

İLÂHÎYAT ALANINDA TEORİ VE ARAŞTIRMALAR

HAZİRAN 2022

EDİTÖR
DOÇ. DR. NURTEN KIMTER

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi
Birinci Basım / First Edition • © Haziran 2022
ISBN • 978-625-7721-82-0

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.
The right to publish this book belongs to Serüven Publishing.
Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Yalı Mahallesi İstikbal Caddesi No:6

Güzelbahçe / İZMİR

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruyenyayinevi.com

e-mail: seruyenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

İlahiyat Alanında Teori ve Araştırmalar

Haziran 2022

Editör

Doç. Dr. Nurten Kımter

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE TERS
YÜZ SINIF MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN DKAB DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

İbrahim Özcan.....1

Bölüm 2

PLOTİNOS DÜŞÜNCESİNDE MİSTİK TECRÜBE

Hüseyin Aydoğan23

Bölüm 3

ETKİLİ OKUL BAĞLAMINDA PROJE İMAM HATİP
LİSELERİNDE YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ

Ümit Kalkan49

“

Bölüm 1

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE TERS YÜZ SINIF MODELİNİN ÖĞRENCİLERİN DKAB DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

İbrahim Özcan¹

1 Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0001-6895-292X>. Çalışma İbrahim ÖZCAN tarafından, Doç. Dr. Hasan DAM danışmanlığında hazırlanan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

”

Giriş

Problem

Ters yüz sınıf modeli yani “Flipped Classroom” metodunu kullanmanın arkasındaki temel fikir öğrenci merkezli ve grup çalışmalarına, araştırmaya, yaratıcılığa, problem çözmeye yönelik aktivitelerin yer aldığı bir öğrenme ortamı yaratmak ve sınıflarımızı bir laboratuvara, bir stüdyoya (etkinlik atölyesine) çevirmektir.¹

Ters yüz sınıf model, öğrencilerin ders içerikleri hakkında ilk deneyimlerini video yoluyla kazandıkları ve daha sonra sınıf içinde öğretmeniyle birlikte aktif öğrenme alıştırmaları yoluyla içerikleri anlamalarını derinleştirmek için zaman harcadıkları bir öğretim yaklaşımını tercih eder. Öğrenciler ders öncesi materyal ile ön bilgileri edinerek sınıfa girerler, ancak daha sonra problem çözme ve sınıf içindeki diğer etkinlikler yoluyla anlamaya çalışırlar. İçeriğin sınıf dışına taşınmasıyla ders aktif dinleme ve probleme yönelik öğrenmeyle geçmesi sağlanır.² Yıllar boyu okullarda süregelen zil çalar ve ders başlar uygulaması bu model ile artık tersine döndüğü anlamına gelir.

Ters yüz sınıf modeli, öğrencilere ev ödevi vermek yerine öğrencileri aktif öğrenme teknikleriyle öğrenmeye dahil etmek için sınıf içi zamanı etkili kullanma pratiğidir. Ters yüz sınıf modeli ile evde ders izleyen ve öğretmenin hazırladığı etkinlikleri yaparak derse gelen öğrenci, ders süresinde iş birliği yaparak zamanını değerlendirmekte ve kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmaktadır.

Bu araştırmada “Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı olan tutumlarına etkisi nedir?” sorusu, bulgular üzerinden tartışılarak incelenecektir.

Amaç ve Önem

Bu çalışmada, Ters yüz sınıf modelinin ortaokul düzeyinde öğrenim gören 203 öğrencinin DKAB dersine yönelik tutumlarına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Ayrıca bu yeni modelin öğrenciler düzeyinde ne kadar etkili olabileceğine dair bir değerlendirme yapmak, süreç içerisinde ortaya çıkabilecek sorunları imkânlar ölçüsünde tespit etmek, varsa tespit edilen bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktır.

1 Burcu Aybat, “Sınıfınızı Ters Yüz Edin!”, *Eğitimde teknoloji*, 2012, <http://www.egitimdeteknoloji.com/sinifinizi-ters-yuz-edin/> (20.07.2018).

2 Iowa State University Center for Excellence in Learning and Teaching Search, “Flipped Classroom”, 2020, <https://www.celt.iastate.edu/teaching/teaching-format/blended-learning-and-the-flipped-classroom/> (14.06.2020).

Yöntem

Araştırmada ters yüz sınıf modeline göre öğrenim gören öğrencilerle geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla öntest- sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan temel kavramlar açıklanmıştır.

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmaktadır. Öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desende katılımcılar uygulama sürecinden önce ve sonra bağımlı değişkenlere ilişkin teste tabi tutulmaktadır. Testlerden elde edilen sonuçlar grup puanlarının kıyaslanmasıyla yorumlanmaktadır.³

Evren ve Örneklem

Araştırmının çalışma evrenini Ordu Başöğretmen Ortaokulunda 5-8. sınıflarda öğrenim gören 654 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmının örneklemini, Ordu Başöğretmen Ortaokulunda öğrenime devam eden öğrencilerden tesadüfi yöntemle seçilmiş 203 öğrenciden oluşmaktadır.

Bilgi Toplama Araçları

Araştırma ile ilgili bilgi toplama amacıyla “Kişisel Bilgi Anketi” ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bilgi Anketi

Araştırmının bağımlı değişkeni olan DKAB dersine ilişkin öğrencilerin tutumunu hem etkileyebileceği hem de ilişkili olabileceği düşünülen bağımsız değişken olarak 3 anket sorusu “Kişisel Bilgi Anketi”ni oluşturmuştur. Anket öğrencilere ait cinsiyet, sınıf ve şubeler hakkında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, öğrencilerin ters yüz sınıf modeli ile DKAB dersine yönelik tutumlarının değişimi ve ortaya çıkan tutum düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

DKAB Dersi Tutum Ölçeği, Kaya (2001)⁴ tarafından hazırlanan ve

3 Şener Büyüköztürk, *Deneysel Desenler: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2014, s. 21.

4 Mevlüt Kaya, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12-13, 2001, s. 51.

üzerinde madde analizi ile güvenirlik çalışması yapılan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”nden alınmıştır.

Ölçekte DKAB dersine yönelik hem olumlu hem de olumsuz tutumları belirlemeye yönelik 20 madde bulunmaktadır. Ölçekteki (1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 17, 19) numaralı maddeler olumlu olarak ifade edilirken; (4, 5, 6, 11, 12, 13, 16, 18, 20) numaralı maddeler ise olumsuz olarak ifade edilmiştir.

Anket kağıdında 5’li likert tipi ölçek kullanılarak “Tamamen Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum” şeklinde seçenekler verilmiştir. Anketin puanlamasında olumlu maddelerde “Tamamen Katılmıyorum” seçeneğine 1 puan, “Katılmıyorum” seçeneğine 2 puan, “Kararsızım” seçeneğine 3 puan, “Katılıyorum” seçeneğine 4 puan ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneğine 5 puan verilmiştir. Olumsuz maddelerse ise “Tamamen Katılmıyorum” seçeneğine 5 puan, “Katılmıyorum” seçeneğine 4 puan, “Kararsızım” seçeneğine 3 puan, “Katılıyorum” seçeneğine 2 puan ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneğine 1 puan verilerek, puanlama olumlu maddelerin ters yönünde yapılmıştır.

DKAB dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden alınabilecek en yüksek puan $20 \times 5 = 100$ puan iken en düşük puan ise $20 \times 1 = 20$ puandır. Ölçekte sadece ortaya düşen “Kararsızım” seçeneği işaretlendiğinde alınabilecek puan $20 \times 3 = 60$ puandır. Yüksek puan olumlu bir tutum, düşük puan ise olumsuz bir tutum düzeyinin göstergesi olmaktadır.

DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği orjinal olarak yapılan çalışmada tesadüfi örneklem ile seçilen 203 öğrenciye uygulanmış, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,93 ve maddelerinin birinci faktör yükleri 0,51-0,76 arasında bulunmuştur.⁵

Araştırmada kullanılan DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılacak olan açımlayıcı faktör analizi tekniğinin uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve değişkenlerin birbiri ile olan ilişkisinin anlamlılığını belirlemek için Bartlett Küresellik Testi (Bartlett’s Test of Sphericity) sonucu incelenmiştir.

0 ile 1 arasında bir değer alan KMO katsayısı ölçekte yer alacak maddeleri belirlemede faktör yük değerlerinin 0,45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçü olduğu, ancak uygulamada az sayıda madde için 0,30’a kadar indirilebileceği kabul edilebilmektedir.⁶

5 Mevlüt Kaya, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, s. 52.

6 Büyüköztürk, Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi yayınları, 14. baskı, Ankara 2011, s. 124.

DKAB dersine yönelik tutumları belirlemek amacıyla yapılan KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,922
Bartlett’s Test of Sphericity	Approx. Chi- Square	1873,509
	df	190
	Sig.	,000

Geçerlik çalışması için yapılan faktör analiz sonucunda “DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” için Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) değeri 0,92 olarak bulunmuştur. KMO değeri (0,92); bu anketteki 203 kişilik örneklem büyüklüğünün ölçeğin faktör analizi için uygun ve örneklemden elde edilen verilerin yeterli olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi ölçek maddelerinde aynı yapıyı ölçen değişkenleri bir arada toplayarak istatistiksel olarak açıklama imkânı sağlayan bir tekniktir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki tür faktör analizi yaklaşımı vardır.⁷

DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine açımlayıcı faktör analizi uyguladıktan sonra sonucunu daha kolay yorumlayabilmek için rotasyona (döndürme) tabi tutulmuştur. Böylece maddelerin faktör yükü artırılmış ve maddeler arası ilişki daha yüksek hale getirilmiştir. Rotasyon tekniklerinden ise yaygın olarak kullanılan varimax rotasyonu kullanılmıştır.

Yapılan döndürülmemiş temel bileşenler faktör analizi sonucu, 1. faktörde toplanan 20 madde “DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ni oluşturmuştur. Döndürülmüş varimax faktör analiz sonucunda “DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” bir alt boyuta (faktöre) ayrılmıştır. Bu faktörün varyansa toplam yaptığı katkı %41’dir. Ölçeklerin maddeleri ve faktör yükleri Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Sıra No	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği	Döndürülmemiş 1.Faktör Yükü	Madde Toplam Puan Korelasyonu
1	Madde 19	0,79	0,75
2	Madde 14	0,76	0,72
3	Madde 7	0,74	0,69
4	Madde 1	0,68	0,63

⁷ Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, s. 123.

5	Madde 12	0,67	0,62
6	Madde 16	0,67	0,62
7	Madde 20	0,65	0,60
8	Madde 9	0,65	0,60
9	Madde 13	0,64	0,59
10	Madde 3	0,63	0,57
11	Madde 6	0,63	0,56
12	Madde 11	0,60	0,55
13	Madde 17	0,60	0,55
14	Madde 5	0,60	0,55
15	Madde 10	0,60	0,55
16	Madde 2	0,58	0,53
17	Madde 18	0,58	0,53
18	Madde 8	0,58	0,53
19	Madde 15	0,54	0,49
20	Madde 4	0,44	0,40

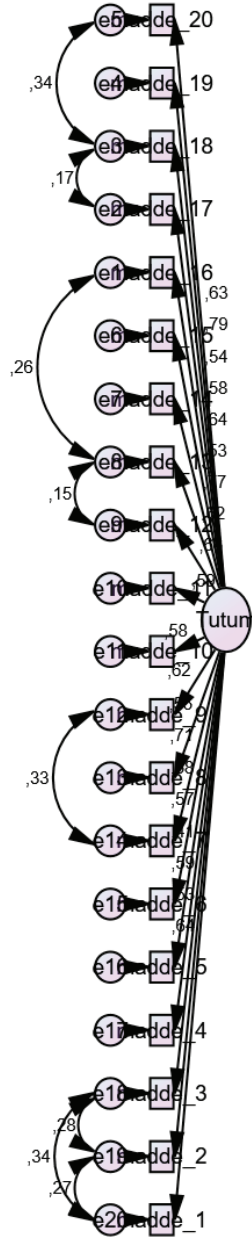
Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ve 20 maddeden oluşan ölçeğin açımlayıcı faktör ve madde analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin, 0,44 ile 0,79 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeylerini ölçmektedir. Her bir maddenin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da 0,40 ile 0,75 arasında yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra ölçeklerin keşfedilen yapıya uyup uymadığını test etmek için AMOS analiz programları ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Oluşturulan model birinci düzey tek faktörlü model şeklindedir. Modifikasyon ihtiyacı olan maddelerde AMOS programının önerdiği düzeltme indekslerinde farklılık olup olmadığı dikkat alınarak yapılmıştır.

AMOS 23 programı ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında tek faktörlü ve toplam 20 maddeden oluşan DKAB dersine yönelik tutum ölçeğinin uyum iyiliği değerleri test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır. İlk analiz sonuçlarında bazı maddeler için düzeltme indekslerine bakılarak gözlenen öneriler doğrultusunda maddel-madde2, mad-

de2-madde3, madde7-madde9, maddel2-maddel3, maddel3-madde16, maddel7-madde18 ile maddel8-madde20 ifadeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Dolayısıyla hiçbir ifade analizden çıkarılmamış, sadece bazı standart hatalar arasında kovaryans oluşturulmuştur.

DKAB dersine yönelik tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi AMOS path diyagramı Şekil 3.11’de verilmiştir. Şekil incelendiğinde ölçekteki ifadelerin standardize edilmiş faktör yüklerinin 0,40-0,79 arasında olduğu görülmektedir.



Şekil 3.11. DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (AMOS Path Diyagramı)

Modelin uyum iyiliği ölçütleri incelendiğinde; $CMIN/DF=2,303$ değeri iyi uyum aralığında, $RMSEA=0,080$ ve $RMR=0,092$ değerleri kabul edilebilir uyum aralığındadır. $NFI=0,80$, $CFI=0,88$, $GFI=0,83$ ve

AGFI=0,78 değerleri ise kötü uyum aralığında olsa bile kabul edilebilir sınırlara çok yakındır.

Bu sonuçlara göre; AMOS programı ile yapılan yapısal eşitlik modelinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu ve uyuştüğünü göstermiştir. Kurulan yapısal eşitlik modelinin AMOS uyum iyiliği değerleri⁸ Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Yapısal Eşitlik Modelinin AMOS Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum Aralığı	Kabul Edilebilir Uyum Aralığı	Modelin Uyum Değerleri
CMIN/DF (x2/df)	$0 \leq x2/df \leq 3$	$3 < x2/df \leq 5$	2,303
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	0,08
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$	0,80
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$	0,88
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	0,83
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$	0,78
RMR	$0 \leq RMR \leq 0,05$	$0,05 < RMR \leq 0,10$	0,092

Ölçeklerin tutarlılığını belirlemek amacıyla uygulanan ön test verilerinin SPSS analiz programı ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bunun için ölçeklerin güvenilirlik seviyesini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa analiz yöntemi kullanılmıştır.

Cronbach Alfa katsayısı değerinin ölçek çalışmalarında en az $\alpha=0,70$ ve üzeri olması gerektiği genel kabul görmüştür.⁹ Yapılan analiz sonucunda tek faktörlü 20 maddeden oluşan tutum ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin 0,922 olduğu ve oldukça güvenilir kabul edildiği tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak hazır hale getirilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel işlemleri SPSS (The Statistical Package for The Social Sciences) Windows-23.0 ile AMOS 23.0 programları kullanılmıştır.

