

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ ÜZERİNE (1)

Çev.: Doç. Dr. Kerim Yavuz

Kavramın Belirlenmesi: (Bilindiği gibi) eğitimci öğrencilerine yerine getirilmek üzere vazifeler verir. Eğer öğrenciler bunları kabul edecek, benimseyecek ve yerine getirecek duruma gelmişler ve kendilerini buna hazır buluyorlarsa, böyle bir durumda verilen vazifeleri yerine getirmenin bir anlamı var demektir.

Esasen eğitimci eğiteceği kişiler üzerinde bunun şartlarını ve imkânlarını bilmek zorundadır. Özellikle onun öğretim sırasında öğrencilerinin ruhen yapabilme gücünü ve gelişme durumlarını iyice tanıyabilmesi için gayret sarfetmesi gerekmektedir. Bundan başka terbiyeci, ruhsal başarılarla ilgili taleplerin kendisinden neler beklediğini ve öğrencilerin imkânlarına göre bunların nasıl olduğunu bilmek zorundadır. O eğitimle ilgili tedbirleri alırken, bunun real şartlarını da birlikte düşünmesi lâzımdır. Bu, tüm eğitici düşünce ve faaliyetlerin bir yönünü oluşturmaktadır. Bunun asla ihmal edilmemesi gerekir.

Eğitim Psikolojisi, eğitim problemlerini araştırır. Bunlar psikolojik açıdan eğitimin sınırlarını ve temellerini oluştururlar (A. Fischer, 1917). Şu halde onun ele aldığı problemler, eğitimle ilgili pedagojik düşüncelerden kaynaklanmakta ve eğitimin araştırma alanlarına ait bulunmaktadır.

Eğitim Psikolojisi, bu meselelerin araştırılmasıyla özel bir şekilde eğitim bütünlüğüne bilimsel açıklamalar yaparak katkıda bulunmaktadır. O, yardımcı bir bilim dalı olarak bütün görevlerinin yerine getirilmesinde eğitime destek vazifesi görmektedir. Yukarıda sözü edilen problemlerin çözülmesi bakımından Eğitim Psikolojisinin yerinin başka bir bilimle doldurulması mümkün değildir. O, bunları çözmek üzere çalışmalarında psikolojik kavramları, metodları ve araştırmalar sonunda elde edilen bilgileri kullanır. Bu bakımdan ona belirli ölçüde psikoloji demek mümkündür (H. Roth, 1959).

Eğitim ile Eğitim Psikolojisinin başka sözlerle ifade edilen ve birlikte çalışmalarını mümkün hale getiren bu bilimsel teorik müştereklik, (her ikisinin) aynı araştırma konusunda birleşmiş olmalarından ileri gelmektedir. Her ne kadar aralarında

(1) Hrsg. Hans-H. Grootthoff, Pädagogik, Fischer Bücherei, Frankfurt a. M. 1971, s. 230-238.

araştırmalarının da dahil olduğu görüşlerde farklılıklar varsa da, her ikisinde de eğitilenler, özellikle çocuklar ve gençler söz konusudur. Araştırma konusu olarak çocuk ya da genç, kendisinin araştırılmasına psikolojik olduğu kadar eğitim bakımından da izin vermektedir (H. Brunnengräber, 1933). Fakat her iki bilimin konularındaki nedenlerden dolayı birbirlerine ihtiyaçları vardır. Eğitim ile ilgili olarak buna yukarıda işaret edilmiştir. (Yalnız) Eğitim, terbiye edilmesi gerekenlerin nasıl ele alındıklarını ve ruhsal ilişkileri bakımından terbiyede taleplerin neler olduğunu açıklamak ister. Çünkü buna ihtiyacı vardır. Bu, eğitimin tümü için geçerli olduğu gibi, eğitim ve öğretim görevinin her birisi için de geçerlidir. Eğitim bunların serpilip açıklığa kavuşmasını ancak Psikolojinin yardımı ile sağlayabilir. Eğer Psikoloji bir insanın ruhi ve manevi oluşunu ve gelişme durumunu anlamak isterse, o zaman bu ilmin pedagojik görüşe de ihtiyacı olacaktır. Yine bir insanın zihni bakımdan serpilip açılması (Entfaltung) ve geliştirdiği tutumu, hangi seviyeye kadar gelebilmişse, o bu duruma yalnızca kişisel gücüyle ulaşmamıştır. Terbiye onun varlığını birlikte şekillendirmiştir. Bundan soyutlanmış hiçbir insanî gelişme yoktur. Eğer Psikoloji, insanın oluşması ve gelişmesinin sonucunu ve buna ulaştırılan yolları temellendirmek istiyorsa, terbiye edilmiş kimseyi daima temel şart olarak dikkate almak zorundadır (H. Brunnengräber, 1933; M. J. Langeveld, 1956). Esasen bu, yalnızca eğitim problemlerinden hareket eden Eğitim Psikolojisinin değil, aynı zamanda genel olarak Psikolojinin bütün araştırma hedefleri için de geçerlidir.

