul öncesi eğitim kurumlarının açılması ile ilgili hükümlerin yeniden yer aldığı görülmektedir. "Yer ve vasıta temini şimdilik ferdi teşebbüslere, mahalli idarelerin yardımlarına bağlı olmakla beraber, vekâlet bu hususta elinden geleni yapacaktır" (Ataünal Özalp 1977, s. 268).

1960'lardan Sonraki Durum: 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden sonra, 16 Haziran 1962 tarihinde anaokulları ve ana sınıfları yönetmeliği yayımlanmıştır. Daha sonra konu ikinci 5 yıllık kalkınma planında şu cümlelerle yer almıştır: "Okul öncesi eğitimi 3-6 yaş çocuklarının eğitimidir. Bu eğitim ancak anne eğitiminden yoksun çocukları ele alacaktır. 1968-72 döneminde okul öncesi eğitim hizmetleri bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı ana sınıftan kurularak geliştirilecektir. Bütün kız enstitülerinde öğretim programının geliştirilmesi amacı ile çocuk yuvaları açılacaktır."

Üçüncü ve dördüncü kalkınma planlarında, daha çok anne eğitiminden yoksun işçi çocuklarının yoğun olduğu yörelerde ve kırsal kesimde yaygınlaştırılması ve ülke ihtiyaçlarına uygun bir modelin geliştirilmesi yolunda çalışmalar yapılması gereği belirtilirken beşinci 5 yıllık kalkınma planında okul öncesi eğitimin (5-6 yaş nüfusunun) okullaşma oranının %10'a çıkarılması ve bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için anaokulları ile ana sınıflarının yaygınlaştırılması için kamu ve özel kuruluş imkânlarından azami derecede faydalanılacağı belirtilmektedir (Ural, 1986, s. 16-17).

Bu konu ile ilgili olarak beşinci 5 yıllık kalkınma planının son yılı olan 1989 yılı programında, "bu kademede okullaşma oranının 1987-88 öğretim yılı için öngörülen plan hedeflerinin gerisinde kalındığı" bildirilmektedir.

Ülkemizde okul öncesi kurumların açılışında eğitimin özellikle Mialaret'in deyiimi ile toplumsal amaçları ağır bastığından, yalnız Millî Eğitim Bakanlığı değil, Çalışma ve Sağlık Bakanlıkları da çıkardıkları çeşitli kanun ve yönetmeliklerde, özellikle çalışan kadınların ve çocuklarının bakımı ve eğitiminde, onlara yardım edilmesini sağlayıcı hükümler yer almıştır. Böylece İş Kanunu'nda, çalışan kadınların çocuklarının bakımı ve eğitimi ile ilgili hükümler işverenlere bu konuda bazı yükümlülükler getirirken 27 Ekim 1983 tarih ve 18059 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, 0-5 yaş çocuklarının bakımı ve eğitimi ile ilgili kurumların açılması ve denetlenmesini de Sağlık Bakanlığının görevleri kapsamına almıştır. Aynı Kanun'a dayanılarak çıkarılan ve 26 Aralık 1983 tarih ve 18263 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik" özel kişi ve kuruluşlar tarafından açılacak olanlarla ilgili çalışma, personel ve denetim şartlarını belirtmektedir (Ural 1986).

Bugün Türkiye'de okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlar, yukarıda belirttiğimiz çeşitli yasa ve yönetmelikler uyarınca, resmî ve özel kişi ve kuruluşlar tarafından açılmakta ve kuruluş özelliklerine göre Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığının ilgili organları tarafından denetlenmektedir.

İstatistikler incelendiğinde, son 50 yılda okul öncesi eğitim kurumlarının sayı yönünden önemli bir gelişme gösterdiği söylenebilir. 1937-38 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan 47 anaokulu ile 1555 öğrenci mevcut iken 1987-88 yılında okul sayısı 454, öğrenci sayısı da 15134'e ulaşmıştır. Tablo 1'de yer alan, 1987-88 yılına ait Türkiye'deki tüm okul öncesi eğitim kurumlarının sayı değerleri ve okullaşma oranına bakıldığında ise ülke düzeyinde 136504 çocuğun toplam 3827 kurumda okul öncesi eğitim hizmeti aldığını, 8 milyonu aşan 0-6 yaş grubuna göre okullaşma oranının ancak %1.4'ü bulunduğu görülmektedir.

Bu sayılar, mevcut kurumların kalite yönü hiç konu edilmeden yalnızca sayı yönünden bile ihtiyaçların ve hedeflerin çok gerisinde gerçekleşebildiğini göstermektedir. Bu alandaki gelişmenin hızlandırılması; devlet, yerel yönetimler, özel ve tüzel kişilerin katkı ve iş birliği ile kurulacak yeni ve çok sayıdaki kurumun hizmete girmesi ile gerçekleşebilir. Ancak sayıca ar-

tışın okul öncesi çağdaki çocuklarımızın ihtiyaçlarını karşılayabilmekte yeterli olamayacağı kuşkusuzdur. Okulların sayısı artırılırken programlarının niteliği, öğretmen, malzeme ve fiziki imkânlar yönünden daha iyi duruma getirilmesi de hedeflerin arasında önemle yer almalıdır.

Bugün ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığı tarafından ve bu Bakanlıkların izniyle açılmış olan okul öncesi kurumların çeşitli adlar altında çalıştıkları görülmektedir. Bunların arasında en sık rastlananlar şöyle sıralanabilir: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları, ana sınıfları, hazırlık sınıfları, uygulama anaokulları; Sağlık Bakanlığına bağlı çocuk yuvaları, bakımevleri, çocuk kulüpleri, çocuk evleri. Bunlara ayrıca çeşitli üniversitelerimizin bünyelerinde ilgili bölümler için uygulama ve program geliştirme çalışmaları amacı ile açılmış bulunan okul öncesi eğitim merkezlerini de ekleyebiliriz.

Bu kısa sınıflandırma bile ülkemizde okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların sağladıkları eğitim hizmeti yönünden de farklılıklarının bulunduğunu düşündürmektedir. Bu alanda ülke düzeyinde kapsamlı bir araştırma bulunmamakla birlikte yaptığımız gözlemler, ülkemizde okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlar içinde amacı, yalnızca çocuğa bakım ve gözetim sağlamak veya yalnızca ilkokula hazırlamak olan kurumlar olduğu gibi; çocukların bireysel özelliklerine önem veren, yaratıcılığı destekleyen, çocukta öz denetim güven duygusunu geliştirmeyi amaçlayanların da var olduğunu göstermektedir. Hatta aralarında Montessori, Froebel yöntemi vb. gibi belirli bir felsefi görüşten kaynaklanan eğitim yöntemlerini kullanan kurumların da var olduğu gözlenmektedir. Kurumların hepsi kendi kuruluş amaçlarına uygun olarak hizmet vermeye çalışmaktadırlar. Bütün bu çalışmalar, son derece saygıdeğer ve önemli olmakla birlikte, okul öncesi eğitimin kalite yönünden yükseltilmesinde, bu kurumların öğretmen kaynağı, program, araç gereç, fiziki mekân yönünden daha iyi bir duruma getirilmeleri de son derece önemli bir başka noktadır.

Bu konuda bazı çalışmaların yapıldığı gözlemlenmekle birlikte, bunların yeterli olmaktan çok uzak olduğu da söylenebilir. Bu çalışmaların bir örneği, Millî Eğitim Bakanlığının okul öncesi kurumlarda uygulanacak programlara ilişkin hazırlıklarıdır. Bu programda okul öncesi çocuklarının özellik ve ihtiyaçlarının dikkate alınacağı belirtilmektedir. “Okul öncesi eğitim çağı çocuklarının özellik ve ihtiyaçlarını dikkate alacak bir program hazırlanmaktadır” (Ural 1986, s. 19). İlköğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki Eğitim Fakültesi, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Kurumları Daire Başkanlığı ve Özel Eğitim Dairesi Başkanlığının iş

birliğı ile hazırlanan bu programa ait uygulamalar hakkında henüz kesin veriler bulunmadığı için programın ne ölçüde uygulanabilir olduğu bilinmemektedir.

Okul öncesi kurumlarında öğretmen kaynağı da önemli ölçüde çeşitlilik göstermektedir. Cumhuriyet döneminde okul öncesi öğretmeni yetiştirmek üzere 1927 yılında Ankara'da açılan Ana Muallim Mektebinin 1930-31'de İstanbul'a nakledilmesi ve daha sonra da kapatılmasından (Oğuzkan, F. 1982) sonra okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme çabalarına uzun bir süre ara verildiği görülmektedir. Yıllar boyunca ihmale uğramış bu alandaki gelişmelerin 1960'lı yıllardan sonra giderek artması ile birlikte öğretmen kaynağı bulma konusu da yeniden ele alınmış, Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü mezunlarının bu kurumlara öğretmen olmaları sağlanmıştır. Zaman zaman Bakanlıkça alınan kararlarla kadro fazlası ilkokul öğretmenlerinin de bu alanda görevlendirilmeleri söz konusu olmuştur.