Araştırmada uygun istatistiğin kullanılması amacıyla verilerin normal dağılımı sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Bu amaçla kontrol ve deney grubu ön test ve son test puanlarının toplamına bakılarak kontrol edilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p>0.05$ kabul edilmiştir.

Bilgilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağını oluşturan anket formları, gerekli izinlerin alınmasından sonra bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araş-

8 Cem Harun Meydan ve Harun Şeşen, *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS UYGULAMALARI*, Detay Yayıncılık, Ankara 2015, s.37.

9 Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, s.171.

tırmanın amacı ve anlaşılmayan hususlarla ilgili olarak öğrencilere anında geribildirimde bulunulmuştur.

Bilgilerin Analizi

Araştırmada hipotezlerin test edilmesinde uygun istatistiğin kullanılması amacıyla verilerin normal dağılımı sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarının toplamına bakılarak kontrol edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu puanlarının Kolmogorov-Smirnov testinde anlamlı olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,00 ile +1,00 arasında değiştiği sonucuna varılmıştır. Bu durum verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir.¹⁰ Bu nedenle verilerin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Ters Yüz Sınıf Modeli

Ters Yüz Sınıf Modelinin Tanımı

Ters yüz sınıf modeli uluslararası literatürde “inverted classroom”,¹¹ ve “flipped classroom”,¹² şeklinde adlandırılmıştır. Ulusal literatürde ise “evde ders okulda ödev modeli”,¹³ “dönüştürülmüş sınıf”,¹⁴ “ters yüz edilmiş sınıf”,¹⁵ “ters düz sınıf”,¹⁶ ve “ters yüz sınıf”,¹⁷ şeklinde çevrilerek kullanılmıştır. Yurt içi çalışmalarda “ters yüz sınıf” çevirisi en sık tercih edilen adlandırılma olduğu için bu çalışmada “ters yüz sınıf modeli” olarak kullanılması tercih edilmiştir.

Geleneksel eğitimde öğretmen ders sırasında zamanın çoğunu konuyu açıklamak için harcamaktadır. Bu sırada öğrenciler pasif dinleyici olarak ders süresini geçirmektedir. Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ise öğretmene ulaşma imkânı olmayan evde gerçekleşmektedir. Bu durumu öğrenci lehine çevirmeyi amaçlayan ters yüz sınıf modeli, “Tüm dersleri-

10 Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, s.40.

11 Maureen J. Lage, Glenn J. Platt and Michael Treglia, “Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment”, s. 30-43.

12 Jonathan Bergmann and Aaron Sams, *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*, International Society for Technology in Education ISTE & ASCD, Washington 2012, s. 5.

13 Raziye Demiralay ve Serçin Karataş, “Evde ders okulda ödev modeli”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 3/3, 2014, s. 333.

14 Ozan Filiz, Derya Orhan Göksün ve Adile Aşkın Kurt, “Yükseköğretimde Dönüştürülmüş Sınıflar: Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Örneği”, *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, der. Aytekin İşman, H. Ferhan Odabaşı ve Buket Akkoyunlu, TOJET, Ankara 2016, ss. 615-631.

15 Yavuz Bolat, “Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA)”, *Journal of Human Sciences*, 13/2, ss. 3373-3388.

16 Muhterem Akgün ve Bünyamin Atıcı, “Ters Düz Sınıfların Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi”, *Kastamonu Education Journal*, 25/1, 2017, s. 330.

17 Didem Alsancak Sırakaya, *Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz- Yönetimli Öğrenme Hazırlanışlılığı ve Motivasyon Üzerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2015, s. 11.

mizi önceden video olarak kaydetsek, öğrencilerin bu ders videolarını ev ödevi olarak izlemesini sağlasak ve sınıfta geçirdiğimiz zamanı öğrencilerin anlayamadığı kavramlara yardımcı olmaya kullansak nasıl olur?”¹⁸ diye eğitimi dönüştürme amacıyla yola çıkan girişimci öğretmenlerin çabaları ile ortaya çıkmış bir modeldir.

Başka bir ifade olarak ters yüz sınıf modeli, sınıf dışında farklı zamanlarda izlenen video dersler ile hazırlanan ve ödev olarak pratik problemler çözen öğrencileri sınıf içinde aktif yapan, grup temelli problem çözme etkinlikleri uygulayan yeni bir pedagojik yöntemdir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı aktif, probleme dayalı öğrenme etkinlikleri ve davranış ilkeleri üzerine kurulan öğrenme kuramlarının benzersiz bir kombinasyonu olarak tanımlanmaktadır.¹⁹

Ters Yüz Sınıf Modelinin Eğitimsel Açından Avantajları

Bir sınıfın mevcudu az veya kalabalık olabilir. Öğrenci sayısı öğrenmeyi etkileyen unsurlardan biridir. Fakat sayının az veya çok olması fark etmeksizin her öğrencinin konuyu anlama hızları değişmektedir. Bazı öğrenciler derste öğretmenin anlattıklarını anlamakta zorlanabilirler. Öğretmen ise öğrencilerin anlama hızına bağlı olarak sınıfın tamamına ulaşmakta güçlük çekebilir. Geleneksel yöntemde konuların işleniş bir plan dahilinde ilerlemektedir. Fakat her öğrencinin anlama seviyesi bu işleyiş hızına uygun olamayabilir. Bu durumda aslında öğrenmede ilerleme olduğu söylenememektedir.

Ders içeriklerinin video olarak çevrimiçi yayınlanması, öğrencilere geri alma, durdurma ve tekrar izleme fırsatı vermektedir. Öğrenciler neyi izleyeceğine ve ne zaman öğrenmeleri konusunda kendi hazır olma durumuna göre karar verebilirler. Dersleri çevrimiçi olarak izlemek, geleneksel ev ödevi olan okuma görevinden çok farklı görünmeyebilir. Ancak çok önemli bir fark var: Sınıf içi ders süresi artık büyük oranda pasif bir bilgi aktarım süreci için harcanmaz. Bunun yerine, sınıf içinde öğrenciler problemleri tartışıp çözmek için beyin fırtınası yaparlar veya belirli projeler üzerinde çalışırlar. Sınıf, öğrencileri doğrudan ders sürecine çeken etkileşimli bir ortam haline gelir.²⁰ Bu sayede öğrenme sorumluluğunu üstlenen öğrenci aldığı bilgiyi yorumlayabilir, kritik edip akıl yürütebilmektedir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ters yüz sınıf modeli yöntemiyle işlendiği deney grubu ile geleneksel yöntemlerin işlendiği

18 Bergmann and Sams, *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*, s. 5.

19 Jacob Lowell Bishop and Matthew A. Verleger, “The flipped classroom: A survey of the research”, *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, 23-26 June 2013, C. 30, s. 4.

20 Michael B. Horn, “The Transformational Potential of Flipped Classrooms Different Strokes for Different Folks”, *Education Next*, 13/3, 2013, s. 78.

kontrol grubunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Araştırma sürecinde uygulanan analizler sonucu elde edilen bulgular ve bunlara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımları tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında, gruplarındaki öğrenci sayılarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	N	%	N	%	
Kontrol Grubu	51	%53,1	45	%46,8	96
Deney Grubu	53	%49,5	54	%50,5	107
Toplam	104	%51,2	99	%48,8	203

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin, %51,2'si kız, %48,8'i ise erkektir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde grupların kız ve erkek öğrenci dağılımlarının iki grup için de yakın olduğu gözlenmektedir.

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Tablo 4.2'de öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Gruplar	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Kontrol Grubu	22	%22,9	26	%27,1	24	%25	24	%25	96
Deney Grubu	23	%21,5	28	%26,2	30	%28	26	%24,3	107
Toplam	45	%22,2	54	%26,6	53	%26,1	51	%25,1	203

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımını gösteren Tabloya göre, öğrencilerin %22,2'si 5. sınıfta, %26,6'sı 6. sınıfta, %26,1'i 7. sınıfta ve %25,1'i 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Öğrencilerin sınıf dağılımlarına bakıldığında, sınıf düzeyinde dengeli dağılımın olduğu gözlemlenmektedir.

Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçekte, deney ve kontrol gruplarından oluşan öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ifade eden 20 madde bulunmaktadır.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test Puanlarıyla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grubunun DKAB dersine yönelik tutum düzeylerinin denk olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla DKAB dersine yönelik tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarına ait ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol	96	72,5	14,42	201	-4,06	0,00
Deney	107	80,7	14,44			

Tablo 4.12’ye göre, kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puanları ile deney grubunun tutum ölçeği ön test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. [$t_{(201)} = -4,06$, $p < 0,05$]

Kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X} = 72,5$ iken deney grubunun tutum ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X} = 80,7$ olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı, bağımsız gruplar için t-testi ile hesaplanarak, t değeri ve anlamlılık düzeyine göre öğrencilerin puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan 5. Sınıftan 8. Sınıfa kadar öğrenciler, okul idaresi tarafından rastgele, belirli bir ölçüt olmadan ders programında belirtilen sınıflardan oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken herhangi bir yanlılık durumu olmadan her şubeden birer sınıf belirlenmeye çalışılmıştır.

Cinsiyete Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Son Test Puanları ile İlgili Bulgular

Cinsiyete göre öğrencilerin DKAB dersi tutum testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın önemliliği bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Son Test Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol	Kız	51	72,80	14,04	94	-0,03	0,97
	Erkek	45	72,67	21,83			
Deney	Kız	53	83,21	22,13	105	1,66	0,09
	Erkek	54	89,20	14,33			

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetleri ve tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. [$t_{(94)} = -0,03$, $p > 0,05$] Deney grubunda bulunan öğrencilerin de cinsiyetleri ve tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. [$t_{(105)} = 1,66$, $p > 0,05$]

Kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin tutum puanı ortalamaları $\bar{X} = 72,80$ iken, erkek öğrencilerin tutum puanı ortalamaları $\bar{X} = 72,67$ olarak bulunmuştur. Deney grubunda bulunan kız öğrencilerin tutum puanı ortalamaları $\bar{X} = 83,21$ iken, erkek öğrencilerin tutum puanı ortalamaları $\bar{X} = 89,20$ olarak bulunmuştur.

Sınıf Düzeylerine Göre Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Son Test Puanları ile İlgili Bulgular

5, 6, 7. ve 8. sınıf kontrol grubu öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum ölçeklerinden elde ettikleri puanların ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın önemliliği, bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.14. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Son Test Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss
5. Sınıf	22	86,64	11,99

6. Sınıf	26	67,73	21,65
7. Sınıf	24	65,58	16,91
8. Sınıf	24	72,58	12,11
Toplam	96	72,74	18,01

Tablo 4.14'te kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyine göre DKAB dersine yönelik tutum ölçeğinin son test puanları incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}=86,64$, 6. sınıf öğrencilerinin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}=67,73$, 7. sınıf öğrencilerinin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}=65,58$ ve 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanı ortalamaları ise $\bar{X}=72,58$ 'dir.

Tablo 4.15. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutum Testlerinin Son Test Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey HSD
Gruplararası	6130,61	3	2043,53	7,61	0,00	5. sınıf-6. sınıf
Gruplarıçi	24691,87	92	268,39			5. sınıf-7. sınıf
Toplam	30822,49	95				5. sınıf-8. sınıf

Kontrol grubu öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının sınıf düzeylerine göre ANOVA testi sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin tutum puan ortalamaları arasındaki farkın sınıf düzeylerine göre anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. [$F_{(3-92)}=7,61$, $p<0,05$]

Ortaya çıkan anlamlı ortalamaların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmış ve sonucunda; 5. sınıf ile 6. sınıf arasında, 5. sınıf ile 7. sınıf arasında ve 5. sınıf ile 8. sınıf arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Bulgulara göre geleneksel yöntemle ders işlenen öğrencilerin sınıf düzeyi DKAB dersine yönelik tutumlarını etkileyen bir faktör olarak görülebilmektedir.

Sınıf Düzeylerine Göre Deney Grubundaki Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Son Test Puanları ile İlgili Bulgular

5, 6, 7. ve 8. sınıf deney grubu öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum testlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın önemliliği, bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.16. Deney Grubundaki Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutum Testlerinin Son Test Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss
5. Sınıf	23	87,78	23,82
6. Sınıf	28	90,61	14,97
7. Sınıf	30	85,67	16,71
8. Sınıf	26	80,81	19,31
Toplam	107	86,23	18,76

Tablo 4.16'da deney grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyine göre DKAB akademik başarı testlerinin son test puanları incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}$ =87,78, 6. sınıf öğrencilerinin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}$ =90,61, 7. sınıf öğrencilerinin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}$ =85,67 ve 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanı ortalamaları ise $\bar{X}$ =80,81'dir.

Tablo 4.17. Deney Grubundaki Öğrencilerin DKAB Dersine Yönelik Tutum Testlerinin Son Test Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1365,86	3	455,28	1,30	0,27
Gruplariçi	35975,29	103	349,27		
Toplam	37341,15	106			

Deney grubu öğrencilerin başarı puanı ortalamalarının sınıf düzeylerine göre ANOVA testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin başarı puan ortalamaları arasındaki farkın sınıf düzeylerine göre anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. [$F_{(3-103)}=1,30$, $p>0,05$]

Bulgulara göre ters yüz sınıf modeli ile ders işlenen öğrencilerin sınıf düzeyi DKAB dersine yönelik tutumlarını etkileyen bir faktör olarak görülmemektedir. Debbağ (2018)'da²¹ çalışmasında deney grubu öğrencileri arasında tutum puanlarında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Ön Test ve Son test Puanlarıyla İlgili Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının uygulama öncesi ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir.

21 Murat Debbağ, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programı İçin Hazırlanan Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Etkililiği*, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Bolu 2018, s. 149.

Tablo 4.18. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön test	96	72,50	14,42	95	-0,12	0,90
Son test	96	72,74	18,01			

Tablo 4.18'e göre kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puan ortalaması ile tutum ölçeği son test puan ortalaması arasında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir. [$t_{(95)} = -0,12$; $p > 0,05$]

Kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X} = 72,50$ iken tutum ölçeği son test puan ortalaması $\bar{X} = 72,74$ olarak bulunmuştur. Buna göre, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarının son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına göre yakın oranda çıkmış, fakat bu az fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Ortaya çıkan bulgular ters yüz sınıf modeli ile ilgili farklı derslere yönelik yapılan tutum testi çalışmalarını desteklemektedir. Gökdemir (2018)²², Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yaptığı çalışmada kontrol grubu tutum ölçeği ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerden biri öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmaktır. Geleneksel anlayışla işlenen ders, kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarında anlamlı fark oluşturacak kadar etkilememiştir.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarıyla İlgili Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının uygulama öncesi ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Deney Grubundaki Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön test	107	80,76	14,44	106	-2,52	0,01
Son test	107	86, 23	18,76			

22 Abdullah Gökdemir, *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmede Ters Yüz Öğrenme: Bir Karma Yöntem Çalışması*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Afyonkarahisar 2018, s. 120.

Tabloda deney grubu öğrencilerinin DKAB Dersine yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalaması ile tutum ölçeği son test puan ortalaması arasında son test lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. [$t_{(106)}=2,52$; $p<0,05$]

Deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X}=80,76$ iken tutum ölçeği son test puan ortalaması $\bar{X}=86,23$ olarak bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinde ters yüz sınıf modeli etkinliklerinin derse karşı tutumlarında etkili olması, sınıf içinde yapılan etkinliklerin oluşturduğu farklılıktan geldiği düşünülebilir.

Bu analiz sonuçlarına göre uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine uygulanan ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarında olumlu etki bıraktığı istatistiksel olarak söylenebilir.