Bununla birlikte her iki disiplinin ortaklaşa yaptıkları etkilerin şartları henüz yeterince belirlenmiş ve ortaya çıkarılmış değildir. Şüphesiz eğitimci terbiye edeceği öğrencilere vazifeler verir. Ayrıca o bunu yaparken, onlara vereceği vazifeler hakkında ve özellikle onların nasıl yapılması gerektiği hususunda açıklamalarda bulunur. Burada öğretmen öğrencilerinin kendilerini aynı konuya yönelteceklerini ve böylece konu ile ilgili olarak onların kavrama güçlerinin ve faaliyetlerinin aktifleşebileceklerini kabul eder. Yalnız bu durumda konunun hedefine ve gayetine yöneltilmiş olması gerekmektedir. Bu olursa, onlar da aktivitelerini buna göre ayarlayabilecek ve düzeltebileceklerdir. Öğretmen, konu ile hareket tarzları hakkında yaptığı yardımlardan dolayı öğrencilerin faydalar temin etmelerini bekler. O verdiği bütün ödevlerinde, hatırlatmalarında ve öğütlerinde öğrencilerine birer insan gözüyle bakacaktır. Onlar da böylece öğretmenin, önlerine koyduğu konu ile ilgili olarak aktivitelerini harekete geçirmiş olacaklardır.

Eğer Psikoloji, eğitimde olduğu gibi pedagojik düşünce alanında kalan problemlerle insan hakkındaki aynı temel görüşten hareket ederek yaklaşıma çalışırsa, eğitimin bir bütün olarak kavranmasında yalnız kendisine düşen yardımı yapmaya gayret eder. Eğer psikoloji yaklaşık olarak eğitimin yapmaya çalıştığı gibi aynı çocuklar ya da aynı yaş grubu üzerinde araştırma yapmaya kalkarsa, böyle bir araştırma yeterli olmaz. Burada daha çok psikolojinin, bir yaş grubu ya da

çocuklar üzerindeki tutumuna göre, pedagojik problemden kastedilen şeyi görüp görememesi söz konusudur. Fonksiyon Psikolojisinin aşağı yukarı yüzyılın başında bir gayesi vardı. Bu da gözlemin (müşahede), tasavvur olayının ve öğrenmenin genel kanunlarını derinleştirmekti. Fonksiyon Psikolojisi, bununla ilgili çalışmalarındaki başarılarını, tabiat olaylarının cereyan edişiyile kıyas ederek açıklayabileceğine inanıyordu. Bundan dolayı o, yaşayış olayının kendisine yabancı kalmıştı. Hatta 1920'lerde hayatın yöneldiği gayelerin gerçekleşmesinde ruhsal denen değeri (Sinn) araştıran ve onun çevre ve irsiyet (kalıtım) faktörlerine dayanan gelişmesini anlamak isteyen bazı psikologların, eşya karşısında aktif bir şekilde insanın hususi oluşundan haberleri yoktu. Bu çeşit psikolojik araştırma istikametleri, eğitime yükletilen ruhsal gerçeklerle ilgili problemleri uygun bir şekilde ele almıyorlardı.