Bugün Bakanlıkça her seviyedeki okulda görev yapacak öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri zorunlu hâle getirildiğinden bir yandan daha önce atanmış, lise seviyesi okullardan yetişmiş öğretmenlerin ön lisans eğitimi programlarına devamları gerçekleştirilmeye çalışılırken bir yandan da öğretmenlerin hizmet içi kurslar aracılığıyla yeni bilgilerle donatılmaları sağlanmaktadır. (Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarına temel öğretmen kaynağı olarak öngörülen ön lisans okulları 1980 yılından bu yana Ankara, Konya ve İstanbul'da faaliyetlerini sürdürmektedir.)

Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda çeşitli sorunlarının bulunduğunu da ortaya koymaktadır. Öğretmenler yöneticilerin, ana-babaların ve denetleyicilerin okul öncesi eğitim hakkında bilgilerinin yetersiz oluşundan, okul binalarının yetersizliğinden, öğrenci sayısının fazlalığından, araç gereç ve yardımcı personelin yetersizliği vb. gibi konulardan yakınmaktadırlar (Oktay 1984). Okul sahipleri ve yöneticiler ise özellikle müfettişlerin yetersizliğinden, nitelikli öğretmen sayısının azlığından, okul öncesi çocukları için hazırlanmış kaliteli yayınlar ve araç gereçlerin azlığından, uygun bina bulmanın zorluğundan, parasal yönden destek görmemekten ve benzerlerinden şikâyetçidirler (Oktay 1985).

Okul öncesi kurumların "kalite" yönünden araştırılmasına yönelik olarak yaptığı bir çalışmada Ülküer, yukarıda sözü edilen iki araştırmanın sonuçlarını doğrular nitelikte bulgular elde etmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre anaokulları araç gereç, yöneticilerin ve müfettişlerin yol göstermedeki bilgi ve becerileri açısından yetersiz bulundukları gibi kalite açısından bölgeler arasında da önemli farklılıkların olduğu belirlenmiştir (Ülküer 1989, s. 37-46).

Bütün bu bulgular, ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının sayısal açıdan yeterli düzeye ulaşamadıkları gibi çalışma şartları ve nitelikleri yönünden de gerekli gelişmeyi gösteremediklerini ortaya koyan ipuçlarıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının sayı ve kalite yönünden geliştirilmelerinde; öğretmen kaynağı, program, araç gereç, bina imkânlarının iyileştirilmesinin yanı sıra, ailelerin bu kurumların gerçek amaçları hakkında bilgi sahibi olmaları ve okul öncesi eğitimi hiç değilse ilköğretim öncesi 1-2 yıl süre ile tüm çocuklar için gerekli görmeleri de büyük rol oynayacaktır.

Bu konuya ilişkin olarak İstanbul'da okul öncesi kurumlarda çocukları bulunan bir grup anne üzerinde yaptığımız bir pilot araştırma, bu alanda önemli bir bilinçlenmenin oluşmaya başladığını ortaya koyan ilgi çekici sonuçlar vermiş bulunmaktadır.

İstanbul'un çeşitli semtlerindeki 10 anaokulundan tesadüfi seçme ile anket uyguladığımız 114 anneden 2'si okuryazar; 6'sı ilköğretim; 9'u ortaokul; 52'si lise ve 45'i üniversite mezunudur. 114 anneden 80 tanesi çalışmakta olup 34 tanesi ev hanımıdır.

Bu araştırmada uyguladığımız anketin "okul öncesi kurumdan beklentiler" konusu ile ilgili bölümünde, annelerin okul öncesi kuruma çocuklarını göndermede sırası ile;

- 1- Kişiliğin gelişmesi (%89)
- 2- Yaşıtlarıyla birlikte olması (%84)
- 3- Paylaşmayı ve yardımlaşmayı öğrenmesi (%83)
- 4- Sosyal yaşama hazırlanması (%80)
- 5- Çeşitli beceriler kazanması (%80)
- 6- Zihinsel gelişime katkıda bulunması (%75)
- 7- İlkokula hazır olması (%62)
- 8- Annenin çalışması (%51)
- 8- Yemek-uyku alışkanlığını kazanması (%40)
- 9- Ana dilini iyi öğrenmesi (%35) ve benzerlerini hedefledikleri; çocuğun bale-dans, okuma yazma, yabancı dil öğrenmesi, iyi beslenmesi, annenin gün boyu serbest kalabilmesi gibi konuların ise okul öncesi kurumdan beklentiler arasında daha az bir sıklıkta (%20'nin altında) yer aldığı görülmektedir.

Bu bulgularla Mialaret'in (1977) okul öncesi eğitimin amaçlarının sıralanması ile ilgili çalışmasındaki bulgular karşılaştırıldığında, önemli benzerliklerin var olduğu gözlenmektedir.

Mialaret'in amaçlar sıralamasında 1. ve 3. sırada zekâ gelişimi ve çocuğun topluma kazandırılması yer almaktadır. Bu iki konu bizim çalışmamızda annelerin yaptığı sınıflandırmada 2. ve 4. sıralarda yer almıştır. İlkokula hazırlama, Mialaret'in çalışmasında 7. amaç iken bizim çalışmamızda 5. sırada yer almaktadır.

Görüldüğü gibi annelerimiz, özellikle okul öncesi eğitim kurumundan çocuğun kişiliğinin gelişimine katkıda bulunmasını, sosyal gelişim ve toplumsal davranışları kazandırmasını, zihinsel gelişmeyi ve ilkokula hazırlamayı gerçekleştirmesini beklemekte ve bu beklentilerle çocuklarını okul öncesi kuruma göndermektedirler. Hatta bu beklentiler, annenin çalışması nedeni ile çocuğunu okul öncesi kuruma vermek istemesinden daha önce gelmektedir.

Bu araştırma sonuçları, okul öncesi kurumların yeniden düzenlenmesi, plan, program ve uygulamalarını düzenlerken annelerin ihtiyaç duyduğu alanlara dikkat edilmesi yönünden ilgi çekicidir.

Anket uyguladığımız annelerin çocuklarının okul öncesi kurumdan nasıl etkilendiği ile ilgili ilk beş sırada verdikleri yanıtlar şöyle sıralanmaktadır:

- 1- Çeşitli beceriler kazandı. (%68)
- 2- Kendine güveni arttı. (%66)
- 3- Paylaşmayı, yardımlaşmayı öğrendi. (%49)
- 4- Bilgisi arttı. (%49)
- 5- Arkadaş ilişkileri düzeldi. (%48)

Görüldüğü gibi verilen yanıtlar olumlu davranış kazanımı ile ilgilidir.

Anaokullarının hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda ise ilk 5 sıra şöyledir:

- 1- Temiz ve sağlık koşulları iyi olmalı. (%96)
- 2- Temel alışkanlıkları kazandırabilmeli. (%88)
- 3- Güvenli ve tehlikelerden arınmış olmalı. (%84)
- 4- Düzenli ve iyi beslenme sağlamalı. (%82)
- 5- Eğitim ve öğretim sistemli ve iyi düzenlenmiş olmalı. (%74)

Anneler iyi bir anaokulu öğretmeninin niteliklerini ise şöyle sıralamışlardır:

- 1- Mesleğini ve çocukları sevmeli. (%97)
- 2- Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgili olmalı. (%93)
- 3- Ruh sağlığı iyi olmalı. (%83)
- 4- Sabırlı olmalı. (%81)
- 5- Davranışlarıyla örnek olmalı. (%79)

Görüldüğü gibi anneler, okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin mesleğini ve çocukları sevmesi kadar alanında bilgi ve beceri sahibi ve ruh sağlığı yerinde, örnek davranışları olan yetişkinler olmalarını isteyerek çocuklar için uygun buldukları öğretmen örneğini açıkça ortaya koymaktadırlar. Oysa yapılan bir araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren ön lisans programına katılan grubun çoğunluğunun bu mesleği sonuncu olarak tercih ettikleri ve meslekte kendilerini yetiştirme eğilimlerinin yetersiz düzeyde olduğu yolunda bulgular elde edilmiştir (Ülküer 1988, s. 38-42). Bu konunun, okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren yüksek okullara giriş şartlarının yeniden düzenlenmesi sırasında dikkate alınması yerinde olur. Bu alanda görev yapacak öğretmen adaylarının, istekli gençler arasından seçilmesinin sağlayacağı başarı, okul öncesi eğitim kurumlarının toplumda daha kolay kabul edilmelerine, hatta bu alanda daha çok ve daha kaliteli kurumlar açılması yönünde taleplerin artmasına da büyük katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak ülkemizde okul öncesi eğitim, 75 yıla yakın bir süredir geliştirilmeye çalışılan bir eğitim basamağıdır. Savaşlar, eğitim seferberliğinde okuryazarlık yönünde yapılan tercihler, Türk toplumunun geleneksel aile yapısı, uzun yıllar okul öncesi eğitimin hemen bütün sorumluluğunun ailelere bırakılmasına neden olmuştur. Dünya çocuk yılı olarak kutlanan 1979 yılından sonra geçen 10 yıl içinde Türkiye'de bu alanda önemli gelişmeler sağlandığı da söylenebilir. Ancak bu gelişme, sayısal yönden yetersiz olup, plan hedeflerine bile ulaşamadığı gibi, açılan okul öncesi eğitim kurumlarının plan ve program, araç gereç, öğretmen, bina (kısaca kalite) yönünden gelişmiş dünya ülkelerindeki düzeye de erişemedikleri yapılan çeşitli araştırma ve gözlemler sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan annelerin okul öncesi eğitim konusundaki beklentilerinin, okul öncesi eğitimin genel amaçları ile okul öncesi kurum ve öğretmenlerinin ideal niteliklerine çok yakın olması, dikkatle üzerinde durulması gerekli bir husustur.