Ters yüz sınıf modeli deney grubu öğrencilerinin ilgisini çekebilmiş ve uygulama sürecini olumlu etkilemiştir. Özdemir (2016)²³, Göksu (2018)²⁴, Debbag (2018)²⁵ ve Kansızoglu (2018)²⁶ farklı derslere yönelik tutum ölçeklerinden elde ettikleri bulgulara göre deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Son Test Puanlarıyla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutum puanları farkının uygulama sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol	96	72,74	18,01	201	-5,21	0,00
Deney	107	86,23	18,76			

23 Atilla Özdemir, *Ortaokul Matematik Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Odaklı Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2016, s. 107.

24 Derya Yüreğilli Göksu, *Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları, Öğrenme Kaygıları ve Tutumlarına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2018, s. 116.

25 Murat Debbag, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programı İçin Hazırlanan Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Etkililiği*, s. 168.

26 Hasan Basri Kansızoglu, *Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine, Yazma Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2018, s. 339

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalaması ile kontrol grubunun tutum ölçeği puan ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. [$t_{(201)} = -5,21$; $p < 0,05$]

Kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{X} = 72,74$ iken deney grubu öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{X} = 86,23$ olarak bulunmuştur. Buna göre, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin derse karşı tutumunu artırmada geleneksel eğitime göre daha olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme ortamında derse katılımı ve göstermiş oldukları motivasyon tutumlarını etkilemektedir. Sınıf içinde aktif bir şekilde edinilen bilgiler ve farklı etkinlikler tutumda olumlu bir etki oluşturmaktadır.²⁷

Ters yüz sınıf modeli uygulanan deney grubunda, ders öncesinde videolar izlenerek sınıfa ön bilgilerle gelmesi ve sınıf içinde etkileşimli içerikler ile dersin işlenmesi öğrencilerin tutumunu olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ortamında öğretmenleriyle oldukça fazla etkileşim halinde olmaları ve öğrenmede zorlandıkları zamanda öğretmenlerinden ders sırasında yardım alabilmeleri öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine olan tutumlarını olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Ortaya çıkan sonuçlar farklı araştırma verilerini desteklemektedir. Gökdemir (2018)²⁸ yaptığı çalışmasında deney ve kontrol gruplarının deneysel süreç öncesinde tutumlarında anlamlı bir farklılık yok iken deneysel süreç sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın başarı testine ilişkin bulguları incelendiğinde ters yüz sınıf modelinin geleneksel sınıf düzenine göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine tutum ölçeğine ilişkin bulguları incelendiğinde ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının artırılmasında geleneksel eğitime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Araştırma sonuçları ters yüz sınıf modeli ile işlenen dersin geleneksel sınıfa göre öğrenmeyi daha etkili hale dönüştürdüğü, sınıf öncesi ve sınıf içi olarak planlanan derslerin eğitimsel açıdan dersi daha verimli hale getirdiği ve öğretmenin bilgi veren rolünü rehberlik yapan olarak değiştirdiği görülmektedir.

27 Ulviye Aydoslu, *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta 2005, s. 19

28 Abdullah Gökdemir, *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmede Ters Yüz Öğrenme: Bir Karma Yöntem Çalışması*, s. 119.

KAYNAKÇA

- Akgün, Muhterem ve Bünyamin Atıcı, “Ters Düz Sınıfların Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi”, *Kastamonu Education Journal*, 25/1, 2017, ss. 329-344.
- Alsancak Sırakaya, Didem, *Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz- yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara, 2015.
- Aybat, Burcu, “Sınıfınızı Ters Yüz Edin!”, *Eğitimde Teknoloji*, 2012, <http://www.egitimdeteknoloji.com/sinifinizi-ters-yuz-edin/> (20.07.2018).
- Aydoslu, Ulviye, *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlkın Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta 2005.
- Bergmann, Jonathan and Aaron Sams, *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*, International Society for Technology in Education ISTE & ASCD, Washington 2012.
- Bishop, Jacob Lowell and Matthew A. Verleger, “The flipped classroom: A survey of the research”, *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, 23-26 June 2013, C. 30, ss. 1–18.
- Bolat, Yavuz, “Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA)”, *Journal of Human Sciences*, 13/2, ss. 3373-3388.
- Büyüköztürk, Şener, *Deneyisel Desenler: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2014.
- Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi yayınları, 14. baskı, Ankara 2011.
- Debbağ, Murat, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programı İçin Hazırlanan Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Etkililiği*, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Bolu 2018.
- Demiralay, Raziye ve Serçin Karataş, “Evde ders okulda ödev modeli”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 3/3, 2014, ss. 333-340.
- Filiz, Ozan, vd., “Yükseköğretimde Dönüştürülmüş Sınıflar: Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Örneği”, *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, der. Aytekin İşman, H. Ferhan Odabaşı ve Buket Akkoyunlu, TOJET, Ankara 2016, ss. 615-631.
- Gökdemir, Abdullah, *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmede Ters Yüz Öğrenme: Bir Karma Yöntem Çalışması*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Afyonkarahisar 2018.

- Horn, Michael B., “The Transformational Potential of Flipped Classrooms Different strokes for different folks”, *Education Next*, 13/3, 2013, ss. 78-80.
- Iowa State University Center for Excellence in Learning and Teaching Search, “Flipped Classroom”, 2020, <https://www.celt.iastate.edu/teaching/teaching-format/blended-learning-and-the-flipped-classroom/> (14.06.2020).
- Kansızoğlu, Hasan Basri, *Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine, Yazma Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2018.
- Kaya, Mevlüt, “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12-13, 2001, ss. 43-78.
- Lage, Maureen J., Glenn J. Platt and Michael Treglia, “Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment”, *The Journal of Economic Education*, 31/1, 2000, ss. 30–43.
- Meydan, Cem Harun ve Şeşen, Harun, *Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos Uygulamaları*, Detay Yayıncılık, Ankara 2015.
- Özdemir, Atilla, *Ortaokul Matematik Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Odaklı Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması*, (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2016.
- Yüreğilli Göksu, Derya, *Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları, Öğrenme Kaygıları ve Tutumlarına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2018.

“

Bölüm 2

PLOTİNOS DÜŞÜNCESİNDE MİSTİK TECRÜBE

Hüseyin Aydoğan¹

¹ Hüseyin Aydoğan, Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Felsefesi Anabilim Dalı. e-mail: haydogan@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9125-5663

”

Giriş

Din ve felsefe alanına dair yapılan araştırmalarda zengin bir literatüre kaynaklık etmiş olan bir konu odağı vardır ki, o da mistisizm külliyatına dahil edilebilecek olandır. Bu odak, özellikle dinler tarihi ve din felsefesi gibi bilim dalları tarafından belirli kişiler yahut düşünce okulları özelinde inceleme konusu yapıldığı gibi, kimi zaman da daha uzun bir dini inanış yahut geleneği soruşturma kapsamı altına almaktadır. İlkine Plotinos, Meister Eckhardt, Jakob Böhme, Şebüsteri gibi örnekler verilebileceği gibi, ikincisine ise Hinduizm, Orfizm, Hristiyanlık, Tasavvuf gibi örnekler sunulabilir. Mistisizm, gerek geniş düşünsel eriminden gerekse ağırlık noktası itibarıyla tecrübeye dayanan özünden ötürü tanımlanmasında farklı perspektiflerin ortaya çıkmasına izin vermiş bir kavramdır. Bu nedenle kimi saygın araştırmacılar, dillerinde, her manaya çekilebilmesi ve her alanda kullanılabilmesinden ötürü mistisizm kadar gelişigüzel, savruk kullanılan bir başka sözcüğün daha bulunmadığını söylemişlerdir (Inge, 1913, s. 3). Buna rağmen yine de araştırmacılar bazı önemli ayrımlara dikkat çekerler. Örneğin bu meseleyi felsefe ile ilişkisi dahilinde soruşturan derinlikli eserlerden birisinde, çeşitli tarihi örnekler eşliğinde içe dönük mistisizm ve dışa dönük mistisizm şeklinde tek bir cinsin iki türü olarak kabul edilebilecek sınıflandırmaya gidilerek konuya açıklık kazandırılır (Stace, 2004, s. 59 vd; Tüzer, 2006, s. 58). Yine aynı eserde mistisizmin bir dinle birarada bulunabileceği, ama bunun zorunlu olmadığına yönelik ayrım da aydınlatıcı görünmektedir (s. 345). Diğer taraftan mistik tecrübe, özü itibarıyla mutlak ve aşkın olan ile birleşmeyi sağlayan bir deneyim olup, bu deneyim mutlak kemalin müşahade edilmesi ve bunun sonucunda içsel benliğin yeniden kurulması ile elde edilir (Sunar, 1966, s. 13).

Mistisizme dair pek çok tanım ve bu tanımların her birini destekleyecek tarihi, yaşanmış örnekler vermek mümkündür; ancak bunlarla ilgili yeterince literatür oluşmuş gibi gözükmektedir. Dolayısıyla bunları yeniden tartışmaya açmaktansa mistik tecrübenin konumuzla da yakından bağlantılı Mutlak ile olan ilişkisine odaklanmak daha yerinde olur. Çünkü mistik durumda bulunulan hal, hem Mutlakla bir olma hem de bu birliğin farkına varma halidir (James, 2017, s. 432). Dolayısıyla James'in ifadesinden de anlaşıldığı üzere, mistik tecrübe, eğer tecrübenin alışıldık anlamıyla bir türü olarak kabul edilecek olursa üç unsurdan oluşuyor gibi görünmektedir. Bunlar mistik tecrübenin faili olarak farkındalık sahibi olan ile bu bilincin yönelmiş olduğu nihai erek olan Mutlak. Kuşkusuz bu iki unsur sıradan, günlük duyu tecrübesinde de karşımıza çıkabilecek şeylerdir. Ancak burada kendisinden üçüncü unsur olarak söz edebileceğimiz mistik tecrübenin idrak edilme hali ise, alışıl gelmiş duyu tecrübemiz es-

nasında deneylediğimizden farklılık göstermektedir.¹ Bundaki en temel neden, mistik tecrübe fiilinde, failin yöneldiği erekle yani Mutlakla olan ilişkisinde yatmaktadır. Bu ilişkinin, bir birlik türünden olduğundan söz etmiştik. Şimdi ise bunların ne olduğu üzerine bir açıklık kazandırmaya çalışalım.

Mutlak nedir ve Mutlakla birlik neyi ifade etmektedir veya edebilir? Mutlak kavramına dair işaret edilebilecek ilk hususlar onun görelî, gelip geçici ve dolayısıyla zamana tabi olmayan ve tüm bunlardan azade olduğudur. Tanrı, Bir, İyi, Boşluk, Sonsuzluk, Saf Şuur, Sessizlik şeklinde sayıları farklı kültür ve inanışlar mucibince daha da çoğaltılabilecek adlandırmalar bunlara örnek gösterilebilir (Tüzer, 2006, s. 60). Mutlakla birlik ise bu sıfatların karşıtı olan failin yani insanın, çokluk aleminde bulunanın, kusurlu ve noksan olanın, Mutlak olanla birleşmesini, onunla bütünleşmesini ihtiva etmektedir. İşte bu noktada sözünü ettiğimiz birleşmenin ne olduğu, neyi veya neleri içerdiği, söz konusu birlik tecrübesinden sonra ne elde edildiği veya neyin kayba uğradığı şeklinde tazammunlar ciddi bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Tüzer'in tespitlerine göre, mistik tecrübe ile teistik tecrübe tam da bu sözünü ettiğimiz durumlarla ilgili olarak ayrılmaktadır. Ona göre teistik tecrübede, Tanrı ile insanın ontolojik ayrılığı söz konusuyken, birlik tecrübelerinde böyle bir özne-nesne ayrımı yoktur. Çünkü birlik tecrübesinde, benlik mutlak varlıkta eriyerek yok olur. Diğer taraftan teistik tecrübede Tanrıya dair duyumsanabilir türden bilgi edinme mümkünken, birlik tecrübesi içerikten yoksundur (Tüzer, 2006, s. 271-272). Tüm bunlar ne anlama gelmektedir? Kısaca sonlunun sonsuz olanla karşılaşması şeklinde özetlenebilecek bu tecrübe en temel şu soruyla yüzleşmek zorundadır: Böyle bir tecrübe var mıdır, mümkün müdür?

Bu soruyu yanıtlayabilmek gerçekten güç görünüyor. Lakin burada bir epistemoloji ve bilginin oluşumu gibi süreçleri yahut uzun bir kavram-sallaştırma geçmişine sahip tartışma yükünü bilhassa konumuzun dışında tutmak istiyoruz. O nedenle sadece, tecrübeye dayalı bilgi ve/veya bilinç denilen bilişsel süreçlerin tümünün, yalnızca rasyonalizm başlığı altında toplanamayacağına dikkat çekmekle yetineceğiz. Yani bilgi dediğimiz şey, sadece rasyonel tümevarım yoluyla elde edilmekle sınırlandırılmaz. Tüm tümevarımların doğru bilgi verdiği önermesi dahi tümevarım metoduna dayalı olarak kendi kendisini kanıtlayan bir ilkeymiş gibi görünüyor (Aydoğan, 2021, 39-42). Kaldı ki, bilhassa inanma halinde, solipsist ilkeyi bütünüyle dışlayarak kendi dışımızda görülebilir olmaktan çoğunlukla uzak bir gerçeklik bulunduğunu kuvvetle duyumsadığımızı biliriz. James'in ör-

1 Çalışma içerisinde tecrübe kavramından bahsederken her zaman *genişletilmiş felsefi tecrübe* kavramına göndermede bulunduğumuzun bilinmesini isteriz. Burada 'vasıtasızlık' ve 'öznel zihinsel durum' kıstası kritik önem taşımaktadır (Tüzer, 2006, s. 21-34).

neğiyle bu, mıknatıs tarafından çekilen demir bir çubuğun hali gibidir. Bu demir çubuğa, görme, duyma gibi yetilerin dışında, onun mıknatıs tarafından çekildiğini anlayabileceği farklı türden bir bilinç yüklenecek olsa, demir çubuk bu mıknatısın manyetik uyarılarını idrak edebilecek, ondaki gücü hissedecek ancak buna dair dışsal bir tanımda bulunamayacaktır. Buna rağmen o mıknatısın, kendisi için hayati bir önemi haiz olduğunu da iliklerine kadar hissetmekten geri duramayacaktır (2017, s. 65). Dolayısıyla James'in yine aynı eserindeki açıklamasıyla birlikte, rasyonalizmin insanın zihinsel yaşamının bütününe dair bir egemenlik iddiasında bulunamayacağını kabul etmeliyiz. Hatta düşünöre göre rasyonalizm, bu bütünün ancak önerme ve çıkarımlarla örölü eğitim ve bilim yaşamından oluşmakta olan yüzeysel bir kısmına dair iddiada bulunabilir (2017, s. 83).