Bu da Psikolojinin 1920'lerde henüz Pedagoji ile doğru bir ilişki kuramamasından ileri geliyordu. Fakat o, genel psikolojik araştırmaların kavrama gücünden hareket ederek belirli konuları seçmek ve eğitim bakımından Psikolojide önemli görülen konuları bir araya getirmek suretiyle eğitim işlerinde hizmet edeceğine inanıyordu. Ayrıca Psikoloji, kendisinin pedagojik problemlere uygulanmak suretiyle bulunacağı katkılarında dolayı, eğitimin faydalanacağını umuyordu (W. O. Döring, 1929). Hatta Psikoloji, bu bakımdan kendisini eğitimin sınır komşusu olan bir bilim dalı olarak görüyordu. Bununla birlikte o, eskiden bilimi teorik (anlayan) yönlendirmeden (Orientierung) dolayı pedagojiye ait problemlere nüfuz etmekte yetersiz kalıyordu (O. Tumlirz, 1930).

Bunun için Psikolojide antropolojik bir değişmeye ihtiyaç duyuluyordu. O, ruhsal alanda özellikle teorik açıklamada bulunan bir temel gerçeği kabul etmek zorundadır. O da yaşama denen olayın az da olsa daima yaşanmış olmasıdır. Öyle ki, yaşayan suje aktif bir şekilde objelere (Gegenstände) yönelmiş durumdadır. Böylece o, objektif dünyada anlam taşıyan objelere ruhen iştirak etmiş olmaktadır. Bundan dolayı bu yaşayış, yöneldiği şeylerin belirli manası ve durumu hakkında sağlam bir hüküm vermektedir. O, doğru ve yanlış, gerçek ve gerçek dışı, iyi ve kötü olarak değerlendirilebilir. Yaşayan kimse, eşyaya ve onun ifade ettiği manaya karşı sadık kalmak için anlayışında, kavrayışında, bekleyişinde ve isteyişinde daima bir vazife ile karşı karşıya bulunmaktadır (W. Hansen, 1933). Burada terbiyeye düşen, taleplerde bulunmak ve vazifeler vermekle eğiteceği kişileri hedefe götürmek ve bunun için öğrettikleri, eğitici direktifleri ve yardımları ile onların gideceği yolu düzenlemektir. Eğitim Psikolojisi, çocuğun hazır bulduğu yaşayışların (kavramlar, düşünceler, bekleyişler, korkular vb.) nasıl olduğunu, onların ferdi şekillenmelerinde, sağlamaştırmalarında ve sınırlandırmalarında hangi şartların yattığını ve hangi temelden hareketle eğitilecek kimselere, gerçeğe uygun görüşleri ve tutumları takdim edebileceğini açıklamak zorundadır. Psikoloji, Pedagojinin neyi değerlendirdiğini ve daha iyiye götürmek için ne yaptığını anlamaktan vaz geçmiştir (H. Brunnengräber, 1933).

Psikoloji ve Eğitim objektif olana katılmada ruhsal oluşun bir gayesi olduğu görüşünü paylaşmak zorundadırlar. Bu, Eğitim Psikolojisi olarak henüz problem üzerinde ruhsal olan konu edilirken bunun özel bir anlamı olduğunun dikkate alınması, onun bir bilim kabul edilmesi demektir (W. Hansen, 1932).

Herşeyden önce şahsiyet oluşması ve gelişmesini açıklamaya çalışan yeni psikoloji çalışmaları, insanî oluşun tamamını kaplayan bu görüşün genişlemesine sebep olmuştur (W. Dilthey, 1894; F. Krueger, 1924; G. W. Allport 1937, 1958; Ph. Lersch, 1938, 1951; H. Thomae, 1951). Eğitim Psikolojisi Gelişim Psikolojisi bakımından çocukluk ve gençlik dönemlerinin ön çalışmalarını yapmıştır. Bunlar bu gelişim basamaklarını onların dünya ve dünya tasavvuru ile ilgili davranışları vasıtasıyla karakterize etmişlerdir (E. Spranger, 1924; W. Hansen, 1938; A. Bussemann, 1953; W. Jaide, 1961).