Ancak bu konuda toplumun bütününün eğitilmesi ve bunun için gerek örgün eğitim gerekse kitle iletişim araçları aracılığıyla bilgi verilmesi, kamuoyunun bu alandaki taleplerini artıracaktır. Ayrıca insan hayatında öğrenme hızı ve kapasite sinin en yüksek olduğu bu dönemin önemi göz önünde bulundurularak Millî Eğitim ve Sağlık Bakanlıklarının iş birliği ile, hem okul öncesi kurumların açılma işini planlamaları hem de üniversitelerle iş birliğini gerçekleştirerek öğretmen, yönetici, müfettiş ve yardımcı personelin mesleğe hazırlık ve meslek içi eğitimlerinin belirli bir plan içinde gerçekleştirilmesi son derece önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığının ele alması gerekli bir başka önemli nokta ise okul öncesi kurumlarla ilköğretim arasında bir eş güdümün sağlanmasıdır. Okul öncesinde çocuk hakkında toplanan bilgilerin ilkokuldaki öğretmene aktarılması, ilköğretim kademesinde çocuğu daha kolay tanımasına yardımcı olacaktır. Bu yolla çocukları daha kolay tanıma imkânını bulan ilkokul öğretmeni, onların bireysel özelliklerinin gelişmesine daha fazla yardımcı olabilir. Böylece okul öncesi kurumun başlattığı eğitim çabaları, devamlılık kazanarak daha etkin ve kalıcı bir sonuca ulaşabilir.





PROF. DR.
ADNAN
KULAKSIZOĞLU
(1947-2022)

Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu, 16.07.1947’de Trabzon’da dünyaya gelmiştir. 1977 yılında lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisansını Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında 1982 yılında tamamlamıştır. Doktorasını İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapmıştır. Tez çalışmasını “Ergen - Aile Çatışmaları ile Annenin Tutumlar Arasındaki İlişki ve Ergenin Problemleri” üzerine yürütmüştür. Eğitim Psikolojisi Dalında Profesörlük ünvanını 1994 yılında almıştır.

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde 1978 – 1986 yılları arasında uzman ve araştırma görevlisi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde 1986 – 2009 yılları arasında öğretim üyesi ve bölüm başkanı, 2010 – 2012 yılları arasında Haliç Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölüm başkanı, İstanbul Ticaret Üniversitesi Psikoloji Bölümünde 2004 – 2015 yılları arasında kısmi zamanlı öğretim üyesi, 2012 – 2016 yılları arasında Fatih Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölüm başkanı, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2016-2018 yılları arasında Eğitim Bilimleri bölüm başkanı, 2018-2022 yılları arasında Biruni Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölüm başkanı olarak görev yapmıştır.

Eserleri arasında; Ergenin Sorunları (1991), Ergenlik Dönemi (1995), Meslekler Rehberi (2005), Sınıf Geçme ve Üniversite Sınav Sistemi, Veli Öğrenci Rehberi (1995), Ergenlik Psikolojisi (2020), Farklı Gelişen Çocuklar (Ed.) (2018), Kişisel Gelişim Uygulamaları (2018), Ortaöğretimde ve Yüksek Öğretimde Geçişte Yeniden Yapılandırma (2003), Örnek Grup Rehberlik Programları (Ed.) (2015), Çocuk Yetiştirme Tutumları’ (2010), Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları’ (Ed.) (2011), Toroslardan Kaçkarlara (2020) adlı kitaplar yer almaktadır.

Türkiye psikoloji tarihinin duayen isimlerinden olan Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu’nun okullarda ruh sağlığı, ergenlik psikolojisi, rehberlik ve psikolojik danışma, gelişim ve öğrenme, eğitim psikolojisi, mesleğe yöneltme, gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi konularında değerli çalışmaları bulunmaktadır.

15.09.2022’de yaşamını yitiren Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu mesleki çalışmaları boyunca çok çeşitli hakemli dergilerde makaleleri yayımlanmış, bilimsel araştırmaları ile alana katkı sunmuş, çeşitli üniversitelerde bazı bölümlerin ve programların açılmasında öncülük yapmış, bilimsel toplantılar düzenlemiştir.

Prof. Dr. Adnan Kulaksızıoğlu was born on 16.07.1947 in Trabzon. He received his bachelor's degree from Istanbul University, Faculty of Literature, Department of Pedagogy in 1977. He completed his master's degree at Boğaziçi University Guidance and Psychological Counseling Program in 1982. He completed his doctorate in 1985 at Istanbul University Institute of Social Sciences, Educational Sciences program with his thesis titled "The Relationship Between Adolescent-Family Conflicts and Mother's Attitudes and Problems of Adolescents". He received the title of associate professor in the field of Educational Psychology and in 1989 and received the title of Professor in the field of Educational Psychology in 1994.

Prof. Dr. Adnan Kulaksızıoğlu worked as a Specialist and Research Assistant in the Department of Educational Sciences at Istanbul University between 1978-1986. He worked as a Faculty Member in the Department of Educational Sciences, and the Head of the Department of Public Education and Special Education at Marmara University Atatürk Faculty of Education between 1986-2009, then retired and worked full-time and part-time in different foundation universities until his death.

Prof. Dr. Adnan Kulaksızıoğlu has also carried out research activities at universities in different countries. In June-September 2002, he worked as a DAAD scholar at the University of Essen, Germany; in June-September 2008, he worked as a DAAD scholar at Göthe University in Frankfurt, Germany; in June-November 2010, he worked as an Endeavour Executive Award scholar in Australia and in September-December 2014, he worked as a research professor at the University of Northern Iowa, USA.

Prof. Dr. Kulaksızıoğlu has many national and international publications. Kulaksızıoğlu's works include "Problems of Adolescents" (1991), "Adolescence Period" (1995), "Professions Guide" (2005), "Grade Passing and University Examination System, Parent Student Guide" (1995), "Psychology of Adolescence" (2020), "Children Developing Differently" (2018), "Personal Development Practices" (2018), "Restructuring in Secondary Education and Transition to Higher Education" (2003), "Sample Group Guidance Programs" (2015), "Child Raising Attitudes" (2010), "Rights of Disabled Children and Adolescents" (2011), "From Taurus to Kackar Mountains" (2020).

Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu has supervised 49 master's and 14 doctoral theses. In his 44 years of professional life, he has trained thousands of students at undergraduate and graduate level. In addition to being a faculty member, Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu, one of the doyen names who has written his name in golden letters in the history of Turkish education and psychology, has been a good husband to his life partner Mrs. Nur Kulaksızoğlu, a traveler who has traveled the world, a mountaineer who has climbed dozens of peaks, a scout leader, a good swimmer, a collector, a mentor, a philanthropist and a sage who inspires people. He touched the minds and hearts of thousands of people. Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu passed away on 15.09.2022. As his students and colleagues, we remember him with respect and gratitude.



ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN AHLAK İLKELERİ KONUSUNDA BİR DENEME*

Ahlak bir toplumda bireylerin uymakla sorumlu oldukları davranış kuralları olarak tanımlanabilir. Ahlak iyi ve doğru davranışlar bütünüdür. Bu tanımdan hareket edersek iyi ve doğru olanın ve olmayanın ne olduğunu ve ne olmadığını sorgulamalıyız. İyi ve kötü davranışın ne olduğu hakkında kişiden kişiye göre değişen yargılar vardır. O hâlde ahlaka uygun olan nedir? Birey nasıl hareket ederse ahlaka uygun davranış olur? Birçok yazar ahlakla ilgili konular üzerinde genel bir anlaşmanın, iyi ve kötünün ne olduğu konusunda herkesin ortak olduğu bir temelin olmadığına işaret etmiştir (Heimsoeth, 1975:14, 49-Akarsu, 1970:1,4). Herkesin kendine göre bir ahlak anlayışı olduğu gibi, ahlaklı davranış tarihin çeşitli dönemlerinde toplumdan topluma değişiklik göstermiştir.