O halde rasyonel bilinci, bilincin ancak kaplamı dahilinde yer alan bir türü olarak görür ve bilinci yalnızca rasyonel bilinç ile eşit kılmaz isek tıpkı Stace'in önerisinde olduğu gibi mistik bilince bir yer açabiliriz. Şöyle ki, hiyerarşik olarak rasyonel bilincin bileşenleri olarak özetleyebileceğimiz nesnelerin duyumları, bu duyumların muhayyiledeki kopyaları ve son olarak bunlar üzerine yapılabilecek soyutlamalardan elde edilecek kavramlar ve önermelerden kurulacak zihinsel çıkarımlar bütünüyle bir tarafa bırakılacak olsa, bilincin neredeyse tüm duyuşal içeriğinden arındırıldığı pekala söylenebilir (Stace, 2006, s. 123). Hal böyle olduğunda, mutlakla birleşen saf bilincin, artık bir başka şeyin bilinci yahut bir başka şeye dair bilinç olduğunu söylemek yersiz olacaktır. Çünkü söz konusu teistik olmayan birleşme durumunda artık ikilikten, bir dolayımşallıktan bahsedilememektedir. Bu haliyle bu yeni bilinç, yukarıda sözünü ettiğimiz Bir, Tanrı, Nirvana, Boşluk gibi Mutlağa delalet eden kaynakla bütünleşmeye atıfta bulunmaktadır. Bu mistik birleşme tecrübesinin mahiyetine dair pek çok ayrımlar yapılmıştır, ancak burada yalnızca bir kısmına, konumuza katkı sağlayacak özellikleri bağlamında değineceğiz. Bunlar James'in sınıflandırmasına göre mistik tecrübenin 1) *tanımlanamaz* olması, 2) *noetik niteliği* haiz olması, 3) *geçiciliği* ve 4) *edilgenlik* içermesidir. 1) Tanımlanamazlık; sözcüklerle anlatılamama ve anlaşılma için doğrudan bu tecrübeyi yaşamayı şart koşmayı tazammun eder. 2) Noetik nitelik taşıması ise, tecrübeyi bizzat yaşayan kimseye yukarıda sözünü ettiğimiz duyuşal bilincin üzerinde bir bilinç ve daha derin bir idrak düzeyi kazandırmasıdır. 3) Mistik tecrübenin geçiciliği, onun sürekli ve kalıcı olmaması anlamına gelmekle birlikte aynı zamanda önemli bir nokta olarak yeniden yaşandığında da derhal tanınmasıdır. 4) Edilgenlik özelliği ise, mistik tecrübeyi yaşayan kimsenin, kendinden aşkın bir güç tarafından kendisinin ele geçirilmiş ve iradesi kesintiye uğramış gibi hissetmesidir (2006, s. 392-393).

Mistik tecrübenin çeşitlerine dair yukarıda söylediklerimizin dışında

daha başka sınıflandırmalar yapılmış ve yapılmaya da devam edilmektedir. Örneğin Happold'un çizdiği mistik tecrübe tipolojisi (1990), özü itibarıyla aşk ve birleşme mistisizmi ile bilgi ve derin kavrayış mistisizmi olarak iki türdür. İlkinde hakim olan, benlik duygusunun, ayrı kalmışlık ve terkedilmişlik halinden kurtulmak için dinginlik ve sukunet aradığı Doğa veya Tanrı'yla birleşmeye doğru bir kaçış halidir. Epistemoloji ağırlıklı olan ikincisinde ise; insanın varlığı, kainatı bölük pörçük, gidimli olarak öğrenmesinin karşısına konumlandırılabilir olan her şeyi tüm olarak, bütünsel kavrayışla idrak etme iştiağı hakimdir (s. 40-41). Veya daha başka cihetten doğa mistisizmi, ruh mistisizmi ve Tanrı mistisizmi olarak da ayrıştırılabilir. Bu bağlamda doğa mistisizmi; a) *Pan-En-Henik*, b) *Pan-En-Teist* ve c) *Pan-Teist* olmak üzere üç ayrı tipolojide tasvir edilebilir. a) Panenhenik mistik tecrübe, her şeyin kendisinden ayrışmamış olduğu ve ikiliğin bulunmadığı Bir ve bu Bir'in her şeyde mevcut olduğu tecrübeyi; b) panenteist ise, her şeyin Tanrı'da ve Tanrı'nın her şeyde olduğu tecrübeyi; c) panteist ise herşeyin Tanrı olduğu veya Tanrı'nın her şey olduğu tecrübesini karakterize etmektedir. Ruh mistisizmi ise, çoğunlukla Tanrı kavramından yalıtılmış olup yaratılmamış Ruh'un üzerine odaklanmakta ve onun kendi dışında her şeyden arınmasını ifade etmektedir. Bu tecrübeye, insanın kendi benliği üzerine derin bir anlayışa varması hedeflenir. Tanrı mistisizmi ise daha çok Doğu mistik tecrübelerinde gözlemlenen Ruhun ölümsüz ve sonsuz kaynağı olan Tanrı'ya geri dönüşü, O'na katılması, Onun tarafından kapsanarak fenâ bulması, bireyselliğin ve tüm görülür alemin O'nda yok olması şeklinde tasvir edilir (Happold, 1990, s. 43-44).

Yine ünlü Doğu Dinleri uzmanı Zaehner'in araştırmaları üzerine yapılmış bir çalışmada (1978), panenhenik mistik tecrübenin, tüm şeylerin birliğini tasvir eden bir tecrübe olduğu ve tüm sonlu şeylerin çok katmanlılığının ve çeşitliliğinin arkasında her şeyi kuşatan bir Birlik olduğu bilgisine erişildiği söylenir. Panenhenik mistik tecrübenin, monistik mistik tecrübeden farkı ise, ilkinin bir şekilde yaygın anlamda olmasa da duyuşsal bir içerik, nesnel bir bilinç taşımasıdır; oysa monistik tecrübeye duyuların bütünüyle dış dünyadan soyutlanması ve her şeye sırt çevirerek kendi içine dönmesi anlaşılmaktadır. Hatta kabaca söylemek gerekirse, panenhenik tecrübeye gözlerin açık icra edildiği bir mistik deneyim, monistik tecrübeye ise gözlerin kapalı olduğu bir mistik deneyim söz konusudur. Son olarak teistik mistik tecrübeye ise, önemli nokta kesinlikle Tanrı ile insan ayrımının korunmasıdır (Philip Almond, 1978, s. 38-53; krş. Rist, 1967, s. 214). Dahası Zaehner'e göre teistik tecrübe, monistik tecrübeden daha gelişkindir ve ikincinin bittiği yerde ilki başlar; monistik tecrübeye elde edilen arınmış saf bilinç hali, henüz daha başlangıçtır (Tüzer, 2006, s. 80).

Mistik tecrübenin mahiyetine dair bu söylenenlerin şimdilik yeter-

li olduğunu düşünüyoruz. İlerleyen kısımlarda bunlara bir de Plotinos üzerinden işaret etmeye çalışacağız. Ancak Mutlak'a dair irdelenmesi gereken bazı noktaların daha olduğu kanaatindeyiz. Bunlardan Plotinos felsefesine de ışık tutabilecek olanlardan bir tanesi, Mutlak'a yönelik birleşme arzusunun aşağıdan yukarıya doğru bir harekete telkin sağlamakta olmasıdır. Bu, hiç kuşkusuz metafizik bir açıklama sunmaktadır. Yerden göğe, çokluktan birliğe, görünür olandan kavranır olana yükselme olarak örneklendirilebilecek bu tek yönlü hareket düşünce tarihinde –Uzakdoğu öğretilerini hesaba katmazsak- belki de en karakteristik izahını Platon'un mağara alegorisinde bulmaktadır. Özellikle bu mağara tipolojisinin, yer üzerine ait değil de, yer altına ait olarak sunulduğu da özellikle düşünülmüş olsa gerektir. *An-Amnesis* [unutuluşun çift katmanlılığı] ve *doksanın* yanıltıcılığından ideal olana Ruh yordamıyla yükseliş, sözünü ettiğimiz bu dikey yönlü hareketin dört dörtlük temsilidir (Haşlakoğlu, 2008, s. 206-208). İlginçtir Inge'nin *scala perfectionis* diye adlandırdığı mistiğin kusursuzluk yürüyüşü de bununla örtüşmektedir. Şöyle ki, Inge'ye göre mistiğin yerden göğe uzanan bu kutlu tekamül yürüyüşü, üç ölçekten oluşmakta ve her birinde Mutlak'a yaklaşılmaktadır: İlki, kişinin kendi kendisini disipline etmesine dayanan arınma yaşamı; ikincisi irade, akıl ve duygu gibi tüm yetilerin Mutlak'a yoğunlaştığı aydınlanma yaşamı ve sonuncusu da Mutlakla karşılaşılana, ona bağlanılan birleşme yahut kusursuz temaşa yaşamıdır (1913, s. 9-13).

Nitekim bu aşamalardan sonuncusunun mistik tecrübeye dair tartışmalı başka bir noktayı daha gün ışığına çıkardığını belirtebiliriz. O da, bu durumda bilinçte ne olup bittiğidir. Yani bu bir bilinç kaybı mıdır, yoksa bayılma mıdır, bir tür çılgınlık, sarhoşluk hali midir? Kişi bu halinde bilinçli değilse farkına varabileceği ne olacaktır? Bu ve benzeri sorular mistik tecrübenin çetrefil problematiklerinden sayılabilir. Yukarıda işaret ettiğimiz üzere bilinç ile rasyonalizm eşitlenmesi, nasıl rasyonel olmayan olguları yahut kavrayışları bilinç dışına sürüp atıyor ve onu gayriaklı olarak tanımlıyorsa burada da benzer bir durum söz konusudur. Oysa ki aşkın ve mutlak olan ile birleşme, özü itibarıyla aklî olanın aşılması iddiasını taşıdığı için burada onu, bilincin sınırları içerisinde kabul etmemiz en başından yanlış olacaktır. Tıpkı Platon'un *Phaidros* diyalogunda Tanrıların insanlara vermiş olduğu en büyük iyiliklerin *mania* halleri olduğunu ve hatta başa gelen tanrısal *mania* hallerinin, insanda süreklilik arz eden aklı başındalık halinden daha iyi olduğunu söylemesi gibi. Bu bağlamda Platon'un dört tür *theia maniasından* [tanrısal çılgınlık hali] özellikle Eros'a müteallik Aşığın durumundakiler, konumuz bağlamı açısından ayrıca önemlidir. Çünkü Platon'un burada vurguladığı gündelik kullanımdan farklı olarak felsefi Eros'tur ve güzel olanın seyrinden kapılan heyecan ile insan Ruhunun kanatlanması gerçekleşir. Filozof böylece ba-

kışını yukarılara dikerek artık dünyevi olan şeylerle ilgilenmez olmuştur (Verdenius, 1962, s. 139). Peki Platon neden Ruhun gömülmüş olduğu unutkanlık halinden kurtuluş için tanrısal bir müdahaleyi gerekli görmektedir? Çünkü bu anamnezi hali yalnızca insani bir çaba ile kaldırılabilir gibi görünmemektedir. Bu sayede Ruh, bağlarından ve onu mağaraya tutuklu kılan zincirlerinden kurtulabilecek ve yüzünü göğe dönebilecektir. Bu açıklamalarımızın bir şekilde akla aykırı her türlü hürâfeleri aklın çatısı altına doldurmak olarak anlaşılmasını istemeyiz. Temel olarak *akıl karşıtlığı* değil, *rasyonalizm dışılığı* bahis konusu ediyoruz ve bunun mistik tecrübeyle bağlantısını kurmaya çalışıyoruz. Aksi halde mistik tecrübeyi yaşayan birisinin Inge'nin deyişiyle bir tür vizyoner-hayalperest birisi olması yahut mistik tecrübenin de sapkınca esinler bütünü olması kaçınılmazdır. Aklın, insandaki en üstün meleke, tanrısal bir taç olduğu kabul edilmelidir. Buradaki itiraz, formal mantık kuralları ile dedüksiyona dayalı akıl yürütmenin, kavranılır, noetik gerçeklerin dil yoluyla açıklanmasına uygun olmadığı ve yeterli gelmediğidir. Çünkü dil, bu sözünü ettiğimiz duyulur alemi aşan unsurlara dair yalnızca bir takım soyutlamalar ve metaforlar ile yaklaştırmada bulunabilir. Dolayısıyla aslına bakılacak olursa mistisizm, rasyonalizmin üzerinde olan sahaya dair yine aklın kullanımından ibarettir (Inge, 1913, s. 20). İşte bundan ötürü mistisizm ile hem din hem de felsefede karşılaşılıyor olmamızın sebebi, mistisizmin dinde kuru şekilcilik ve soğuk rasyonalizme; felsefede ise materyalizm ve şüphecilğe karşı çıkıyor olmasıdır (Inge, s. 22).

Plotinos Düşüncesinin Mistik Uzantıları

Felsefe tarihinde Plotinos'un (204/5-270) mistik düşünceyle irtibatının sık sık kurulduğuna tanık olmaktayız. Felsefi mimarisini büyük ölçüde Platon üzerine kurmuş olsa da –ki Platon için Avrupa mistisizminin babası tarifi yapılmaktadır (Fairweather'den akt. Eduart Caka, 2014, s. 12)- aslında Plotinos kendinden önceki pek çok düşünce okulunun uyumlu bir sentezidir. Platonculuk, Aristotelesçilik, Stoacılık, Yeni Pisagorculuk bunlara örnek olarak zikredilebilir. Ancak filozofun hayatının ilk dönemini İskenderiye'de geçirdiğini ve İskenderiye'nin de döneminin ikinci büyük bilim ve kültür kenti olduğunu biliyoruz. İskenderiye'nin asıl önemli ayırt edici özelliği, Doğuya özgü felsefi düşünce ve inançlara da ev sahipliği yapmasıdır. Bunların başında hiç kuşkusuz Yahudilik, Gnostisizm ve Maniheizm gelmektedir (Dalkılıç, 2003, s. 63; Aydoğan, 2022, s. 119). Plotinos'un yaşamının ilk dönemlerinde ve özellikle hocası Ammonios'un öğretilerinden bir şekilde Hinduizm ile tanışıp tanışmadığı felsefe tarihinde oldukça tartışılmış bir konudur (Armstrong, 1936, s. 22; Dodds, 1928, s. 130). Buna dair kesin bir yargıda bulunmak güç görünüyor ancak o dönemde bilhassa İskenderiye ve Suriye'de Hinduizmin bilindiğine dair Inge'nin verdiği anekdot (1913, s. 101) ilginç görünüyor: “Philostratus (170-

247), Tyana'lı Apollonius'un Yaşamı eserinde kahramanına şöyle dedirtir: Herkes Tanrı'nın huzurunda yaşamak ister; ancak buna yalnızca Hintliler muvaffak olmuşlardır." Burada bu konuya dair daha fazla tartışmaya yer vermek istemiyoruz; buna dair diğer çalışmalarımıza bakılabilir. Fakat Plotinos felsefesinde mistik köklerin bu düşünce dünyasından beslenmiş olabileceğine dair kaydımızın bilinmesini isteriz.

Çalışma içerisinde tespitlerine yer vermiş olduğumuz Stace, Plotinos'dan bağımsız bir mistik olarak ve aynı zamanda kendi mistisizm sınıflandırması içerisinde içe dönüklük ile ilgili tecrübeleriyle bahseder (2006, s. 38; s. 76). Plotinos'un eklenmiş olduğu Grek mirası özünde mistisizme yabancı bir kültür de olmamıştır. Daha önce Platon'da kısmen işaret ettiğimiz –ki buna Pythagorasçılık da eklenmelidir- mistik kökenin dışında çok daha öncesine dayanan uzun soluklu bir geçmişe sahiptir. Eleusis, Orpheus, Dionysos, Kibele misterleri gibi törensel tecrübeler katılanların, bir tür cezbe hali, sermestilik yaşayarak –kimilerinde yeniden doğum çarkını kırmak suretiyle- Tanrılarla bütünleşmeye çalıştıkları söylenmektedir (Eduart Caka, 2014, s. 15; Kahveci, 2019, s. 168-169). İşte Plotinos ile birlikte hem Grek düşüncesinin hem de Doğuya özgü İskenderiye mistisizminin bir sentezi ortaya çıkmıştır. Her iki geleneğin de devşirilen öğretilerin kesişim noktasında, Ruhun asli kaynağına döndürülmesi ve Mutlak olanda birleşmesi bulunur. Böylece hem yeniden bedenlenmeden hem de mağaraya hapseden çifte unutuluştan kurtularak Ruh, ebedi vatanına dönmeyi elde edebilecektir. Bunların yanında Stoa düşüncesinden her şeyin diğer her şeyle akrabalığını tesis eden Evren Ruhuyla birleşmenin ve Aristotelesçilikten ise kendini düşünen düşünceyle (Metafizik, 1074b) imtizaç etmeyi sağlayan temaşa yaşamının bu senteze eklendiği de belirtilebilir.