Öğrenme ve Öğretmenin Eğitim Psikolojisi

Eğitim Psikolojisinin temel görevi, öğrenmenin araştırılmasında toplanmaktadır. Çünkü insan talim ve terbiye edilmeye çok elverişlidir. Zira o öğrenme kabiliyetine sahiptir. Bu kabiliyet onda mevcut olduğu ölçüde o eğitilme ve öğretilme kabiliyetine de sahiptir. Kendisini öğrenme problemlerine göre ayarlamamış ya da onlara göre yöneltmemiş pedagojinin herhalde çok önemli psikolojik problemleri vardır. Gerçi ferdi gelişmenin akışı sırasında başka gelişmeler de görülmektedir. Bunlar ileriye dönük sağlıklı gelişmelerdir. Bundan maksat yavaş yavaş organların gelişmesini tamamlaması ve böylece doğumdan itibaren henüz işlerliğini göstermeyen fonksiyonların kendilerini gösterecek hale gelmesi anlaşılmaktadır. Gelişmeler insan organizmasındaki süreçlerdir. Gelişmekte olan kimse bunlara herhangi bir tesirde bulunamaz. Bununla birlikte öğrenme sırasında gelişmesini tamamlamış fonksiyonların kullanılabilmesi için onların var olması şarttır. Çocukta konuşmasını öğrenmek için gerekli gelişme görüldüğü andan itibaren, o konuşmayı öğrenebilecektir. Fakat onun bununla, konuşmasının nasıl olacağı, mükemmel olup olmayacağı ve konuşmak üzere hangi dili öğreneceği belli olmaz. Bu bir öğrenme işidir. Kavramlarımızı, bilgilerimizi, kazandığımız becerilerimizi (hüner), duygularımızı ve değer karşısındaki tutumlarımızı, ruhî ve vicdanî bağlarımızı, kısaca biz muhteva bakımından bir dünya görüşünün oluşmasına ve şahsiyetin meydana gelmesine hizmet eden şeylerin hepsini yaşayışlara dayandırarak, yani öğrenme vasıtasıyla kazanmak zorundayız.

Ama öğrenmenin hepsi eğitim ve öğretimle gerçekleştirilmez. O, gittikçe gelişen bağımsızlaşma ile birlikte, kendiliğinden hareket ederek değer kazanmaktadır. Söylemek yerinde olursa, yaşamak (tecrübe etmek) ve fiile dönüştürmek (Handeln) için, ikinci derecede kalan tesirle bir maksat olmadan da öğrenme gerçekleşebilir. Bununla birlikte (şuurlu bir şekilde) öğretmek suretiyle meydana gelen öğrenmede acele çözülecek problemlerin bulunması akla uygun düşmektedir. Eğer W. Guyer?

in (1952) işaret ettiği ve H. Roth'un (1957) öğrenme ile ilgili Amerikan araştırma sonuçları hakkındaki farklı bir şekilde ortaya koyduğu gibi, tipik öğrenme yollarının önemli merhaleleri izlenecek olursa, ruhsal ve zihinsel faaliyetlerin (Leistungen) ne kadar çok çeşitli olduğu ve öğrenme kavramının onları içine aldığı görülecektir. Öğrenmede atılan her adım, özel pedagojik problemler ortaya çıkarmakta ve her birisi de özel eğitimci ve öğretmen yardımını gerektirmektedir.