Ahlaki değerlendirmelerin zaman içinde değiştiği, bunların göreceli değerler olduğu görüşünün yanında, ahlak ilkelerinin değişmeyen mutlak değerler olduğu görüşü de savunulagelmıştır. Bütün bu tartışmalar ahlak felsefesinin (etiğin) konusudur.

Psikolojide ahlaklı davranışın nasıl ortaya çıktığına dair üç temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlar Psikoanalitik Kuram, Öğrenme Kurumları ve Zihinsel Ahlak Gelişimi Kuramıdır. Zihinsel Ahlak Gelişimi Kuramında L. Kohlberg bireylerin ahlaki bakımdan üç temel seviyede altı evreden geçtiklerini ve ahlaki gelişimle zihinsel gelişim arasında paralellik olduğunu ifade etmiştir. Ancak zihinsel gelişimin ahlak gelişimi için tek koşul olmadığını, bireyin sosyal olgunluk derecesinin de ahlaki gelişimde önem taşıdığı belirtilmektedir (Çileli,1986: 10,12). Kohlberg geliştirdiği kuramda insanların ahlaki gelişim bakımından farklılıklarını Gelenek Öncesi Evre, Geleneksel Evre ve Gelenek Ötesi Evre isimleri altında gruplaştırmıştır. Gelenek öncesi evrede insan ahlaki konulara kendi çıkarları açısından bakar, bireyin diğer bireylerle ilişkisinde kişisel çıkarlarını koruması önemlidir. Geleneksel Evredeki insanın yaklaşımı daha çok içinde bulunduğu toplumun değerlerini koruma açısındandır. Gelenek Ötesi evredeki bireyin ahlaki konulara bakışı ise toplumun üstündedir. Bu evredeki birey toplumdaki kuralların farkındadır ancak her devre için geçerli olabilecek kuralların neler olabileceği üzerinde düşünür.



Orijinal metin ve kaynakça
için kodu taratınız

* Kulaksızoğlu, A. (1995). Öğretmenlik Mesleğinin Ahlak İlkeleri Konusunda Bir Deneme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7),185-188.

Ahlak ilkeleri adalet ve eşitlik ilkeleri ile çelişmeyen, adaletli davranan insanların üzerinde ortak olarak birleşebilecekleri genel soyut ilkelerdir. Kısaca ahlak kuralları adalet ve eşitlik ilkelerine dayalı olan kurallardır. Yukarıda da belirtildiği gibi insanlar arasında ahlaki değerlendirmeler bakımından ve ahlaki seviye bakımından fark vardır. Ancak bütün insanların birleşebilecekleri adalet ilkelerine dayalı değerler de vardır. Bireyler arasındaki ahlaki gelişim farkı eğitim yolu ile azaltılabilir. İnsanlar ahlaki bakımdan bir üst evreye geçme konusunda güdülendirilebilirler. İnsanların genel geçer ahlaki ilkeler yönünde eğitim almaları onların daha üst seviyeli ahlaki değerleri tanımalarına zemin hazırlayacaktır. Bireyin içinde yaşadığı toplumun adalet anlayışı ile ahlak gelişimi arasında ilişki bulunmaktadır. Demokratik ve adil bir çevrede yetişen insanlar kendi değerler sistemini sorgulayabilir ve bunları eleştirebilirlerse bunları yeniden yapılandırabilirler ve ahlaki bakımdan gelişmeleri mümkün olabilir (Çileli, 1955:280).

Aynı işi yapan insanlar olan meslek mensuplarının da benzer tutum ve ahlaki yargılar geliştirilmesi bir bakıma ahlaki olarak bir eğitim de sağlayabilir. Bu yolla meslek mensuplarının yeni ahlaki değerler üzerinde düşünmesi veya ahlaki değerlerle ilgili düşüncelerini yeniden düzenlemesi mümkündür. Bundan başka aynı mesleği yürüten kişilerin meslektaşları arasında ortak bir tutum sağlamaya yönelik bir takım kurallar oluşturması, onların ortak bir mesleki kimlikte buluşmasını kolaylaştırması gibi meslek mensuplarının davranışını da düzenleyecektir.

Öğretmenlik mesleği belirli kuralları oluşmuş, en köklü ve saygın mesleklerden biridir. Öğretmenlik yapan bireylerin üzerinde birleşebilecekleri ahlak ilkeleri verilen hizmetin kalitesini yükselteceği gibi mesleki bilinci de artıracaktır. Bu konuda önerilen temel ilkeler aşağıda sıralanmıştır.*

- 1. Sorumlu Olma:** İnsanı eğitmekle görevli olan öğretmen, sunduğu öğretmenlik hizmetinde en yüksek seviyeyi gözetir. Bir öğretmenin en temel zorunluluğunun öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarına yardım etmek olduğunu bilir ve bunun için eğitim ile ilgili hizmetlerinin seviyesini yüksek tutar.
- 2. Mesleki Bakımdan Yeterli Olma:** Öğretmen öğretmekle yükümlü olduğu konularda yeterli alan bilgisine sahiptir. Mesleki bilgisi güvenilir olarak öğretmenlik yapmaya yeterlidir. Mesleği ile ilgili yetenekleri takip eder.
- 3. Uzmanlığının Sınırlarını Bilme:** Öğretmen alanı dışında iyice hâkim olmadığı konulardaki yetersizliğini bilir. Güvenli olarak öğretemeyeceği konularda öğretmenlik yapmaz. Uzmanlığının sınırlarını aşmaz.

4. Zamanı Verimli Şekilde Kullanma: Öğretmen yaptığı işten tam zamanlı çalıştığını bilir, Bu bakımdan çalışma zamanın işle ilgili verimli biçimde kullanır. Derse giriş, ders işleme ve dersten çıkış sırasında zamanlamaya uyar.

5. Uygun Öğretim Teknikleri Kullanma: Öğretmen konusunun gerektirdiği uygun öğretim tekniklerini bilir ve ders sırasında bunları kullanır.

6. Bireysel Farklara Dikkat Etme: Öğretmen öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri, öğrenme kapasiteleri, öğrenme hızları, öğrenmeye istekli oluşları ve öğrenilecek konu ile ilgili ön bilgileri bakımından birbirlerinden farkları olduğunu bilir. Öğrencilerle kurduğu eğitim ilişkisinde öğrenciye bireysel farkları doğrultusunda davranmaya çalışır.

7. Bilgiyi Aktarma: Bir öğretmen esas işinin başkalarına bilgi ve beceri kazandırmak olduğunu bilir ve alanına giren her türlü yazılı ve sözlü kaynağı öğrencilerinin faydasına sunar.

8. Ölçme ve Değerlendirmede Yansız Olma: Öğretmen öğrencisini değerlendirirken subjektif değer yargılarından arınık olarak hareket eder. Bilgi, duygu ve davranış düzeyinde değişikliklerin ölçülmesinde ve kişilik özellikleri ile ilgili değerlendirmelerde objektif araçlar ve kıstaslar kullanır.

9. Öğrenci Çıkarlarını Koruma: Öğretmen, öğrencilerinin çıkarlarını öncelikle korur, öğrencisi ile aralarında çıkar çatışması yaratabilecek bir menfaat ilişkisine girmez. Öğrencisine para karşılığı ders vermez, öğretmenler arasında özel ders vermek için öğrenci değiş tokuşu yapılamaz. Öğretmen pazarlamasını yaptığı herhangi bir malı öğrencisine satamaz. Bu ilişki öğrencinin okuldan ayrılmasına kadar devam eder.

10. Öğrenci Haklarına Saygılı Olma: Öğretmen öğrencisini tek (biricik), özgün ve değerli bir insan olarak görür. Her insan gibi öğrencisinin de sevgi ve saygıya layık olduğunu bilir. Öğrenciler arasında din, mezhep, etnik köken, geldiği yöre, ailesinin ekonomik ve kültürel seviyesi, güzel veya çirkin olma ve okul başarısının seviyesi gibi sebeplere bağlı olarak ayırım yapmaz. Öğrencinin kişiliğinin biçimlenmesinde etkili olan öğretmen, her bireyin kendi şartları içinde değerlendirilmesi gerektiğini bilir.

11. Gizlilik Kuralına Uyma: Öğretmen öğrencilerine ait özel bilgileri öğrencisinin bilgisi olmaksızın başkalarına aktarmaz. Öğrenci hakkında gizli kalması gereken bilgi ve belgeleri korur. Öğrencilerle ilgili özel bilgi; mevcut durum öğrencinin kendisi için veya üçüncü kişi veya kişiler için bir tehlike do-

ğuracaksa öğrencinin de onayı alınarak yalnız öğrencinin ailesine, ilgili meslek adamlarına ve kamu yetkililerine açıklanabilir.

12. Kuruma Karşı Sorumlu Olma: Öğretmen bağlı olduğu kurumun haklarına karşı saygılıdır. Kurumu geliştiren çalışmalara katılır. Çalıştığı özel veya resmî kurumun araç ve gerecini ve fiziki mekânını korumakla yükümlüdür. Öğretmen bağlı olduğu kurumu yanlış tanıtıcı beyanlardan kaçınır.