Plotinos'un mistisizminin, dini bir mistisizme mi yoksa felsefi bir mistisizme mi dahil edilmesi gerektiği meselesi ilk bakışta tercihimizi ikinci yönde yapmamızı gerektirebilir. Çünkü son tahlilde Plotinos'u, döneminin herhangi bir yerleşik dini inancı ile tarif edemiyoruz. Öğrencisi Porphyrios'un, Plotinos'un yaşamını anlattığı *hagiografiden* de bildiğimiz üzere filozof ritüel ve ayinlere katılma davetini, 'Tanrılar içimizdedir; bizim onlara gitmemiz gerekmez' diyerek yanıt vermiştir (Porphyrios, 2017, s. 125). Ancak kimi zaman Tanrı, kimi zaman Bir, kimi zaman da İyi olarak bahsetmiş olduğu Aşkın-olan üzerinden ondaki Mutlak'a duyulan özlemi anlayabiliyoruz. Bu meyanda Plotinos'un Mutlak'ı, üç hipostazından Bir [*Hen*] ile özdeşdir. Bir, Plotinos düşüncesine göre varlıktan da aşkın olandır [*epekeina tes ouisas*] ve ancak çok olmayan [*A-pollon*] olarak tarif edilebilir (Aydoğan, 2022, s. 121; s. 135). Plotinos'un Bir'i, aslında yukarıda da sözünü ettiğimiz üzere mistisizmin gaye edildiği temel görüngülerden biridir: Çokluk aleminin zıttı olarak Bir. Dolayısıyla Bir ile karşılaşma ancak birleşme yoluyla, ona kavuşarak bütünleşme yoluyla

olur. *Bir*'den sudur eden *Nous*, *Bir-Çok olan* olarak hem akla hem de onda içkin idealara ev sahipliği yaparken, *Ruh* ise *Bir ve Çok olan* olarak hem görünür alemin meydana gelmesinden hem de o görünür aleme ait şeylerin *Nous* ile bağlantısını kurmaktan sorumludur. Çünkü *Ruh*, görünür alemin oluşmasında *Nous*'u, yani kavranır alemin örnek almaktadır. Bundan ötürü görünür alem, kavranır alemin en mükemmel sureti olarak ihdas olunur. Anlaşıldığı üzere *Bir*'den *Çok*'a doğru inen, açılan bir varlık metafiziği söz konusudur. Çünkü Plotinos'un (2020) sudur öğretisine göre:

“Bir, var olan her şeyin var edici gücüdür, tüm her şeyin fail kuvvesidir. O, tüm her şeyin var edici gücü olmasaydı, tüm her şey olmazdı; *Nous* da, en yüksek hayat ve tüm hayat olmazdı. O hayatın üstünde olan olarak hayatın kaynağıdır. Çünkü tüm varlığın kendisinden neşet ettiği bilfiil hayat, Ondan sırayla sonra ortaya çıkan olarak değil adeta bir membadan fışkırtırcasına çıkar. Öyle ki başka hiç bir kaynağa sahip olmayan bu memba kendisini bütün olarak o çıkan akara bahşeder. Bununla birlikte hiçbir şekilde o akar tarafından harcanmaz; tam tersine kendi dinginliğinde kendiyi kaim olur sadece. Fakat ondan çıkan akar, onun hemen bitişiğinde, ondan hemen sonra gelen olarak kalır, ta ki oraya buraya akıp döküleceği ana dek” (III. 8.10.1-11).²

Şunu bir kez daha vurgulamak isteriz ki, Plotinos metafiziğinde, dini mistik tecrübeye de farklı bir görüngü düzeyinde ortaya çıkan sonlu, oluş bozuluşa tabi, ölümlü, sınırlı var olanların tüm bunlardan münezze ve azade olana dair bir geri dönüşü, avdeti söz konusudur. Bu, dini mistik tecrübeye yaratılmış olarak insanın, yaratıcısı Tanrı'ya dönüşü olarak görünürlüğe gelmektedir. Plotinos'da ise çokluğun, bireyleşmiş olanın ve dolayısıyla madde içre gömülmüş olarak bu maddi alemde kendi varoluşunu sürdürme iddiası ve arzusundan sevinç duyarak aslında bu yanılsama ve sahteliğine daha da gömülenlerin geri dönüşünü tazammun etmektedir (V.1.1.1-15). Plotinos'un bu yorumunda, aslında Platon'un çifte katmanlı unutkanlığının bir yorumunun ortaya çıktığını belirtebiliriz. Çünkü ilk katman, *Ruhun* aslında özü itibarıyla *Bir*'den sudur eden olarak asli kaynağını unutmuş olmasıdır. İkinci katman ise, bu çokluk aleminin, *Ruhun* buradaki var oluşuna gerçekmiş izlenimi veren yanılsama ve sahtelikten haz duyarak bu alemde var olma arzusunun daha da perçinlenmesidir. Dolayısıyla *Ruh* buradaki gelip geçici konaklamasında, kendi unutmuşluğunu da unutmaktadır. Bu katmerli unutkan benliği, dünya yaşamına hakikat atfederek ve buradan kurtulması gerektiğini hatrına dahi getirmeyerek onu asli kökeni *Bir*'den daha da uzaklaştırmaktadır. Plotinos eğer *Bir, Çokluktan-Önce-Gelen* olarak var olmasaydı *Çokluğun* da var olma-

2 Plotinos alıntılarında: III, *Ennead*'ın sayısını; 8, *Ennead*'ın içindeki *Risalenin* numarasını; 10, söz konusu risalenin içindeki *Bölüm* numarasını; 1-11, o bölümdeki *Satır* numaralarını tarif etmektedir. Çalışma içinde yer verilen çeviriler aksi belirtilmedikçe tarafıma aittir.

yacağını söylemektedir.

“Eğer her şeyin kökeni ve kaynağı olarak O Bir; kendisini, bölünerek kendisinden sonra gelen tüm teşekküle [köken örnek olarak İdealara] paylaştırmış olsaydı, kendisiyle birlikte o tüm teşekküle kavuşmuş olanlar da ortadan kalkacak ve kaynak olarak O Bir, kendi başkalığında kendi kararlı halinde kaim olarak daim olmasaydı tüm müteşekkiller, tekrardan yenden oluşup meydana gelemeyeceklerdir. İşte bu nedenledir ki, her yerde tüm şeyler O Bir’e geri döneceklerdir, çünkü her bir tekil şeyde, bitkilerde, hayvanlarda, ruhlarda, evrende geri dönülecek O Bir vardır” (III.8.10.23-32).

Plotinos’un, bu katmerli unutuluştan insanı kurtarmaya matuf hatırlama için değişik çözümleri var gibi görünmektedir. Bunları ayrı ayrı anlamak yerine belki daha bütünsel, tek bir hakikatin farklı gerçekleri olarak kavramak daha uygun olabilir. Özellikle noetik yaşam denilebilecek kavranır aleme ve ideaların bilgisine ulaşabilme, aralarındaki yetkinlik hiyerarşisi ile Müzik, Aşk, Diyalektik yolları ile sağlanır (Kurtoglu, 2000, s.146). Bunlar, kuşkusuz Platon’dan aşına olduğumuz unsurlardır. Ancak Plotinos, Aristoteles’in *Nikomakhos’a Etik* adlı eserinde en yetkin açıklamalarına tanık olduğumuz temaşa yaşamını da zikretmektedir. Şöyle ki: “Var-olmaklığımızı kendisinden elde ettiğimiz O Bir’e bakışımızı döndürdüğümüzde bir hayranlık ve hayretle dolacak ve kendimizi Ona yönelttiğimizde, onun tesir sahasında dinginlik bulacağızdır. Bu yönelişimizi ne kadar derinleştirip Ona hasredip ve yalnızca Ona vakfedersek her şeyde Onun yüceliğinin ve azametinin derinden farkına varacağız ve her şeyin aslında var olmaklığını Ona borçlu olduğunu idrak edeceğiz” (III.8.10.43-49).

Oldukça mistik ifadeler olarak kabul edilebilecek bu açıklamalar, Plotinos’u belki de diğer Grek düşünürlerinden ayırt edebilecek bir unsurdur. Çünkü Plotinos’da temaşa, Aristoteles’de olduğu gibi yalnızca insanın natik nefsi ile sınırlı değildir. Plotinos öğretisinde her şey bitki, hayvan hatta cansız şeyler dahi temaşa için çabalarlar. Her biri, özünün kendisine sağlayabildiği güç ve imkan ölçüsünce O Bir’e kavuşmak için derin bir özlem duyar (Aydoğan, 2021, s. 87-88). Temaşa yaşamı, o şeyin her ne ise özünü, onu o kılan şeyini borçlu olduğu O Bir’e tahsis etmesi, inhisar etmesi demektir. O’ndan başka hiçbir şeye yönelmemesi ve hatta O’nun dışında başka hiçbir şeyin Varlık sahibi olmadığını, varolmadığını derinden kavramasıdır. Bu, kendi dışındaki her şeye karşı tam bir kayıtsızlık ve ilgisizlik halidir ki, yukarıda bahsini ettiğimiz yanıltıcı ve sahte duyulur gerçekliğin terkedilişine tekabül etmektedir. Böylece tüm şeyler, Varolmaklığını O’na devrederek, kendilerini O Bir olana teslim etmekte ve O’nda Birliğe ermektedirler. Bu, sözcüğü sözcüğüne Plotinos’un tanrısal yaşam, tanrıların yaşamı, kutlu insanın yaşamı, bu dünyadan arınma,

herhangi bir dünyevi arzuya kapılmama, daha da ilginç terkin terkedilmesi gibi şerhedilebilecek inzivadan inzivaya kaçı³ tasvir etmektedir (VI.9.11.65-68[48-50]).

Anlaşılan o ki, Plotinos'a göre, görünür alemde var olan Ruh için kurtuluş ancak asli kökenini, kaynağını hatırlamasıyla mümkündür. Bu Ruh'un iki yönlü oluşundan kaynaklanan bir durumdur. O, hem bir yönüyle bu görünür alem, hem de kaynağı itibariyle kavranır alem arasında bir aracıdır (Kılıç, 2009, s. 49). Üstelik yine Platon'un Ruh için kökleri gökte olan bir ağacın dallarının bu dünyaya yayılması benzetmesi Plotinos için de geçerlidir ve farklı benzetmelerle bu durumu defalarca açar (Aydoğan, 2021, 90-105). Bundaki amaç Ruhun bütünüyle bu dünyaya düştüğü ve dolayısıyla kötüleştiği çıkarımına mahal vermemektir (Kurtoğlu, s. 134). Önceki bölümde Platon'un Aşk ile ilgili görüşlerine kısaca temas etmiştik. Plotinos'da ise Aşk [Eros], Platon'da olduğundan daha baskın ve daha merkezi bir konumdadır (Zintzen, 1965, s. 80). Ona göre Aşk, güzel ve güzel olana dair birleşmeyi arzulayan Ruhlarda meydana gelir. Yani kısaca Ruh, gördüğü herhangi bir güzellik karşısında ona tutulur, onu arzularken, güzel olmayan ve çirkin şeylerde ise onlardan tiksinti duyar ve kaçır. Çünkü kötü ve çirkin, Doğaya dahası Tanrı'ya da karşıttır (III.5.1; Kurtoğlu, s.179). Plotinos'un Göksel Aşk-Eros dediği daha yüce bir aşk türü daha vardır ki bu, tıpkı hipostaz olan Ruh gibi aşkın ve yukarıdadır ve en saf ruh ile birlikte ikamet eder (III.5.3; Kurtoğlu, s. 183). Burada duysal içerikli olan Aşk; Ruhun, entelektüel ilkelerin, ideaların mukim olduğu Nous'a taşınmasına eşlik ederken, Göksel Aşk hatta Tanrı olan Aşk, yine Ruhun Nous'dan Bir'e olan taşınmasına refakat etmektedir. Dolayısıyla konumuz açısından bizi ilgilendiren yönü itibariyle Ruhun, Nous'dan, her şeyin biricik ve nihai kaynağı O Bir'e olan taşınması üzerinde durmamız gerekiyor.

Ruh, Nous'un hükmü altındaki kavranır aleme yükseldiğinde düşünmeyle, düşünce nesnesi arasındaki karşılığı da kaldırmış olmaktadır. Bundan ötürü orada erişmiş olduğu Plotinos'un deyişiyle ikilik değil bir tür Çifte-Birlik halidir (V.4.2). Ancak yine de Bir'in ilk ve tekliğine ulaşma arzusu onda saklı kalır. Orada kavradığı şey, duysal alemde tecrübe ettiğinden farklı olarak hakiki yaşam, hakiki kavrayış, hakiki varlıktır.

3 Harder ed. "Flucht des Einsamen zum Einsamen"; Gerson ed. "the refuge of a solitary in the solitary"; Armstrong ed. "escape in solitude to the solitary". Bu ibareyi, Armstrong kendi tercümesindeki dipnotta, Numenios'un 2 nolu fragmanı ile ilişkilendirmektedir. Fakat bizce bu ibare, her ne kadar aynı sözcükler kullanılmamış olsa da, Platon'un *Theaitetos*'unda 'buradan öteye kaçış' (176b) ifadesinden ilham almış olabilir. Diğer taraftan belki Grekçe kelime kökeninden hareketle *μόνος* yani *monon*'ün (tek, bir, yalnız) çok daha sonraları, İbn Bacce'nin tedbiru'l mütevahhid kavramıyla yakınlığı kurulabilir. Özellikle Bacce'nin akli tevahhüd bahsi bu söylenenlerle yakından alakalıymış gibi görünüyor (krş. Köroğlu, 1996, s. 63). Veya başka bir gelenek üzerinden tam karşılığı olarak 'yalnızın/münzevinin, Bir'e istiazesi, ilticası' olarak da yorumlanması mümkündür.