Onun için daha öğrenmenin iticiliğinde (Motivierung) karışık bir problem bulunmaktadır. Öğrenmeden önce ne öğrenilmesi gerektiğini yalnızca öğretmen bilmekte ve onu ayrıntılarıyla görmektedir. Halbuki öğrenecek olan kimse bunu bilemez ve göremez. Esasen öğrenmede başarı, öğrenen kimsenin öğrenme konusu ile ölçülü bir şekilde uzlaşmasına bağlıdır. Buna ulaşmak için eğitimci ya da öğretmen konuyu onun anlayabileceği seviyeye indirmek zorundadır. Ama her şeyden önce bunun küçük öğrencilerin seviyesine indirilmesi kolay bir iş değildir. Çünkü meselâ, okulda öğrenilmesi gereken şeylerin çoğu yetişkinlerin kültürüne attır. Eğer bunlar öğrencilerin görüşü olacak şekilde hazırlanıyorsa, temelde bir değişiklik yapılmaması gerekir. Bundan dolayı öğretmen kendisini yalnızca öğrencilerinin ruhsal ve zihinsel yönelişlerine adanmak zorundadır. O, öğrenmek için konu ile ilgili itici güçleri uyandırmak istiyorsa, ders konularına da üstün bir şekilde hakim olabilmeli ve onları başarılı bir şekilde işleyebilmelidir (H. Schiefele, 1963).

Hangi türü olursa olsun öğrenme beraberinde (bazı) güçlükleri de getirir. Çünkü öğrenen kimse, daha kendisine mal edilmemiş şeyi öğrenebilmek için az da olsa gayret gösterecektir. Güçlükleri yenebilmek için, kendine güvenini, irade gücü ve özellikle öğrencinin bütün şahsını harekete geçirmesi gerekir. Bununla birlikte öğretmen, kendinden emin olmayan öğrencinin cesaretini kaybetmemesi, başarılı olma kabiliyetini göteren öğrencinin de faydalı ödevlerle teşvik edildiğini hissetmesi için, bizzat yardım etmek zorundadır.

Mümkün olduğu kadar öğrenen kimsenin elinden çözüm bulma imkanının alınmaması gerekir. Ama öğretmenin okul içindeki uygulamasında, öğrencilerine kısa sürede bir çözüme ulaştıracak şekildeki davranışı da ekseriya doğru bulunmaktadır. Aslında öğretim görevlerinin çok olması, öğretmeni buna zorlamaktadır. Çünkü üretken düşünce basit bir şekilde mantıkî istikamet çizgilerine uymaz. Bundan başka öğrenciler denemeye girişmek zorundadırlar. Ayrıca onlar bunu yaparken yanılabilirler. Sonra, bu hususta onların zamana ihtiyaçları vardır. Hatta bunun için öğrenilmiş bilgiler istikbal vaad etmekte ve (çevresine) ışık saçmaktadır. En azından öğrencilerin temel görüşlerdeki problemin çözülmesi sırasında mümkün olduğu kadar kendileri faaliyet gösterebilmelidirler. Kim kendi kendine düşünmeyi öğrenirse o zaman ruhen bağımsız olacaktır (O. Selz, 1922; K. Duncker, 1935; M. J. Hillebrand, 1958).

Burada önemli olan, gerçekte kurulan ilişkinin sürdürülmesinde yeni öğrenilen şeyin yaşanmasıdır. Böylece daha önce mevcut olan hatalı anlayışlar ve noksanlıklar öğrenilen şeyin faaliyete geçirilmesi ve uygulanmasıyla ortaya çıkarılmış olacaktır. Bundan sonra onlar daha çok temele dayalı ve daha zengin olacak ve böylece yeni ilişkiler içinde belireceklerdir. Uygulamadaki bu gelişme, öğrenmenin içeriğine (muhtevasına) göre ayrı bir önem kazanmaktadır. Pratik sorumluluklarda meselâ, ahlâkî şekillerde, meslekî faaliyetlerde, "kültür tekniklerde" ve öğrenmede başarı sağlamak bakımından gelişmenin kesin önemi vardır. Aslında öğrenilen şeyle kurulan kalıcı ilişki, çözümün bulunmasına daha yakın görünmektedir. Çünkü onun derinliğe açılan, tamamlayıcı ve genişletici etkisi bulunmaktadır. Öğrenimdeki bu gelişme, sık sık aceleye getirilerek ilerleyen okulda her zaman kendine lâıyk bir alan bulamaz.