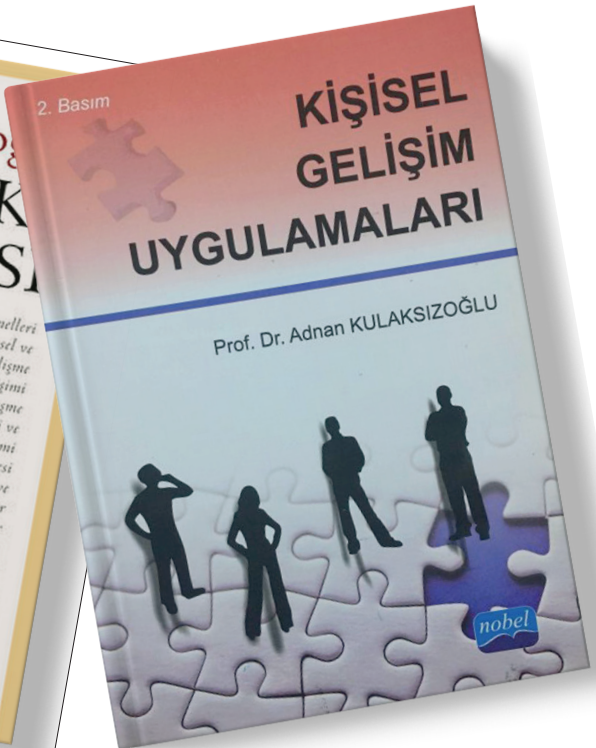
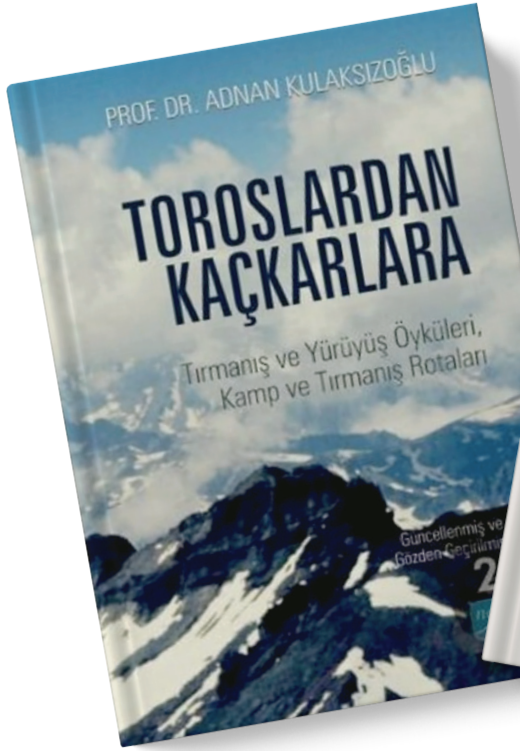
13. Toplumun Örf ve Adetlerine Saygı Gösterme: Öğretmen içinde yaşadığı toplumun değerlerine ve kurallarına karşı duyarlılık gösterir. Onları kabul etmese ve toplumun üstünde bir bakış açısı sergilese de toplumun yerel değerlerine saygılı davranır.

14. Değer Aktarımında Dikkatli Olma: Öğretmen öğrencisi ile kurduğu eğitim amaçlı ilişkide kişisel değerlerini, dünya görüşünü, ahlak anlayışını, hayat felsefesini öğrenciye aktarırken dikkatlidir. Bu konuda öğrenciyi etkilemeye çalışmaz. Öğrencinin kendi dünya görüşünü ve hayat felsefesini oluşturmada; kendi kararlarını kendisinin vermesi, kendi doğrularını kendisinin bulması gerektiğini bilir ve buna uygun tarzda davranır (Kuzgun. 1988:187).

15. Örnek Olma: Öğretmen, yaşadığı çevrede göz önünde bulunan kişilerden olduğunun bilincindedir. Tavır, tutum ve davranışlarının başkalarınca örnek alınabileceğini bilir. Bu nedenle örnek olabilecek davranışlar sergilemeye çalışır.

Öğretmen yalnız bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, bireyin belirli konularda tutum kazanmasına da sebep olur. Öğrencinin bilgiyi yansız tarzda yorumlamasına ve kendini gerçekleştirme sürecinde kullanmasına da yardımcı olan öğretmendir.

Bir birey olarak öğretmenin öncelikle kendisinin özgün, kendi kendine karar alabilen, kendisi ile barışık, olumlu bir mesleki benliğe sahip birey olması yukarıda sıralanan ilkelere uymasının ön koşuludur.





PROF. DR.
HASAN
BACANLI
(1961–2023)

Hasan Bacanlı, 1961 yılında Denizli Nikfer’de doğdu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde 1982 yılında lisans, 1984 yılında yüksek lisans ve 1990 yılında doktora eğitimlerini tamamladı. 1985-1986 yılları arasında Mardin Rehberlik ve Araştırma Merkezinde rehber öğretmen, 1986-1992 yıllarında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi ve yardımcı doçent olarak çalıştı. 1994 yılında ise Ohio State Üniversitesinde misafir öğretim elemanı olarak görev yaptı. 1992-1996 yıllarında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde yardımcı doçent, 1996-2013 yıllarında aynı üniversitenin Eğitim Fakültesinde doçentlik ve profesörlük görevlerinde bulundu, 2014 yılında Yıldız Teknik Üniversitesinden emekli oldu. Daha sonra sırasıyla Biruni Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi ve Fatih Sultan Mehmet Üniversitesinde görev yaptı. MEB Talim ve Terbiye Kurulu üyeliği, Yeşilay Bilim Kurulu Başkanlığı, UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Yönetim Kurulu üyeliği gibi görevlerde bulunmasının yanında çeşitli yayınevlerinde yayın danışmanlığı yaptı.

Prof. Dr. Hasan Bacanlı yaptığı çalışmalar ve yayınları ile “psikolojik danışma ve rehberlik” alanında önemli isimlerden biri olmuştur. Dört Katlı Düşünme Modeli adıyla bir düşünme eğitimi modeli, Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı adıyla bir değer eğitimi yaklaşımı geliştirmiştir. Akademik çalışmalarını “benlik ve kimlik üzerinde sosyal ve kültürel etkiler” başta olmak üzere düşünme eğitimi, değerler eğitimi, yetkinlik anlayışı gibi konularda sürdürmüştür. Eğitim Psikolojisi, Sosyal İlişkilerde Benlik: Kendini Ayarlamamanın Psikolojisi, Duyuşsal Davranış Eğitimi, Sosyal Beceri Eğitimi, Psikolojik Kavram Analizleri, Yetişkinlik ve Yaşlılık, Unde Scis: Bilgi Psikolojisi Denemesi, Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı, Yetkin Öğretmenin Sınıf Yönetimi, Yetkin Ailede Çocuk Yetiştirme, Yetkin Problem Çözme kitaplarının yanı sıra birçok bilimsel makalesi yayımlamıştır. Aynı zamanda Küçük Prens’in Peşinde adında bir romanı vardır. Akademisyen, yazar ve bilim insanı Hasan Bacanlı, Ağustos 2023’te 62 yaşındayken aramızdan ayrılmıştır.

Hasan Bacanlı was born in 1961 in Nikfer, Denizli. He completed his bachelor's degree in 1982, master's degree in 1984 and PhD degree in 1990 at Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Psychological Services in Education. He worked as a psychological counselor at Mardin Guidance and Research Center between 1985-1986, and as a Research Assistant and Assistant Professor at Selçuk University Faculty of Education between 1986-1992. In 1994, he worked as a guest lecturer at Ohio State University. He worked as an Assistant Professor at Gazi University Faculty of Technical Education between 1992-1996, Associate Professor and Professor at the Faculty of Education of the same university between 1996-2013, and retired from Yıldız Technical University in 2014. Later, he worked at Biruni, Üsküdar, and Fatih Sultan Mehmet Universities respectively. In addition to serving as a member of the Board of Education of the Ministry of National Education, Chairman of the Scientific Committee of the Green Crescent, and member of the Board of Directors of the Turkish National Commission for UNESCO, he also worked as a publishing consultant for various publishers.

Prof. Dr. Hasan Bacanlı has been one of the important names in the field of Psychological Counseling and Guidance with his studies and publications. He has developed a thinking model in education called the Four-Fold Thinking Model and a value education approach called the Value Awareness Approach. He continued his academic studies on topics such as "social and cultural influences on self and identity", education of thinking, values education, understanding of competence. He published many scientific articles and books such as Educational Psychology, The Self in Social Relationships: The Psychology of Self-Adjustment, Affective Behavior Training, Social Skills Training, Psychological Concept Analysis, Adulthood and Old Age, Unde Scis: An Essay in the Psychology of Knowledge, Value Awareness Approach, Classroom Management of the Competent Teacher, Raising Children in a Competent Family, Competent Problem Solving. He also has a novel titled In Pursuit of the Little Prince. Academician, writer, and scientist Hasan Bacanlı died in August 2023 at the age of 62.