Çünkü Ruh, Nous'u teması ile meydan getirmiş olduğu Doğa içre yaşamın ve güzelin asli örneğini, ilkesini aslında ilk önce burada idrak eder. Zira filozofa göre, burada aşağıda her şey bir o, bir bu olarak ayrılmış ve bölünmüş suret/kopyalar olarak mevcutken orada yukarıda tüm Varlık bir birlik halindedir (II.6.1). Ancak Ruh nasıl kendisinden taşıdığı Nous'u kaynağı olarak idrak ettiyse, Nous'un da kaynak ve köken olarak daha yüksek ve yüce mükemmel bir ilkeden taşıdığını kavrar (V.1.6). Ruh, burada hem yaşamın kaynağını, hem Nous'un kaynağını, Varolanların asli sebebini, iyyinin kökenini ve Ruh olarak kendi menşeyini görür (VI.9.8). Çünkü Nous'un çifte faaliyeti vardır: ilki kendinde mukim olan şeyleri, ideaları görülemeye yönelik düşünme iken, ikincisi kendinden öte olana, sezgisel kavrayışla [intuitive Akt] kendisini özdeş kıldığı etkinliğidir. Nous bu evrede, kendisinin daha önce temaşa etmiş olduğuyla bu sefer birleşme, onunla Bir olma idrakini kazanır. İlki idrak sahibi Nous'un görüş yetisiyken, ikincisi *idrakini kaybetmiş* Nous'un kendinden geçmiş, istigra-ka gömülmüş [Nektar sarhoşluğu] bir aşk iştiağıdır (VI.7.35). Ruhun, O Bir'i teması ise, Plotinos'un ifadesi ile şöyle gerçekleşir:

“Ruh, O Bir'i, kendisinde mevcudiyetini sürdüren Nous'u sanki kaybetmiş, kendinden çıkmış gibi seyreyler. Veya şöyle: ilk ruhtaki Nous seyreyler, ardından seyrin kendisi ruha gelir, ve o iki şey bir-hale gelir. Lakin İyi, bu Çift-Olanın üzerine açılmış olandır ve onların üzerine latif bir ışıldamayla yayılarak, bir-hale gelişle imtizaç eder ve bu Çift-Olmaklığı *Bir* kılar. Böylece O Bir, onların üzerilerinde salınıp süzülür ve onlara kutsal, mesud bir himaye ve temaşa bahşeder. O, onları öyle âli kılar ki, onlar artık ne bir mahalde ne de başkanın diğer bir başkada olduğu herhangi bir yerde bulunurlar artık. Çünkü O-Bir herhangi bir yerde değildir ki, aksine akli, noetik alem onda içredir. Fakat O Bir, hiçbir şeyde değildir. Bundan ötürü, Ruh, öyle bir anda hareketli dahi değildir, çünkü O Bir, hiçbir harekete sahip değildir. Ruh artık Ruh yani kendisi de değildir, çünkü O Bir yaşayan da değildir, bilakis o yaşamın da üzerinde olandır. O Bir, Nous da değildir, çünkü O, düşünen değildir. Ruh, ancak O Bir ile benzeşmek, O'na benzemek zorunda kalır, çünkü O, Ruhun düşünebilecek olduğu da değildir” (VI.7.35.43-59).

Mistik tecrübenin en temel unsuru olan Mutlak'a katılma, Mutlakla birleşmeye dair gayet önemli olduğunu düşündüğümüz karakteristik bir durum ile karşı karşıyayız. Nous'un kaybedilmişçesine gerçekleşen bu birleşme tecrübesi, aklın ötesine, akli aşana dair bir erimin varlığını gösteriyor. O Bir diyerek tarif etmeye çalıştığımız Mutlak, bizatihi kendisiyle kaim olduğu için Ruh onda ancak ona katılmak yoluyla var olabilmektedir. O Bir, parçalı olan olmadığı için, en saf en arı olan olduğu için ona katılma iştiağına sahip olanın kendinden yahut kendiliğini sağlayan şeyden vaz geçmesi, arınması Ona benzemesi gerekmektedir. Ancak bu halde O

Bir, güneşi bekleyenin kendisine doğması gibi ona doğacaktır. Plotinos'un en ilham verici pasajlarından birisiyle açıklanacak olursa: "hiçbir göz görmemiştir Güneşi, güneş gibi olmadan; hiçbir ruh da görmemiştir Güzel'i, güzel olmadan" (I.6.9). O tüm şeylerden ve çok şeylerden dahası çift olmaklıktan da azade olduğu için hiçbir şeye ihtiyaç duymaz. Hatta kendisine bile, öyle ki Onun, filozofun ifadesiyle kendisine bile ihtiyacı yoktur, çünkü O, bizzat O'dur, kendisidir, O [var]dır (VI.9.6). Burada Bir yahut Mutlak ile tarif edilen şey, Plotinos'un yukarıdaki alıntıdaki ifadelerini hatırlatırcasına bu sefer Tanrı için de kullanılmaktadır: "Ve Tanrı, Ona nasıl malik oluruz? O, Nous aleminin ve hakiki var-olmaklığın üzerinde salınıp süzülendir" (I.1.8). Dolayısıyla Güzel, İyi, Bir, Tanrı kavramlarının Mutlak'a dair göndermeler olduğunu çıkarabiliriz (I.6.6). Diğer taraftan O, sadece Ruhtaki iyiliğin pay aldığı kaynağı değil aynı zamanda yukarıda sözünü ettiğimiz Aşk'ın da kökensel kaynağıdır. "O, hem aşk uyanıran, hem de aşkla arzulanan hem de aşkın bizatihi kendisidir, O bizzat, sadece kendinden ve kendiyle güzeldir" (VI.8.15).⁴ Diğer taraftan öğrencisi Porphyrios'un yazmış olduğu (2017) Plotinos'un yaşam öyküsünden mistik tecrübeye dair şu cümlelere de tanık olmaktadır:

"Güzel/iyi, faziletli, nazik ve sevimli biri olduğundan Kehanet onu (Plotinus'u) anlatıyor. Ve biz de onu, hakikatte böyle bulduk. Devamlı yakaza halinde, -Apollon'un söylediği gibi- saf ve temiz ruh sahibi olarak her daim aşkıyla yandığı Kutsala bütün varlığıyla yöneldi. Nefsin isteklerinden kurtularak özgür olmak ve kanla ıslanmış [bedensel] hayatın sert dalgalılarının üzerine çıkmak için büyük gayret gösterdiği için Tanrı ona zahir oldu. [Tanrı'nın zahir olması], -Plotinus'un tefekkür etmesi, Platon'un Şölen'deki öğretilerine ve uygulamalarına bağlı kalarak Tanrı gibi olmak istemesi ve İlk ve her şeyin fevkinde olan Aşkın Tanrı'ya yönelmesiyle gerçekleşti.- O Tanrı ki ne şekli vardır, ne sureti. Ancak [O], Akli İlke ve bütün Akli Katman[ların] üzerinde Taht'ta oturmaktadır. 'Zahir oldu [ki], Plotinus Gaye'ye/Maksud'a çok yakın': Çünkü Maksud, hayatının nihai hedefidir ve amacı, her şeyin fevkinde olan En Yüksek Tanrı'ya ulaşmak ve O'nunla bir olmaktır. Ve kendisiyle beraberken, Maksud'a sadece belirli kabiliyetlerle değil, tarif edilemez [manevi] Deneyimler'le dört kez ulaştı" (s. 136).

Plotinosçu birleşme tecrübesi bir başka yönüyle de soruşturmamıza konu edilebilir. O Bir, tüm aşkınlığıyla kendisine erişilmesi gerekenken, bir yönüyle de Ruhumuzun bu görünür alemde tanık olduğu güzellik, aşk, iyilik karşısında duyduğu hayranlıkla da kendisini bize hissettirendir. İnsanın üzerine düşen, bu çağrıya kulak vermesi ve çalışmamızın birinci

4 İslam felsefesi geleneğinde özellikle Farabi ve İbn Sina'da karşılaştığımız O, hem âşıktır, hem mâşuk, hem de âşkır ibarelerinin etkilenim yeri burası olsa gerektir (Kılıç ve Arslan, 2007, s. 325-330).

bölümünde bahsini ettiğimiz asli kökenini hatırlamasıdır. Çünkü Plotinos'a göre:

“O Âli olan, hiçbir başkalık/ayrılık tanımadığı için her zaman bizimledir. Fakat biz, kendimizde hiçbir başkalık/ayrılık barındırmadığımızda ancak Onunla olabiliriz. O bizi arzulamaz ve o nedenle etrafımızda bulunmaz; fakat biz Onu arzularız ve sürekli etrafındayızdır. Biz, adeta Ona her zaman pervaneyizdir, fakat onu sürekli seyredemeyiz. Tıpkı bir koro şefinin etrafında şarkı söyleyen bir halka gibidir durumumuz, ama buna rağmen yine de başımızı çevirip dışarı bakmak isteriz ve böylece Onu izlemekten düşeriz. Ancak yeniden içimize geri döndüğümüzde, uyumu yakalar ve güzel bir nağme üretir ve halka cemimizi bihakkın yerine getirmiş oluruz. Dolayısıyla bizler, her zaman onun etrafındayızdır ama her zaman Onu seyretmeyiz. Aksi halde Ondan bütünüyle dağılıp çözülecek olursak, bir daha asla mevcut olamayız” (VI.9.8.43-53).

Görüleceği üzere, O Bir, hem aşkın olan hem de bizde içkin olandır. Fakat ne olursa olsun her iki halde de Mutlak olmaklığından hiçbir şey kaybetmez. O kendinde tam olandır, Onun hiçbir yerde olmadığını söyleyemeyeceğimiz gibi Onun her yerde olmadığını da söyleyemeyiz. Burada bir tür olumsuz teoloji ile yakınlaşıldığına tanık olmaktayız. Kökleri Platon'a dayanan antik *aphairesis*, [soyutlama, çıkarma] yöntemi, Plotinos üzerinden Ortaçağ felsefesine taşınarak *apophatik* [olumsuzlama] yöntemine dönüşecektir. Burada belki de *aphairesis*'in, *apophatizme* taşınmasında zirve kesişim noktası Plotinos olmalıdır. Çünkü aşağıda da yer vereceğimiz üzere, düşünemediğimiz hakikatten bahsedebilmek için ona ancak malik olmalıyız. O kusursuz, arı saflık olarak kendinde kaim iken, insanın Ona dair kavrayışları bir şekilde eklemeler yapmak yahut önerme düzeyinde *attributlar* yüklemek yoluyla olmaktadır. Ama tüm bunlar, dilsel ve dionetik düşünme düzeyinde sınırlı ve karşıtı düşünüldüğünde çelişmezlik ilkesini ihlal ettirecek tanımlar olabilir ancak. İşte sözünü ettiğimiz soyutlama yöntemi, Ona eklenmiş olan tüm zâid unsurların terkedilmesini (Özalp, 2015, s. 745); karmaşık olandan basit olana yükselmeyi (Hadot, 2012, s. 204-205) ve Onunla dolaysız mukareneti hedeflemektedir. Çünkü O, tüm herşeyden münezzeh olandır; Ona tanım getirerek aslında daraltmış, gözden kaçırmış oluyoruz. Nitekim Ruh Ona katılmakla O, ne eksilir, ne de artar, tam olanın kusursuz olanın bir etkilenime uğraması asla düşünülemez. O nedenle Ruh'un ayrıklığını kaldırması ve Onunla temessül etmesi gerekir. Ruhun bu ayrı düşmüşlüğü, Hadot'un başka bir eserindeki deyişiyle (2016), zayıflığımıza ve cismani oluşumuza dayanır (s. 55). Ancak Göksel Aşk ile yükselen Ruhun mistik tecrübesi, tüm yetilerinden ayrılmış, her şeyi unutmuş halde vecd ânını bekleyiştir. Böylece Tanrı'nın kendisini zaptedeceği âna hazır olmaya çalışır. Bu evrede Ruh'un en yüce hali, bütünsel edilgenlik halidir (Hadot, 2016, s. 61). Görüleceği

üzere çalışmamızın ilk kısmında mistik tecrübenin asli özelliklerinden biri olan edilgenlik halinin bir tür doğarulamasına erişmiş bulunmaktayız. Çünkü Plotinos’a göre bu hal, kendiliğine dair tüm bilginin silinmesi, kendini Onun seyrine vakfetmesi, Onunla birleşmesi ve bütünüyle derinlere dalarak kendini Ona adamasıdır (VI.9.7). Yaşanan bu birlik tecrübesi başka bir pasajda yine benzer şekilde sunulur:

“O Bir, büyük bir talihlilikle kendisini Ruha bahşettiğinde ve ona geldiğinde, ona görüldüğünde, Ruh, mevcut her şeyden kendisini arındırmış ve mümkün olduğunca kendisini güzel olarak hazırlamış, güzelliği kuşanmış ve O Bir olana benzerliği kesbetmiştir -bu hazırlık ve kuşanmalar, mücehhez kimseler tarafından apaçık bilinir.- İşte Ruh, O Biri, bir anda, Bir hale gelişini kendi içinde seyreyler -aralarında artık hiçbir şey yoktur, onlar artık daha fazla iki değildir; bilakis Çift-Olmaklık Bir olmuştur, bu birleşme olduğu müddetçe birbirlerinden ayırt edilemezler-“ (VI.7.34. 10-19).

Bu ibareler, vecd ve istiğrak haline dair dikkat çekici bulgular olarak sunulabilir. Örneğin Hadot, mistik vecd halinde ruhun her türlü formu ve kendi formunu terk etmek suretiyle, bu formsuz hakikatle, kendisinin ve tüm şeylerin odağı olan saf mevcudiyetle özdeşleştirdiğini belirtmektedir (2016, s. 63). Bu kavuşma, ancak Plotinos’un dünyevi aşk temsili yahut Nektar sarhoşluğu temsili ile anlatılabilir. Aksi halde burayı tarif etmek imkansızdır; çünkü O Bir, Plotinos düşüncesinde zaten tarif edilemeyendir. Yukarıda yer vermiş olduğumuz aphairesis yöntemi ile buraya ancak yaklaşma sağlayabiliriz. Çünkü Plotinos için tanrısal yaşam, suskunluk içinde bir yaşamdır

“Bu tecrübeyle tanışmayanlar, aşağıda bu dünyadaki aşkî duygulanımlarla karşılaştırsınlar. Onlarda en çok arzulanan kavuşma halinin ne manaya geldiğini görsünler ve dünyevi aşkın bu nesnelerinin ölümlülüklerini ve felaket getirdiklerini bir düşünsünler. Üstelik bu aşk, yalnızca suretlerin peşinden gittiği için sürekli değişip dönüşür. Çünkü onlar, hakiki aşkın nesnesi değildirler; hakiki iyi olmadıkları gibi aradığımız şey de değildirler. Oysa hakiki ve asıl aşk duyulacak olan orada, yukarıdadır. Hakiki kavuşma, ancak Onunla, ancak Ona katılmakla mümkün olabilir; ancak hakikaten Ona malik olmakla olabilir, yoksa sadece ona dışarıdan kollarıyla sarılarak değil” (VI.9.9.49-59).

Anlaşılan o ki, Plotinos’a göre hakiki aşk, o Mutlakla birleşmek, Ona dönüşmek, Ondan başkası olmamaktır, tek kelimeyle *henolojik mukarenettir*. Hadot’a göre ise (2016), bu mistik deneyim, Ruhun kendi kökenine dönüşü ve her şeyin kaynağına erişimidir. Ondan ötürü Plotinos’un mistik tecrübesini kozmogonik bir perspektif olarak yorumlar (s. 65). Bu kavuşmada Ruhun edilgenliği üzerinde daha önce söz söylemiştik, başka bir

pasajda yine bunu destekleyecek bir ibare ile karşılaşırız. Zira filozofa göre “O Bir görüldüğü anda, Ruh ışıkla dolup taşar. Çünkü bu ışık Ondan geliyordu; O, bizzat Odur. Ve o an, Onun hazır ve nazır olduğu kabul edilmelidir.[...] Eğer Ruh, Onun tarafından aydınlanmasaydı Tanrısız kalırdı, ama değil mi ki aydınlandı, o artık aradığına kavuşmuştur” (V.3.17). Filozofun Ruh üzerinden bu ifadelerini başka bir pasajdan da teyit edebiliriz:

“Eski zamanlarda Tanrı’ya, ses ve sözle yakarılmazdı; aksine bir yakarma esnasında Ona ruhumuzla uzanırdık, Ona ruhumuzu sunardık, ancak yalnız kalarak, yine sadece kendimiz için Ona bu şekilde dua edebilirdik. Tanrı, yalnızca kendi kendisiyle ve tüm her şeyin ötesinde kendi kutsiyeti içerisinde, dingin olarak kaim iken, temaşa eden-yakaran kişi bakışlarını neredeyse tapınağın dışında kalan Tanrı suretleri üzerine, daha doğrusu ilk orada görünürlüğe gelen ve o şekilde görünen Tanrı suretine dikecek gibi olur” (V.1.6.13-21).