Öğrenilecek şeylerin manası henüz kavrama ve anlama yolu ile kalıcı bir şekilde kazanılmıyorsa, onların hatırdâ tutulması için alıştırma (ekzersiz) yapılmasına ihtiyaç vardır. Bunun gerçekleşmesi için, mekanik bir tekrarlama yeterli değildir. Sonra, tekrarlama sırasında zihine yerleştirme maksadının canlı tutulması gerekir. Zira yalnızca anlaşılın şeyin otomatikleştirilmesi mümkündür. Bu yapılırken bütün mananın göz önünde tutulması ve manaya uygun olan şeklin korunması gerekmektedir. Çok çabuk öğrenilen yeni şeylerin içeriği (muhtevası) unutulduğundan alıştırma (Üben), elverişli duruma geldikten hemen sonra başlamalıdır. Sık sık ya da kısa süreli alıştırma, bir defaya mahsus, fakat uzun süreli alıştırmadan (Dauerüben) daha faydalıdır. Öğrencilerin ekonomik alıştırma yapmalarını sağlamak için öğretmenin bununla ilgilenmesi lâızdır. Bu şekilde (öğrenciye yükletilen) yükün ağırlığı (Belastung) azalacağından başarı oranı da (o ölçüde) yükselecektir. Bu tutum öğrenme zevkini daha çok teşvik etmiş olacaktır.

İnsan hayatta bir kere kullanılacak her muhtevayı ve her faaliyeti vakti gelmeden öğrenemez. Bununla birlikte eğitimde bir kanaat vardır ki öğrenilen şey, henüz öğrenilmemiş olanın sonradan başarılmasına yaramaktadır. Burada insan (öğretimde) "genişleme veya yayılma başarısını" (Übertragungseffekt) düşünmekte ve hatta "şeklen bir tahsilden" de söz etmektedir. Ama bu başarı, Öğrenme Psikolojisinin sonuçlarına göre doğal bir başarı değildir (M. Keilhacker, 1951). Esasen söz konusu başarı, daha çok öğrenmenin çeşidine bağlıdır. Burada her şeyden önce temel anlayışlar, ruhsal tartışma metodları, öğrencilere tamamen benimsetilen tutumlar, genel bir ifade ile söylenecek olursa, bizzat öğrencilerin değişmelerini gösteren bilgiler aktarılabilir.

Çocuğun ve Gençnin Eğitim Psikolojisi

Yetişkinlik dönemindeki öğrenmeyi değersiz görmemekle birlikte pekalâ çocukluk ve gençlik dönemlerine temel öğrenme dönemi (Hauptlernalter) olarak bakmak mümkündür. Hatta eğitim, kuruluşlarıyla birlikte büyük ölçüde bu dö-

nemler üzerinde toplanmaktadır. Pedagojik düşüncelerde yardımcı olmak üzere Eğitim Psikolojisi hayatın bu gelişme safhasına büyük bir değer vermektedir. Çünkü bu gelişme döneminde tecrübe etmenin (Erleben) ve öğrenmenin hususî durumu terbiyeciye kendisini kolayca açmaz. Yetişkin bizzat kendisine mümkün olandan kolayca hareket eder. O kendisine açık (klar) olan şeyi gençlerin de kavrayabileceklerini ve kendisi gibi öğrenebileceklerini kabul eder. Sonra, o sadece kendi ruhsal varlık alanında sayısal ilerlemeler beklemektedir. Öğrenciler ne kadar küçük iseler, o kadar çok tenkidî gelişme psikolojisi ile ilgili araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu her gelişim safhasında kendine uygun görüş şekillerini, değer yaşayışının (Werterleben) muhtevalarını ve onların özel öğrenim aktivitesini hatalı gelişmenin kendine özgü tehlikeleriyle birlikte anlamak için gereklidir.