MASLOW'UN İHTİYAÇLAR HİYERARŞİSİ VE EĞİTİM*

Psikoloji disiplini konusunda gündelik konuşmalarda kullanılacak kadar yaygınlaşan birkaç bilim insanından biri Abraham Maslow'dur (1908–1970). Maslow bu yaygınlığına geliştirmiş olduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi ile ulaşmıştır. Hiyerarşi temelde insan güdülenmesi ile ilgili bir kuram olarak psikolojide kabul görmesinin yanı sıra ekonomi, işletme, antropoloji ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerde de büyük bir kabul görmüştür. Hatta son yıllarda bu konudaki çalışmaların psikologlardan çok bu alanlarda çalışan akademisyenler tarafından yapıldığını söylemek de yanlış olmayacaktır.

Bu yaygınlığının yanı sıra hiyerarşi ile ilgili belirlenmesi gereken bir husus da daha çok kulaktan dolma bilgilerle aktarılması ve Maslow'un hassasiyetlerinin, ihtiyatlarının ve sınırlılıklarının genelde göz ardı ediliyor olmasıdır. Maslow hiyerarşiyi ilk olarak 1943 yılında yazmış olduğu "A Theory of Human Motivation" başlıklı makalesi ile duyurmuştur. Daha sonra yazdığı *Motivation and Personality* (1954) ve bu kitabın yeni baskısı (1970) ile düşüncelerini geliştirmiştir. Ancak hiyerarşiden söz eden çalışmaların çoğu Maslow'un çalışmalarından değil, onu aktardığı düşünülen çalışmalardan yararlanmış ve hiyerarşi için kaynak olarak onları kullanmıştır. Bu çalışma, 1943'teki makaleyi temel alarak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin tanıtılması, anlam ve sınırlılıklarının belirtilmesi, kuramla ilgili çalışmaların özetlenmesi ve özellikle eğitim alanında olası kullanımlarının belirlenmesi ve önerilmesi amacına yöneliktir.

Hiyerarşinin Gelişimi

Maslow 1943'teki yazısında 5 temel ihtiyaçtan söz etmektedir. Yaygınlık kazanan düşünce budur. Bu yazıda Maslow bilme ihtiyacına işaret etmekte, ama onu ayrı bir ihtiyaç olarak belirtmemektedir. Aynı yazıda özgürlük ihtiyacına ve yaratıcılığa da işaret edilmiş ama üzerinde fazla durulmamıştır. Maslow *Motivation and Personality* kitabında bilme ihtiyacını estetik ihtiyaç ile birlikte hiyerarşiye eklemiştir. Bu iki ihtiyaç kendini gerçekleştirme ile birlikte varoluş ihtiyaçları olarak belirtilmiştir. Varoluş ihtiyaçları yoksunluk ihtiyaçlarının aksine, doyuruldukları zaman davranışı yönlendirmemeye değil, daha çok yönlendirmeye başlarlar. Başka bir ifadeyle ilk dört ihtiyacı kapsayan yoksunluk ihtiyaçları doyu-



Orijinal metin ve kaynakça
için kodu taratınız

* Bacanlı, H. (2022). *Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Eğitim*. 2nd International Conference on Social Science, Humanities and Education'da yapılan çağrılı konuşma, İstanbul.

ruduklarında artık ihtiyaç olarak hissedilmez ve davranışı yönlendirmezler. Ama varoluş ihtiyaçları ise doyuruldukça daha çok doyurulmak isterler.

Maslow aynı eserde 8. ihtiyacı da belirtmekte ve ona kendini aşma (self-transcendence) adını vermektedir. Kendini gerçekleştiren kişinin başkalarının kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaya yöneleceği belirtilmiştir. Böylelikle hiyerarşinin 5'li, 7'li ve 8'li versiyonlarının bulunduğu söylenebilir. Hatta bu ihtiyaçları 11'e çıkaran yazılar da vardır. Ama yaygın ve temel görüş 5 ihtiyaç üzerine kuruludur.

İhtiyaçlar hiyerarşisi dendiğinde insanların aklına piramit gelmektedir. Piramitten söz edenler "ihtiyaç piramidi" olduğunu söylerler, hatta ona "Maslow'un piramidi" diyenler de vardır (Ekin, 2021). Ancak bilinen odur ki, Maslow kuramı piramit şekliyle sembolleştirmemiş, piramit çizmemiştir. Piramit şekli McDermid (1960, s. 94) tarafından çizilmiş ve yaygınlaşmıştır (Bridgman, Cummings, & Ballard, 2019).

İhtiyaçlar Hiyerarşisindeki İhtiyaçlar

Maslow ilk makalesinde (1943) hem kuramı hem de kendi düşüncelerini diğer kuram ve anlayışlara göre konumlandırmıştır. Her ne kadar kendisi davranışçı bir gelenekten gelmiş olsa da (Harry Harlow ve Edward Thorndike ile çalışmıştır) kuramın hayvanlarla değil, insanlarla ilgili olduğunu vurgulayarak davranışçılık ile arasına sınır koymuştur. Freud'un insan ilişkilerini ihmal ettiğini belirtmiş, Adler'in bu ilişkilere eğildiğini belirterek ona yakın durduğunu ifade etmiştir.

Hiyerarşinin ilk basamağını fizyolojik ihtiyaçlar oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçlar için homeostasis kavramını vurgulamıştır. Dolayısıyla fizyolojik ihtiyaçlar temelde beden homeostatik dengesini sürdürmeye yönelik ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Ancak fizyolojik ihtiyaçların tümü homeostatik olarak görülemez. Örneğin cinsellik homeostatik değil, iştahla ilgili bir ihtiyaçtır.

Güvenlik ihtiyacı organizmanın güvenlik arayan bir mekanizma olduğunun göstergesidir. Maslow bu ihtiyaç için çocuklardan örnekler vermekte, onların tehlikeden kaçınma davranışları (gürültü, ışık, kaba davranış gibi durumlardan kaçınma) ile açıklamaktadır. Kusma gibi davranışların da güvenlik ihtiyacı ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Hatta çocukların ritimlerinin bozulması, adaletsizlik, haksızlık ve tutarsızlıktan rahatsız olmaları da güvenlik ihtiyacını göstermektedir. Güvenlik ihtiyacının patolojik bir görüntüsü de obsesif-kompulsif nevrozdur. Bu hastalıkta kişi kendini güvenlik içine almaya çalışmaktadır.

Sevgi ihtiyacı cinsellikle karışır ama temelde farklıdır. Sevgi ihtiyacı sadece sevmeyi (sevgi almayı) değil, seilmeyi (sevgi vermeyi) de içerir.

Saygınlık ihtiyacı hiyerarşide iki kısım olarak belirtilmiştir. Birinci kısım kişinin kendine duyduğu saygıyı, öz saygıyı yani kendini güçlü, başarılı ve uyumlu hissetmesini kapsarken ikinci kısım tanınma, dikkat edilme ve önem verilme gibi başkaları tarafından duyulan saygıyı kapsamaktadır. Maslow'a göre bu kısım Adler ve artçılarının vurguladığı, Freud ve psikanalistlerin ise ihmal ettikleri bir husustur. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı hiyerarşinin en meşhur ihtiyacıdır. Maslow bu ihtiyaç için "Eğer mutlu olacaksa müzisyen müzik yapmalı, ressam resim yapmalı, şair şiir yazmalı. İnsan ne olabilecektir olmalı." demektedir. Terimi Kurt Goldstein'in kazandırdığını ama kendisinin daha sınırlı anlamda kullandığını belirtmektedir. İhtiyacı "insanın olduğu şeyi daha fazla, olabileceği her şeyi olma arzusu" olarak tanımlamaktadır (1943, s. 382).

Hiyerarşinin Sınırlılıkları

Maslow öncelikle hiyerarşinin davranışla değil, ardındaki güdü ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Davranışın birçok belirleyicisi olabilir, güdü onlardan sadece biridir. Ayrıca davranış kültüre göre farklılaşabilir. Temel güdüler ise evrenselidir.

Maslow hiyerarşi evrensel olmakla birlikte, örneğin bazı insanlar için sevginin öz saygıdan daha önemli olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca yaratıcılık dürtüsü de ihtiyaçların sıralamasını değiştirebilir. İdeal ve değerler de istisna oluştururlar. İnsanlar vatanları için canlarını verebilirler, şehit olabilirler. Uzun süre yoksunluk çeken kişilerde de bazı değişiklikler görülebilir. Söz gelimi uzun süre aç kalan kişi artık onu kanıksayabilir, diğer ihtiyaçlarına yönelebilir. Tersine de doğrudur; uzun süre doyurulan bir ihtiyaç artık kişi için önemli görülmebilir.

Maslow güdülerin gücüne de atıfta bulunmuştur. Bazı kişilerde bazı güdülerin daha önemli olabileceğini kabul etmiştir. Beklenti düzeyleri düşük olan bu kişiler güdülere karşı yaklaşımlarında da farklılık gösterebilirler.