Kendisinden yüzyıllar sonra Immanuel Kant’ın da dua bahsinde benzer açıklamalar sunması ilgi çekici görünebilir. Hem *Salt Aklın Sınırları Dahilinde Din*’de hem de *Etik Üzerine Dersler*’de Alman filozof, Plotinosçu bu açıklamaları adeta tekrar eder:

“Ahlaksal, Tanrıya bağlı zihniyetleri yeterince güçlü olan kimseler duanın sözle ifade edilmesine değil; ruhuna ihtiyaç duyarlar. Düşünce ve zihniyet sahibi olmak için alıştırma yapanlara sözler ve açıklamalar gereksizdir. Bunları duadan kaldırdığım zaman geriye duanın ruhu kalır ki, bu da Tanrıya bağlı zihniyettir, ruhumuzla Tanrı arasındaki bağıdır” (Kant, 2007, s. 121).

Hangi Mistisizm, Nasıl Bir Tecrübe?

Plotinos’un ayrıntılarını sunduğumuz bu açıklamaları, pek çok düşünür tarafından hem ilham verici bulunmuş; hem de araştırmacılar tarafından derinlemesine etüt edilmiştir. Örneğin yeni tarihli bir doktora tezinde araştırmacı kapsamlı bir şekilde, Plotinos’da Ruh’un Bir ile birleşmesine dair, üç ana hat teşhis etmektedir. Bu çalışmaya göre Plotinos yorumcuları üçe ayrılmaktadır. Rist’in savunduğu *teistik birleşme*; Brehier, Hadot, Hatab, Irwin ve Mamo’nun savunduğu *monistik özdeşlik*; Arp, Inge, Merlan ve Katz’ın savunduğu aklın sezgisel kavrayışla [Intellect] epistemolojik aracılıkta bulunduğu *mistik birleşme* mevzii (Lynn Vivien Hubbard, 2017, s. 144). Rist’in makalesinde (1989) teistik birleşme ile monistik özdeşlik arasında yaptığı ayırım ise şöyledir: ilkinde Ruhun, aşkın Mutlakla birleşmesinden elde ettiği mistik bir tecrübe ve Ruhun bu birleşmede aşkın olan ile son tahlilde hiçbir şekilde özdeş olamaması söz konusuken; ikincisinde bu tecrübeyi yaşayan kimsenin Tanrıyla, Birle yahut Mutlak ile son tahlilde özdeş olması söz konusudur (s. 185). Aynı makalede Plotinos’a

dair kendi görüşünün teistik birleşme olduğunu savunan Rist, Mamo'nun Bir'in hiçbir şekilde kesilip atılmadığı veya Bir'in aşkınlığının aynı zamanda içkinliği ile de örtüşebilir olduğuna dayanan monistik özdeşlik iddiasındaki ısrarına da karşı çıkar. Çünkü Mamo'nun verdiği monistik imge, nehrin giderek kendine özgü formunu/teşekkülünü kaybederek denize katılması ve onda formunu tamamen kaybetmesi analojisi, Rist'e göre Plotinos'a uygun bir örnek değildir. Çünkü Bir'in Ruha köken kaynak olması gibi denizin, ırmağa köken kaynak olması ilk adımda tutarlı değildir. İkincisi denize katılan ırmağın suyu, ondan yeniden çıktığında, aynı su olup olmaması da belirsizdir, oysa Rist'in iddiası birleşmeyi yaşayan kimsenin kendi ferdi özdeşliğini korumakta olduğudur. Bu tecrübeyi yaşayan Plotinos ve Porphyrios'dan da tanık olduğumuz üzere, onlar birleşmeden sonra kendi daha düşük dünyevi yaşamlarına gerçekten de devam etmişlerdir (1989, s. 185-186). Rist'e göre, Bir, Ruhların merkezinde bulunur ama o merkezle özdeş değildir. Her birimiz ruhsal bir cevher olsak da, mevcudiyetimiz Bir'in Varlığı ile asli temel kazanır. O kaynak kökene döndüğümüzde yalnızca kısa bir süreliğine o asli temeli teşhis edebiliriz. Kendiliğimize dair ayırık bilincimizi kaybetsek de bu yalnızca bir bilinçtir ve varoluşsal gerçekliğimiz hiçbir şekilde kaybolmaz. Bu bizim, O Bir olduğumuzu anlayacağımız bir an değildir, tam tersine O Bir'in, varolmaklığımızın ve gerçekliğimizin asli kökeni olarak bizde olduğunu içselleştirmişimizin derinden anlaşılma ânıdır (1989, s. 187).

Rist kendi teistik birleşme görüşüne, Plotinos sisteminde yaratıcı ve yaratılan arasındaki mesafenin olmayışına dayandırılarak getirilebilecek muhtemel eleştirilere ise, Plotinos'dan, geleneksel ortodoks Hıristiyanlık inancı gibi yaratılan ve yaratıcı arasında geniş bir açıklık beklemenin zaten manasız olacağını, ama bu açıklığın geniş olmasa da önemli bir ölçüde korunduğunu öne sürerek yanıt verir. Çünkü Plotinos'da Bir, tüm diğer her şeyin var edici sebebidir ve tüm her şeyden de ötededir. Rist, Bir'in bu herşeyden ötede oluşunu, daha önce başka bir eserinde üstelik panteistik birleşmeye karşı itiraz getirirken de ısrarla vurgulamıştır (1967, s. 215). Çünkü O Bir, her şey değildir, her şeyin var edici gücüdür [*dunamis panton*]. Yine Rist'e göre (1989) Plotinos hiçbir zaman '*ben Tanrırım*' da dememiştir. Elbette uzun süreli meşakkatli arınmalar ve Ruhun saflaşmasıyla Bir ile birleşilebileceğini söylemiştir, ama birleşebileceğimiz hiçbir zaman Bir olduğumuz anlamına gelmez, ancak Plotinos'un da tercih ettiği bir kullanımla ancak Bir'e benzeme, Bir'e benzer olma olarak yorumlanabilir. Dahası Ruhun kendiliği, yani insani öz, açıklanamaz biçimde Bir'in Varlığında daima mahfuz tutulur (s. 188). Kaldı ki, Plotinos'un mistik tecrübesinin panteist bir birleşme olduğu iddiaları ise modern uzmanlar tarafından neredeyse bütünüyle reddedilmektedir. Örneğin ünlü Plotinos uzmanı Armstrong'a göre, Plotinos'u panteist olarak addetmek, onun

sistemindeki Yüceyi idrak etme melekesini haiz insan ruhu ile görünür alem arasındaki keskin ayrımı yok saymak anlamına gelecektir (1967, s. 43). Gerçekten de haklı gibi görünüyor Armstrong. Çünkü böyle bir birleşmenin, tüm insani var oluşu kalıcı silerek ortadan kaldırdığı iddiası, Plotinos'un Ruh, Nous, Erdem, Evren ve Doğa üzerine olan o incelikli sistematüğını gereksiz ve önemsiz kılacaktır. Aksi halde Plotinos, yalnızca Bir'den bahsediyor diyebilirdik. Bu, Plotinos'un felsefesini, *salvationist* bir düşünceye indirmek olurdu. Oysa böyle bir girişim, Plotinos'u *gnosticize* etmekten başka bir anlama gelmeyecektir. Halbuki Plotinos, *Ennead-lardan* ve yaşam öyküsünden de bildüğımız üzere Gnostiklere en başından karşıdır. Hatta oldukça ilginç bir ifadeyi *Gnostiklere Reddiyesi*'nde şöyle dile getirir filozof: "Hakikatte Tanrıya giden yolu, insan ruhundaki erdemler gösterir, o erdemler ki, her daim *phronesisin* tarassutunda sürekli geliştirilip güçlendirilir. Halis ve sahih erdem olmaksızın Tanrı'dan bahsetmek yalnızca boş bir lafızdan ibaret kalır" (II.9.15).

İtibarlı Plotinos uzmanlarından Halfwassen ise, bu meseleye Mutlak'ın aşkınlığı üzerinden yaklaşır ve Plotinos'un, Mutlak'ın aşkınlığının, tüm diğer şeylerden mutlak farklılığı anlamına gelmeyişinden hareketle mistik birleşme tecrübesinin ipuçlarını yakalamaya çalışır. Ennead VI.9.7'den hareketle Bir'in hiçbir şeyin dışında olmadığı, bilakis farkında olmasalar da O'nun herşeyle birlikte olduğu, çünkü her şeyin Ondan sadır olduğu iddiasını öne sürer. Gayri cismani olandan, mekan-uzam nedeniyle uzaklaşamayacağı ve cismani olmakla da ondan uzak düşülmeyeceğini belirten Halfwassen, bunun, ancak başkalık ve ayrılık olmaktan ötürü gerçekleşebileceğini söylemektedir. Eğer başkalık olmasaydı, başka olan da olmayacak ve başka olmayanlar birbirleriyle birarada, bir halde bulunacaklardır. Fakat Mutlak Bir, hiçbir başkalık ve ayrılık tanımadığı için her zaman bizimledir. Buna mukabil bizler ise, O'nunla ancak kendi içimizde başkalık ve ayrılık taşımadığımızda birlikte olabiliriz (2006, s. 347). Bu açıklamalar, mistik tecrübenin bir tür içimizdeki uyanış olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çünkü Plotinos, şöyle demektedir: "Her defasında bedenimdeki uykumdan uyanıp da dış dünyayı terk ederek yine kendi içime döndüğümde hayranlık verici bir güzelliği temaşa eder ve demek ki ben daha yüksek ve daha iyi bir dünyaya aitim derim. Hal böyle olduğunda, içimdeki ihtişamlı yaşamı harekete geçirir ve Tanrısal olanla birleştiğimi ve kökümü O'nda bulduğumu fark ederim" (IV.8.1.1-5).

Armstrong, Plotinosçu mistik birleşmenin karakteristik iki bileşenini tespit eder: Basitlik ve Aşkınlık. Basitlik hem kavranılan nesne için hem de kavramanın bizatihi kendisi için geçerlidir. Dolayısıyla tecrübe de, kendinden daha basit parçalara tahlil edilemeyecek kadar temel bir basitlik taşır. Aşkınlık ise, kavranılanın, diğer tüm şeylerden başka ve bağımsız oluşudur. Bu, bilincin şimdiye kadar deneylediklerinden bütünüyle bambaşka

olandır. Bundan ötürü tarif etmeye çalışırken şimdiye dek bildiklerinden başka bir yolla işe girişmesi hatta olumsuzlayarak yaklaşması gerekir. O, tanınmış gelen hiçbir şey değildir, ama şimdiye dek tanınmış gelen her şey O'ndan türemiştir (1967, s. 45-46). Armstrong'un bu ibareleri yukarıda yer verdiğimiz *aphairesis* yöntemini hatırlatıyor gibi görünmektedir. Çünkü Hellen mirasına mümkün merteye riayet etmeye çalışan Plotinos için, her şey kuvvetle akledilebilir, akılla kavranılabilir. Doğa, canlılık, ruh ve hatta Nous'un kendisi dahi. Dolayısıyla Plotinos insanı, Grek geleneğine uygun olarak özgüven sahibidir, bilinçliliğinden ve kendi özgürlüğünden her zaman emindir. Ta ki, O Bir ile karşılaşana ve O'nu tecrübe edene dek. O şimdiye kadar ne tecrübelerinden ne de akli kavrayışlarından elde ettiklerine benziyordu. Bu ona büsbütün yeni, başka ve yabancı bir deneyimdir. Bundan ötürüdür ki o, bu tecrübe karşısında *ekstastik* –bîhûş– bir hale bürünür, bocalar ve kendinden eminliği sarsılır. Bundan dolayı O'nu tanımlayamaz veya tanımlanabilirliğinden soyutlamaya çalışır.

Armstrong, bu yüzden Plotinosçu *ekstasis* ile Philoncu *ekstasis* arasında dikkat çekici bir ayrım yapar. Her şeyden önce Philon'un Tanrısı yaratılmış olan hiçbir şey ile benzerlik taşımadığı gibi, insan aklının nüfuz edebilirliğinden de olabildiğince uzaktır. Bu Plotinos'a tamamen yabancı bir düşüncedir. Üstelik Philon'un tanrısal vahiy yahut peygamberlik gibi doktrinleri, Plotinos felsefesinden bütünüyle uzaktır. Plotinos'ta Bir, insan ruhuna dolayumsuz ve her şeyden arındırılmış bir tecrübede ittisal edip herhangi bir harici yahut fiziki sonuç taşımazken; Philon'un Tanrısı, peygamberin ruhuna nüzul edip harici sonuç olarak vahyin dışavurumu ve fiziki, duygusal bir etkilenim ile tecrübeyi neticelendirmektedir (1967, s. 71). Bununla birlikte Philoncu ruhsal yaşam, mistik birleşme tecrübesinin dışında kalan sair zamanlarda Tanrı'ya karşı derin bir zihinsel mahviyet, yerle yeksanlık hali ile doludur. Kendi hiçliğinin bilincinde olarak O'ndan sürekli korkar ve daima O'nu tazim üzeredir. Yahudi geleneğine ait bu unsurların Plotinos felsefesinde yeri yoktur. Plotinos'un insanı ise, Tanrı huzurunda, öz güveninin bilincinde olarak var olur. Bundan ötürü ancak ekstatik vecd halinde bu özgüveni sarsılır. Plotinosçu *ekstasis* tecrübesini, Philoncu *ekstasis* tecrübesinden ayıran, ilkinin uzun süreli entelektüel çabalardan sonra içeriden dışarıya doğru uzanması, aklın dışarıda bırakılmaması, hiçbir harici doğaüstü araçlara ihtiyaç duymamasıdır. Bu tecrübe son tahlilde, kendiliğin terkedilmesinden ziyade, kendiliğin en yüksek formda gerçekleştirilmesinden başka bir şey değildir (Armstrong, 1967, s. 72).