Hayatın ilk yılları gerçekten önemli bir gelişme dönemini meydana getirmektedir. O yıllarda temel tutumlar oluşmakta ve onlar sonradan ayrıca hayat tecrübelerine katılmaktadırlar. Yaşayışın duygusal esaslarındaki önemli değişimleri tahminen üç yaşlarında görülen inatçılık dönemini (Trotzalter) ve her şeyden önce yaklaşık olarak 12-13 yaşlarından itibaren başlayan gençlik yıllarının başlangıcı olan bulûğ çağını getirmektedir. Bununla birlikte çocukluk ve gençlik dönemlerinde ruhsal-zihinsel aktivitede daha çok değişimler olmaktadır. Vicdan ve karakter oluşmasında eğitim ve ders (Unterricht) bunları göz önünde bulundurmak zorundadır (H. Hetzer, 1959; R. Tausch ve A. M. Tausch, 1963). Okul bütün eğitim ve öğretim işini eğitim ve öğretim basamaklarına göre inşa etmekle, bunu hesaba katmış bulunmaktadır.

Derslerin Eğitim Psikolojisi

Öğrenme daima bir konuya yönelik olmaktadır. O, elde etmek için gayret gösterilen konunun kanununa tâbidir. Burada öğrenme (hedef edinilen) konuya ya yetersiz bir şekilde isabet edebiliyor ya da tamamen isabet edemiyorsa, öğrenilmiş olan şey, doğru değildir. Öğrenme konusu, öğrenecek olan kimseye vazifeler yükler. O ölçülü faaliyetlerle onlara uygun olmak zorundadır. Her öğrenme çeşidi konusuna göre özel bir öğrenme faaliyeti ister. Tarih öğrenimi, matematik öğreniminden az da olsa farklıdır. Tarih öğrenimi yapmış bir kimse matematiksel anlayışı elde etmek için boşuna gayret gösterebilir. Bunun tersi de mümkündür. Çünkü matematiksel düşünceye özel kavrama ve işleme şekilleri gerekmektedir ki bunlar tarihî düşüncenin özel kavrama ve işleme şekilleriyle (didaktik ve metodik bakımdan) birbirini tutmazlar.

Okuldaki öğrenimde olduğu gibi her tahsilin kazanılmasında şu istek ortaya çıkmaktadır. Münferit ilimlere, kültür ve hayatın hususî sahalarına (Sachbereiche) ve geleneksel ders bölümlerine nüfuz etmek ve onları benimsemek isteyen ya da benimsemesi gereken kimseden neler istendiğinin açıklanması gerekir. Bir çocuk, okumayı (ya da hesap yapmayı) öğrenmek için, zihinsel bakımdan ne

kadar güç sarfetmek zorundadır? Buna dayanarak, talim ve terbiye etmek üzere onun okuma (ya da hesap yapma) öğretimine elverişli hale gelebilmesi için hangi faaliyet şartlarına (Leistungsvoraussetzungen) sahip olacaktır (J. Wittmann, 1933)? Biyoloji dersinin öğrenimine ne zaman başlanması daha doğru olur? Münferit eğitim ve öğretim basamakları içinde tabiatın canlı bir biçimde hangi düzenleme ve bakış şekilleri tercih edilmek suretiyle korunmaktadır? Hakikatin çeşitli alanları ve onların tâli görüşleri bütün basamaklara, aynı şekilde asla yaklaşamaz. İşte insanın iç dünyası da böyledir. Değer hükümleri motif anlaşmazlıkları bakımından henüz çocukluk döneminde anlaşılabilir. Bununla birlikte meselâ, çocuk tarihe sadece sınırlı bir şekilde yaklaşabilir. Eğer tarih dersi ilk defa gençlik yıllarında başlatılacak olursa, yine de önemli temel tecrübeler kaçırılmış olabilecektir. Tarihi olayların ve elde edilen sonuçların bir de zahirî tarafı vardır. Tarih olaylarının akışları öyle anlatılmalıdır ki henüz 10 yaşındaki çocuklar, onları heyecanlı bir şekilde izleyebilsinler. Maziden kalan (savaş) aletleri, elbiseler, yapılar ve kuruluşlar çocukların maziyi kavramalarını ve o zaman hakkında bir kanaat sahibi olmalarını sağlamalıdır. (Bu da) geçmiş devir insanların bizden farklı bir şekilde yaşadıklarını gösterecektir. Ekseri konular yetişmekte olanlara bir defada açılmazlar. Aksine onlar kabiliyetlere göre tedricen nüfuz ederek bilgiye ulaşırlar. Bu bakımdan onların gitikçe yükselen bir işleniş ihtiyacı vardır (W. Hansen, 1955).