Maslow ihtiyaçların bilinçli veya bilinçsiz olabileceklerini söylemiştir. Özellikle patolojik durumlarda asıl ihtiyacın farkına varmak zor olabilir.

Maslow özgürlük arzusunun evrensel olup olmadığını bilmediğimizi belirtmektedir. Bunun için de uzun süre köle olarak yaşamış kişilerin özgürlük isteklerinin bulunup bulunmayacağını bilmediğimizi söylemiştir.

Hiyerarşinin Eleştirileri ve Yorumları

Maslow'un hiyerarşiyi geliştirmeden önce Amerika'da Kuzey Karaayak kabilesinde antropolog olarak çalıştığı bilinmektedir. Maslow'un bu kabileden öğrendiği bilgileri, hiyerarşinin temeli olarak kullandığı düşünülmektedir (Ravilochan, 2021). Kızılderililerin doğaya ve dünyaya bakışları ile ilgili olarak zaman zaman çeşitli "hikmetli" söz ve hikâyeler çeşitli ortamlarda dile getirilmekte ve paylaşılmaktadır. Öyle görünüyor ki Maslow da bunlardan etkilenmiştir. Etkilenmekte tabii ki bir sorun yoktur ve bu durum Maslow'un düşüncelerinin değerini düşürmez. Ama bu durum Maslow'un bu düşünceyi doğru ve layıkıyla anlayıp aktardığı ile ilgili eleştirilere neden olmuştur. Maslow'un temel düşünceyi gerektiği gibi anla(ya)madığını düşünen ve öne süren eleştiriler vardır (Choate & Lindstrom, 2022).

Desmet ve Fokkinga (2020) hiyerarşi için iki büyük katkı ve iki büyük sınırlılık belirtmektedir. Hiyerarşinin ilk katkısı insan ihtiyaçlarının evrenselliğini ortaya koymasıdır. İkinci katkısı ise temel ihtiyaçların doyurulmasının insanın iyi oluşuna katkıda bulunduğunu ortaya koymasıdır. Sınırlılık olarak ise önce hiyerarşik düzenin doğrulanmadığı için bir sınırlılık oluşturduğunu yazmışlardır. İkinci sınırlılık ise kendini gerçekleştirme kavramı ile ilgilidir. Maslow bu kavramı büyük ölçüde beyaz ve eğitim görmüş Batılı erkeklere dayanarak ele almıştır. Daha sonra Elanor Roosevelt gibi birkaç kadını da örneklemine dâhil etmişse de bunlar örneklemin küçük bir kısmını oluşturmaktadır. Kendini gerçekleştirme geniş bir kategoridir ve sanki diğer ihtiyaçlar karşılandığında yaşanan bir durum gibi görünmektedir. Kendini gerçekleştirme kuramının en fazla eleştiri alan tarafıdır (Compton, 2018).

Hiyerarşi ile ilgili revizyon ve değişiklikler de yapılmıştır. Bunların içinde Kenrick ve arkadaşlarının (Kenrick, Griskevicius, Neuberg, & Schaller, 2010) geliştirdiği model üzerinde durulabilir. Modelde ilk dört ihtiyaç aynen korunmakla birlikte, kendini gerçekleştirme yerine aile ile ilgili ihtiyaçlar yerleştirilmiştir. Buna göre 5. ihtiyaç eş seçme, 6. ihtiyaç eşini koruma, son ihtiyaç ise ana babalıktır.

HIYERARŞİNİN UYGULANMA OLANAKLARI

Güdülenme örgütsel psikoloji ve eğitim psikolojisinde önemli yer işgal eder. Maslow'un hiyerarşisi de bu iki alanda büyük yankı bulmuştur. Endüstri alanında yapılan çalışmalar bireylerin ihtiyaçları ile örgütün sağladığı imkânların eşleşmesinin iş doyumunu ve çalışanın iyi oluşunu artıracak düşüncesine yönelik olmuştur. Ayrıca her ihtiyaca yönelik olarak işletmelerin alabilecekleri tedbirler ve sağlayabilecekleri imkânlar geliştirilmiştir.

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Kafeterya (yiyecek, içecek, su)

2. Güvenlik ihtiyacı

- a. Ekonomik: Ücret ve maaşlar, emeklilik, sağlık hizmetleri
- b. Psikolojik: İş tanımları ve istikrar
- c. Fiziksel: Çalışma şartları, ısıtma ve havalandırma, dinlenme süreleri

3. Yakınlık ihtiyacı: Sosyal etkileşim imkânları, takım ruhu oluşturma, dışarda sosyal etkinlikleri teşvik, övgüler, örgüte katılım imkânları

4. Saygınlık ihtiyacı: Yarışma, başarı ve rekabet fırsatları, ödüllendirme, sorumluluk dağıtımı, eğitimler, yönetime katılım imkânları

5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: Eğitimler, yaratıcılık fırsatları

Maslow'un hiyerarşisinin kullanıldığı diğer alan reklamcılık olmuştur. Reklamcılar insanların hangi ihtiyaçlarına hitap etmek istediklerine göre olay ve simgeler seçmektedirler.

- 1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Yardım hatları (sağlık hatları ve suistimale karşı hatlar), sosyal güvenlik (emeklilik) hakları
- 2. Güvenlik ihtiyacı: Ev güvenlik/alarm sistemleri, evi ve içindekileri sigortalama, hayat sigortası, eğitim/okul sigortası
- 3. Yakınlık ihtiyacı: Eşleşme ve çöpçatan servisleri, üyelik kulüp ve dernekleri, aile temalı reklamlar
- 4. Saygınlık ihtiyacı: Kozmetik ürünler, hızlı arabalar, ev düzenlemeleri, mefruşat, mobilya, moda elbiseler, içecekler, yaşam stili ürün ve servisleri
- 5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: Açık üniversite, heyecan verici yaşantılar (paraşütle atlama, doğa yürüyüşleri vb.)

Örgüt psikolojisi ve reklam psikolojisi hiyerarşiyi kendine göre yorumlayıp uyarlarken eğitim psikologları bunu başaramamışlardır. Dolayısıyla eğitim sistemlerinde hiyerarşiden söz edildiğinde öğrencinin açıklığından veya kendini güvende hissetmesinden söz edilir. Kısacası hiyerarşi eğitim ortamına uyarlanmamıştır. Oysa örgüt ve reklam çalışmaları gibi eğitim çalışmalarının da hiyerarşiyi kendi şartlarına uyarlayabilmesi gerekir. Ama bu amaçla yapılan girişimler vardır.

Bu girişimlerde öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık kendilerine sorabilecekleri sorular ele alınmaktadır. Bunlardan birinde Barbara R. Blackburn (2016) ihtiyaçlara karşılık öğrencilerin şu soruları sorabileceklerini önermektedir:

Bilginin en temel düzeyi o bilgiye sahip olup olmadığını sorgulayıp başarısızlık durumunda ne olacağını sorgulamasıdır. Yani ilgili bilgi olmadığında ne olur? Yokluğu durumunda sorun olmayan bir bilgiyi öğrenmek için yeterli güdülenme sağlanamayacaktır. Bu düzey ihtiyaçlar hiyerarşisinde ilk iki düzeye karşılıktır.

İkinci düzeyde öğrenci başarılı olup olamayacağını, başarılı olduğunda başkalarının onun hakkında ne düşüneceklerini düşünecektir. Bu düzey hiyerarşide yakınlık ve saygınlık ihtiyacına karşılıktır.

Üçüncü düzeyde öğrenci bilginin onu başarıya kavuşturup kavuşturmayacağını ve başarılı olmak için hangi/ne gibi desteklere sahip olacağını düşünecektir. Bu düzey hiyerarşide bilme-tanıma ihtiyacına karşılıktır.

En üst düzeyde ise öğrencinin kendine öğrenme üzerinde odaklanıp odaklanmadığı, yeterince sebatkâr olup olmadığını sorgulaması söz konusudur. Bu düzey, estetik ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına karşılıktır.