Derslerin Psikolojisi, Eğitim Psikolojisinin yeni bir parçasıdır (W. Hansen, 1956). O okulda okutulan münferit derslerin psikolojik şartlarını araştırır ve konuların yapılarına uygun olarak derslerin ruhsal-zihinsel bakımdan başarılarını açıklar. Bunun için o zihinsel bakımdan becermenin çocukluk ve gençlik dönemlerinde hangi hedeflerin ve şekillerin hazır olduğunu, derslerin öğrenilmesinde her gelişim basamağının belirli ölçüde ortaya ne koyabileceğini ve neyin kendisine henüz uzak olduğunu araştırmaktadır. Bundan başka devamlı olarak konularına yönelen dersin, öğrenim Psikolojisi bakımından düzenlenen gelişim silsilesi içinde nasıl teşekkül edebileceği ortaya çıkmış olacaktır. Derslerin Psikolojisi, problemi somut bir şekilde ortaya koymakla, derslerin öğreticiliğini (Didaktik) bilimsel bakımdan temellendirmek üzere günümüz eğitim faaliyetlerine katkıda bulunmaktadır.

Kaynaklar:

- 1) Allport, G. W.: Persönlichkeit, 1949.
- 2) Brunnengräber, H.: Psychologie, und Pädagogik. In: Vierteljahresschr. f. Wissensch. Pädagogik, 9/1933.
- 3) Busemann, A.: Ist die menschliche Jugend wirklich ein bloßer Entwicklungsprozess?. In: Die Päd. Gezeiten i. Ablauf d. menschl. Jugend, 1956.

- 4) Dilthey, W.: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie, 1894.
- 5) Döring, W. O.: Pädagogische Psychologie, 1929.
- 6) Duncker, K.: Zur Psychologie des produktiven Denkens, 1963.
- 7) Guyer, W.: Wie wir lernen? 1952.
- 8) Hansen, W.: Neue Theorien über die seelische Entwicklung und die Phasen ihres Verlaufs im Kindes-Kund Jugendalter. In: W. Hansen (Hrsg). Beiträge zur Päd. Psychologie, 1933.
- 9) Prinzipienfragen der Päd. Psychologie. In: Pharus, 22/1932.
- 10) Hetzer, H. (Hrsg.): Päd. Psychologie. Handbuch der Psychologie, 10 Bd., 2. Aufl. 1959.
- 11) Hillebrand, M. J.: Psychologie des Lernens und Lehrens, 1958.
- 12) Jaide, W.: Eine neue Generation? 1961.
- 13) Keilhacker, M.: Päd. Psychologie, 3. Aufl. 1951.
- 14) Kruger, F.: Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit, 1953.
- 15) Langeveld, M. J.: Studien zur Anthropologie des Kindes, 1956.
- 16) Lersch, Ph.: Aufbau der Person, 7. Aufl. 1956.
- 17) Roth, H.: Päd. Psychologie des Lehrens und Lernens, 1959.
- 18) Schiefele, H.: Motivation im Unterricht, 1963.
- 19) Spranger, E.: Psychologie des Jugendalters, 1924.
- 20) Tausch, R. und A. M.: Erziehungspsychologie, 1963.
- 21) Thomaé, H.: Entwicklung und Prägung. In: Handbuch der Psychologie, 3. Bd. 1959.
- 22) Tumlirz, O.: Päd. Psychologie, 1930.