Diğer bir uygulamaya göre bilgi temelde insanın bir durum veya sorunla başa çıkabilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu düşünce biraz daha ayrıntılandırılarak şöyle yorumlanabilmektedir. İlk düzeyde bilginin öğrencinin bir durumla başa çıkmasını sağlayıp sağlamayacağı sorgulanır. Ardından bu bilginin nasıl daha güvenilir hâle getirilebileceğini sorgular. Sonraki aşamada bilginin başka bilgilerle nasıl birleştirilebileceği ve/veya bilgiye sahip olmanın başkalarıyla nasıl paylaşılabilmesi sorgulanabilmektedir. Bu düzey yakınlık düzeyidir. Görüldüğü gibi bu aşama yakınlık aşamasıdır. Daha sonra bilgiye sahip olmanın kişiye nasıl bir statü sağlayabileceği, bilginin daha geniş bir perspektifte daha büyük ölçekteki bilgilerle bütünleştirilebileceği belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu düzey saygınlık düzeyine karşılık gelmektedir. Sonraki düzeylerde bilginin kişiyi daha fazla bilmeye nasıl yönlendireceğinin farkına varılmaya çalışılır. Bilginin güzellikle ilişkilendirilmesi ve bir düzene sokulması ele alınmaktadır. Son aşama bilgi edinmekten zevk alınır hâle gelmeyi, bir tür “bilgi için bilgi” noktasına gelinmesini ifade etmektedir. Son aşamada bilgi kendi başına bir haz hâline gelmektedir. Yorumlanarak geliştirilmiş hâliyle uygulama aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1. İhtiyaçlar hiyerarşisinin öğrenci sorularına uygulanması

Maslow'un belirlediği ihtiyaçlar	Öğrenciye uygulanması
<i>Estetik (Kendini gerçekleştirme)</i>	Öncelikle öğrenmem üzerine odaklanabiliyor muyum?
<i>Tanıma (anlama) ihtiyacı</i> <i>Bilme ihtiyacı</i>	Başarıya ulaştıracak bilgim olacak mı? Hangi düzeyde desteğe sahip olacağım?
<i>Saygınlık ihtiyacı</i> <i>Yakınlık ihtiyacı</i>	Başarılı olacak mıyım? Sıkı çalışırsam başkaları benim hakkımda ne düşünecek?
<i>Güvenlik ihtiyacı</i> <i>Fizyolojik (hayatta kalma) ihtiyacı</i>	Başarısız olursam ne olur? Başarı için bilgi ve beceriye sahip miyim?

Not: [Blackburn](#) (2016)'dan yararlanılmıştır.

Görüldüğü gibi Maslow'un sınıflaması eğitim alanına uygulandığında hem öğrenci açısından hem de edinilen bilgi açısından değerlendirilebilmektedir. Bu yorumun ardında Maslow'un düşüncelerinin ne anlatmaya çalıştığı ile ilgili yorum bulunmaktadır. Maslow ilk aşamada temel ihtiyaç, bilginin var olma nedenini sorgulamayı getirmektedir. Fizyolojik ihtiyaçlar insanın var olduğunu ve var kalmaya çalışırken asgari düzeyde yapabileceklerini gösterir. Aynı durum bilgiye uygulandığında bilginin bir soruna veya soruya cevap olmasının vurgulanması demektir.

İkinci aşamada, birinci aşamada belirlenen var oluşun güvenli hâle getirilmesi vurgulanmaktadır. İnsan için düşünecek olursak insan önce hayatta kalmaya çalıştıktan sonra, bu varlığına güven kazandırmaya çalışacaktır. Aynı şey bilgi açısından düşünüldüğünde bilginin güvenliği ve kişinin bu bilgiye güveni üzerinde durulmalıdır.

Üçüncü aşama yakınlık aşamasıdır ve kişinin kendini güvende hissettikten sonra başkasıyla yakınlık kurmasını öngörmektedir. Bu noktada bilgi açısından bakıldığında bilginin başka bilgilerle ilişkisi, kişi açısından bakıldığında kişinin yakınlık ihtiyacına katkıda bulunup bulunmadığı ele alınmalıdır.

Dördüncü aşama saygınlıktır, bu da kişinin daha geniş toplumda kendine bir yer bulmasını ifade eder. Aynı şekilde, bilgi açısından bakıldığında bilginin alandaki diğer bilgiler arasındaki yerini, kişi açısından bakıldığında ise kişinin saygınlığına nasıl katkı sağlayabileceği ele alınmıştır.

Beşinci aşama, hiyerarşinin revizyonundaki bilme/tanıma ihtiyacıdır. İnsanın bilmekten haz duyacağı ve öğrendikçe daha fazla öğrenmek ihtiyacı duyacağı öngörülmektedir. Benzer şekilde, bilgi başka bilgi edinmeye yöneltip yöneltmediği bilgi açısından, öğrencinin bunu öğrendikten sonra başka bilgi edinmek isteyip istemeyeceği öğrenci açısından sorgulanması gereken durum olmaktadır.

Altıncı aşama estetik ihtiyaç aşamasıdır ve güzellikle ilişkilendirilmektedir. Bu aşamanın önemli özelliklerinden biri düzendir. Bilginin düzen içinde ifade edilip edilmediği ve öğrencinin bilgi edinerek güzellik duygusuna yönelip yönelmediği ele alınmaktadır.

Yedinci aşama kendini gerçekleştirme aşamasıdır. Kişinin kendi geliştirmek için kendi uğruna (başka bir amaçla değil) davranması söz konusudur. Bilgi açısından bakıldığında da bilginin kendi uğruna öğrenilip öğrenilmeyeceği, öğrenci açısından da bu bilgiyi sırf bilgi edinmek için kazanıp kazanmayacağı üzerinde durulmaktadır.

Belki bu noktada sekizinci aşama olan kendini aşma ihtiyacı eklenebilir. Bu aşama öğrenme açısından kişinin yaratıcı olacağı aşamadır. Bilgi artık bir sorunla başa çıkmanın ötesinde başka sorunlarla başa çıkmada kullanılıp kullanılamayacağı sorgulanabilir.

Görüldüğü gibi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi öğrenme ve eğitim açısından da oldukça kullanışlı bir kılavuz olarak kullanılabilir. Ancak eğitimciler şimdiye kadar onu ihmal etmiş görünmektedirler. Aslında reklamcılar ve işletmeciler için olduğu gibi eğitim ve öğrenme açısından da yararlı bir sınıflamadır.

Genel örüntü olarak ele alındığında şu ilkeler geliştirilebilir ancak bunlar tabii ki tartışmaya ve geliştirmeye açıktır:

1. Öğretmen bilginin hangi aşamada neye karşılık geldiğinin cevabını bilmeli ve öğrencilere hissettirmelidir.
2. Alt düzey ihtiyaçları karşılayan bilgiler daha az, üst düzey ihtiyaçları karşılayabilen bilgiler öğrencide daha çok anlam ve güdü ortaya çıkaracaktır.
3. Üst düzeye doğru çıkıldıkça öğrencinin merak ve motivasyonu artar.
4. Bu sıralama hâlâ hiyerarşıktır. Yani alt düzey cevabı bilinmeyen bir bilginin üst düzey ihtiyacı karşılama olasılığı düşük olacaktır.
5. Üst düzeye doğru çıkıldıkça bilginin hatırlanma olasılığı artar, unutulma olasılığı azalır. Yani üst düzeye doğru çıkıldıkça bilgi daha iyi öğrenilmiş olur.

Bu ilkelerin öz belirleme kuramıyla ilişkisi de kurulabilir. Üst düzeye doğru çıkıldıkça bilginin içsel güdülenmeye yol açacağı söylenebilir. Ayrıca öğrenmenin etkileşim ögesine yapmış olduğu vurgu önemlidir. Genel olarak öğrenme kuramları etkileşimle öğrenmeyi ihmal ederken bu yorum etkileşimle öğrenmenin önemini vurgular. Öğrenciler öğretmenden olduğu kadar birbirlerinden de çok şey öğrenirler ve bildiklerini paylaştıkça bilişsel olarak daha iyi yapılandırılmış bilgiye sahip olurlar ve bunu ilişkilerini geliştirmek için de kullanabilirler. Hiyerarşinin üst basamaklarına doğru duyuşsal hedeflerin de öğrenmede yer almaya başladığı görülebilir.

Özetle Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi doğal eğilimi göstermektedir ve bu genel eğilim bilgi ve öğrenme için de geçerlidir, geçerli hâle getirilebilecek potansiyele sahiptir. İnsan davranışıyla ilgilenen tüm alanlarda başarılı bir şekilde kullanılabilir.

SONUÇ VE HİYERARŞİNİN GELECEĞİ

Eğitim bilimciler Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine çalışmalarında yer vermekle birlikte, gerek kuramı irdelemede gerekse uygulamada pek başarılı görünmemektedir. Oysa kuramın yeni revizyonlarının eğitim alanında tartışılması ve gelinen noktanın değerlendirilmesi eğitim biliminin yararına olacaktır. Ayrıca kuramın eğitim ortamlarına nasıl uygulanabileceği ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Kuram bu potansiyele sahiptir. Eğitim bilimciler öğrenciye, öğrenmeye, öğrenme ortamına, öğretim konusuna vb. kuramı uygulamanın yollarını araştırmalıdır. Eğitim bilimcilerin önünde duran görev budur.



DR. HALİL FİKRET KANAD
DOÇ. DR. MİTAT ENÇ
PROF. DR. FERİHA BAYMUR
PROF. DR. REFİA ŞEMİN UĞURLUEL
PROF. DR. HASAN TAN
PROF. DR. YAHYA ÖZSOY
PROF. DR. DOĞAN ÇAĞLAR
PROF. DR. DOĞAN CÜCELOĞLU
PROF. DR. ÇİĞDEM KAĞITÇIBAŞI
PROF. DR. AYLAK OKTAY
PROF. DR. ADNAN KULAKSIZOĞLU
PROF. DR. HASAN BACANLI