Plotinos'un mistik birleşmesini, epistemolojik bağlamda yorumlayan Arp'a göre ise, burada ontolojik ve epistemolojik ayrım yapılması gereklidir. Ruhun akli [Nous'a müteallik] kısmı, yani Aristotelesçi geleneğe göre akli nefis/nefs-i natika, Bir ile özdeşleşirken, ontolojik olarak Bir ve Ruh

birbirinden bütünüyle ayırır (Arp'tan akt. Hubbard, 2017, s. 145). Bu açıklama, diğer yorumlara nazaran daha silik bir görüntü çizmesine karşın, -çünkü en nihayetinde Plotinos, Aristotelesçi Ruh görüşünü benimsemez (Aydoğan, 2021, s.112-114)- Ruh'un epistemolojik ve kozmogenik perspektiften Nous ile ittisali üzerinden anlaşılır bir izah sunmaktadır. Çünkü Nous, Plotinos sisteminde Bir'den ilk sadır olan olduğu için O'na en yakın olanıdır. Üstelik sudur öğretisi içerisinde Nous'un ilk evresi, Bir'den taşıdığı haldir ki, Nous burada adeta Nous bile değildir; kendilik bilincinden henüz yoksundur, yalnızca O'na yöneliktir ve yalnızca O'nu temaşa eder; ikinci evrede ancak Nous, kendi kavranır ilkelerini akleder. Yukarıda Nous'un iki yönlü etkinliği olarak adlandırdığımız kısım burayla uyuşmaktadır. Dolayısıyla Ruh'un, kendinden çıktığı İlk Kökeni temaşadan ötürü hayranlıktan ve esriklikten başkası elinden gelmeyen Nous'un ilk hali ile buluşması onu vecd içerisinde Bir'e taşıyacaktır. Fakat bu taşınmadan yahut tecrübeden ne kadar epistemolojik bir kazanım elde edebilir Ruh, bundan emin olmadığımızı belirtebiliriz. Çünkü bu tecrübe, bizatihi O'ndan ötürü hiçbir şekilde dile getirilemez ve içerikten arındırılmış olandır.

Plotinos'un felsefi sisteminin pan-en-teizm olduğu ve bundan ötürü mistik birleşmenin de panenteistik nitelikte olması gerektiğini söyleyenler de vardır. Cooper'a göre (2013) panenteizmin şartı tanrısal bir sudur süreci içermesi ama Tanrı ile dünya arasında kapanmaz bir ontolojik ayrım olmasıdır. İlk şart Plotinos için geçerli olduğu gibi, ikincisinde de Plotinos'un Evren Ruhu'nun Tanrı ile görünür alem Dünya arasında kesin ayrılık şartını sağlamasıdır. Evren Ruh, her şeyi sarıp sarmalayandır belki ama en nihayetinde dünyadan aşkındır. Çünkü o, ilahi alem ile evren arasında bir aracıdır. Her şey Ondan sudur etmekle Ondan pay alır ama, O her şeyden aşkın ve âridir. Dolayısıyla burada net bir hiyerarşik ayrım vardır: Dünya, Ruh'ta; Ruh Nous'da; Nous, Bir'de; Bir ise hiçbir şeyde içerilmez; çünkü O herşeyi kendinde kapsar. Dolayısıyla klasik panenteist bir ontoloji sistemi ancak panteistik bir birleşme yahut ona rücu etmekle açıklanabilir (s. 42-43).

Yukarıda sözünü etmiş olduğumuz mistik tecrübe çerçevesi içinde yer almak kaydıyla *gnostisize edilmiş* bir Plotinos portresi ne kadar mümkün değilse, aynı şekilde o çağda pekala bilinen ve özellikle Yeni Platonculukta Iamblichos ve Proklos'da önem kazanan teurji yahut efsunlu uygulamalara önem veren *sırlandırılmış* bir Plotinos portresi çizmek de mümkün değildir. Çünkü o dönemde sır dinlerinde büyü, efsun gibi bazı formüller oldukça yaygındır. Bilhassa *Keldani Kehanetleri*nde ruhun kurtuluşunun temsili, köken bilgisinin yanında teslis formları ve üç katlı ateş güçleri ve pek çok aracı varlığın vasıtacılığı ile tasvir edilirken Plotinos -ki büyüün gücünü kabul ettiği halde- bunlara rağbet etmemektedir (Zintzen, 1965, s. 82). Dodds'a göre (1977) mistik tecrübe, hiçbir zaman Plotinos'u fizyoloji

yahut büyüye sevketmemiştir, bilakis derin akli kavrayışa yöneltmiştir. Mistik birleşme hiçbir zaman filozof tarafından akli uğraşın yerine ikame edilmemiştir, bilakis o uğraş sürecinin sonucunu taçlandıran bir deneyim olarak sunulmuştur. Dolayısıyla söz konusu ettiğimiz bu birleşmenin, ahlaki yaşamın ve erdemlerin yerine geçirildiğini de söyleyemeyiz. Zira mistik tecrübe, sadece bir içteki kendine uyanma halidir (s. 73).

Plotinosçu mistik birleşmenin belki de ayırt edici noktasının, bu deneyimin yukarıdan aşağıya yönlü değil bilakis aşağıdan yukarıya doğru olduğunu söyleyebiliriz. Bunun, onu daha önce Philoncu ekstasisden ayırdığını ve kurtarıcı lütf bekletisini dışladığını da belirtmiştik. Üstelik Plotinos, imparatorluk döneminin yaşayan en önemli ruh bilgini [psikologun modern yorumundan kaçınıyoruz] olmasına rağmen (Theiler, 1966, s. 81), kurtuluşçu bir öğreti ısrarında bulunmadığını da biliyoruz. Plotinos'un burada hala kendinden önceki klasik düşünürlere bağlı kaldığına tanık olmaktayız. Özgür aklın işletilmesi, görünür alemi felsefi birikimle izah etme diyebileceğimiz bu bağlılık, Plotinos'u belki de Grek düşüncesinin son temsilcisi kılmaktadır. Elbette sözünü ettiğimiz mistik bulgular bunu dışlar mahiyette gibi görünüyor. Ancak unutulmamalıdır ki bu mistik damar, haddizatında Platon düşüncesinde zaten mevcuttur. Bunun en büyük delili olarak daha önce yukarıda işaret ettiğimiz Eros unsurunu gösterebiliriz. Diğer taraftan Tanrıya benzeme ve/veya Tanrı'ya kaçma olarak özetleyebileceğimiz bir başka unsur da, hali hazırda Platon'un *Theaitetos* diyalogunda (176b-c) ve Aristoteles'in *Nikomakhos'a Etik*'inde insani varoluşun, telosunu bilfiil kılmasıyla kendi kendisini düşünen düşünce olarak Tanrı'ya benzerlik kesbettiği temaşa yaşamında (1178a) karşımıza çıkmaktadır. Bu noktaların da Plotinos'un beslendiği kaynaklar olduğunu rahatlıkla belirtebiliriz (Söhngen, 1936, s. 116). Ancak bununla birlikte İskenderiye kaynaklı bir takım doğu öğretilerinin de bu teşekkülde etkisinin olabileceğini reddetmiyoruz.

Mistik tecrübenin tüm bunların dışında yani Mutlakla birleşme deneyiminin dışında insana kattığı yahut katmasını öngöreceğimiz bir birleşinin daha olduğunu düşünüyoruz. Plotinos'un Ruhun babaları olan Tanrı'yı unutmalarının sebebini sorduğu Ennead bölümünde (V.1.1.1-15) verdiği yanıt hatırlanacak olursa bunlar; küstahlık [τὸλμα-tolma]⁵, kendi benliklerine sahip olma ve seçme iradelerinden [αὐτεξούσιον-auteksousi-on-hodbinlik] duydukları neşedir. Fakat en nihayetinde bireysel ruhlar bu seçimlerinin neticesinde bedene hapsolmuşlardır. Bu hapis hayatı yahut onları tahakkümü altında bulunduran Kaderin [Fatum] belirleyiciliğinden kurtulmak ancak ölümden sonra, yani maddi-duyulur tabiata sahip oluştan sıyrılmakla mümkündür. İşte Plotinos'un mistik birleşmesi, Theiler'e göre (1966, s. 85) bu hayatta iken de Ruhun kendi içine dönmesiyle elde

5 Bu sözcük, Pythagorasçılarda çokluğun nedeni olan ikilik, Dyas olarak anlamlandırılır.

edeceği bir mutlak özgürlük tecrübesi yaşatacaktır. Bu deneyim, ‘ölmeden önce ölmenin’ adeta kısıtlı ve kesintili bir temsilidir.

Değerlendirme ve Sonuç

Plotinos ve mistik tecrübe üzerine yürütmüş olduğumuz bu soruşturmada, öncelikle Plotinos’un, mistisizmin çoğu unsurlarını taşıyan bir tecrübeyi dile getirdiğine tanık olduğumuzu belirtebiliriz. Çalışmamızın ilk kısmında mistisizm üzerine sunulan kuramsal bulguları hatırlayacak olursak Plotinos’un Mutlak ve Aşkın olana dair Ruhun kendi içine dönmek yordamıyla başlayan bir yükseliş öngördüğünü söyleyebiliriz. James’e dayanarak yer verdiğimiz niteliksel sınıflandırmaya göre, Plotinos’daki mistik birleşmenin *tanımlanamaz*, *noetik niteliği* haiz, *geçici* ve *edilgenlik* içermesi bakımından tümünü teşhis ettiğimizi teslim etmeliyiz. Tanımlanamazlık, ikinci bölümde de işaret ettiğimiz üzere aphairesis bulgularıyla; noetik niteliği haiz olması, bu birleşmenin kendisine her şeyin asli köken bilgisine erdirmesi, aydınlanma deneyimi bulgularıyla; geçiciliği, birleşme sonrasında tekrar bu dünyevi hayata dönerek gündelik yaşantıyı sürdürmesi bulgusuyla; edilgenliği ise O’nun tarafından adeta zaptedilme ve ele geçirilmiş-cezbelenmişlik bulgularıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla Plotinos’un, düşünce tarihinde mistik tecrübeye *nosyon* bilgisi kazandırmış bir öğretisinin olduğunu iddia edebiliriz.

İkinci olarak Happold’un doğa mistisizmi, ruh mistisizmi ve Tanrı mistisizmi şeklindeki tarifinden, hemen hemen üçünün de Plotinos’un mistik tecrübesiyle uyuştuğunu gözlemliyoruz. Doğa mistisizmi olarak panteist kök dışarda kalmak kaydıyla, pan-en-henik ve pan-en-teist tonların baskın olduğunu söyleyebiliriz. Hatta felsefesini büyük oranda [*hen-bire* dayalı] henoloji olarak tasarımılayan Plotinos’un düşüncelerini, panenhenik mistik tecrübe içerisinde sayabiliriz. O Bir’den sıklıkla Tanrı olarak da bahsetmiş olduğu ve her şeyin Bir-Tanrı’dan sudur ettiği bir felsefi sistem içermesinden ötürü onu panenteist tecrübe olarak da tanımlamakta bir beis görmüyoruz. Yaratma fikrini içermeyen bir felsefi mimariye sahip olmasından ötürü teistik bir mistik tecrübe çıkarsanamayacağı iddiaları karşısında ise, çalışma içerisinde ayrıntılarıyla yer verdiğimiz Rist’in görüşlerine bütünüyle katıldığımızı ifade ediyoruz. Dolayısıyla bu tecrübenin, monistik özdeşlik ve panteist bir karakter (Sunar’ın aksine 1975, s.115) taşımadığını düşünüyoruz. Öğretisinde Yaratana-Yaratılan şeklinde bir kavramsallaştırma olmasa da Bir-Tanrı’nın bütünüyle bu alemden aşkın olduğu görüşünü gözden uzakta tutamıyoruz ve buna dair bulgularımızı çalışma içerisinde yeterince sunduk.

Son olarak kendi kanaatimizi de burada belirgin kılmak isteriz. Plotinos’un mistik tecrübesi, panenhenik ve teist bir tecrübeye daha yakın görünmektedir. Bu ikisinin arasında bir seçim yapmak oldukça güç; bunu

aşabilecek belki de en kritik nokta, Plotinos'un öğretisini daraltılmış teizm denilen, genişletilmiş teizm unsurlarından arındırmakla elde edeceğimiz temelle yakınlaştırmak olabilir. Ama bunu yapmadan önce şu sorunun da sorulması gerektiğini düşünüyoruz: Mistik tecrübe özü itibariyle akıl dışı değil-aklın ötesine ait bir deneyimi ifade etmektedir. Dolayısıyla duyu tecrübesini, duyulurlar ile mutabakatı ölçüsünce akli değerlendirmeye [*adequatio intellectus et rei*] tâbi kılabiliriz. Fakat buradaki mistik tecrübenin nesnesi olarak farz edebileceğimiz aşkın ve mutlak alana dair malumatımız olmadığı için onu ne kadar tanımlayabiliriz? Tanımlamaya çalışırken mistik tecrübe, *ne ise o olmaklığından* ne kadar kayba uğramakta ve daha da önemlisi tanımlama ve sınıflandırma uğraşı içerisinde ne kadar duysal tecrübeye indirgenmektedir? Bu soruların cevabının, Plotinosçu mistik tecrübenin deyiş yerindeyse 'bir kalıba sığdırılmasından' daha kritik önem taşıdığını ayrıca vurgulamak isteriz.

Bitirmeden önce ayrıca bu sorularımızın cevabı olarak görülmesini istediğimiz ilginç olabilecek bir tespitte daha bulunmak isteriz: Mistik tecrübe veya mistisizm üzerine kaleme alınan çoğu eserde görebildiğimiz kadarıyla kuramsal açıklamaların olduğu kısımlar daha az yoğunlukta gibi görünüyor. Yani görece çok daha kısa olan temellendirici kuramsal ve teorik kısmı açıklamak için sayısız deneyim örneklerine yer veriliyor. Elbette ilk bakışta bu, konunun haddizatında tecrübeye dair olmasıyla alakalı görünecektir. Burada başka bir fikir ortaya koymak isteriz. O da belki mantık geleneği içerisinde tanım bahsiyle ilgili olandır. Bize kalırsa mistik tecrübe, duyu diliyle tarif edilemediği için -ki tam bir tarifi yapılabilmesi ancak onun işleminin ortaya konulması ile mümkündür- kaplamının içine giren sayısız tekil örneklerin tasvir edilmesini zorunlu kılmaktadır. Mistik tecrübenin belki de önermesel formda ortaya konulamamasının gerekçelerinden biri bu olabilir. Çünkü tikel örneklerden yola çıkarak yapılabilecek soyutlama yani tümelleştirme işlemi, o örnekler için bir yetkinlik hali ifade edecektir. Fakat mistik tecrübe, zaten en yüksek soyutlamanın bizatihi içeriğini oluşturmaktadır. Dolayısıyla mümkün en soyut yani hiç bir şekilde işlemi bulunmayan yahut işlemi bizatihi kaplamından ibaret olan bir nihai ereğe dair tam bir tanım yapmak mümkün olamamaktadır. Zira eğer böyle bir tanım mümkün olsaydı muhtemelen ondan daha yetkin bir soyutlamanın var olması gerekecekti. Bu da mümkün olmadığı için bu örneklerin her birini betimleyici, resmî tarzda ele alarak ifade edebiliyoruz. Çünkü akıl yürütme dediğimiz yeti bu noktada, yürütülebilecek en son ereğe bilfiil ermiş gibi gözükmektedir.

KAYNAKÇA

- Almond, C. P. (1978). *Mystical Experience, Religious Doctrine and Philosophical Analysis*. (Doktora Tezi). Avustralya: Adelaide Üniversitesi.
- Aristoteles. (1997). *Nikomakhos'a Etik*. Çev. S. Babür. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Aristoteles. (2016). *Metafizik*. Çev. Y. G. Sev. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Armstrong, A. H. (1936). Plotinus and India. *The Classical Quarterly* 30/1, 22-28.
- Armstrong, A. H. (1967). *The Architecture of the Intelligible Universe in the Philosophy of Plotinus*. Amsterdam: Adolf M. Hakkert Publisher.
- Aydoğan, H. (2021). Epagoge'den Episteme'ye: Sezgisel Kavrayış. *Kutadgubilig* 43, 35-53.
- Aydoğan, H. (2021). Aklın Yolu Birdir: Yaygın Bir Sözün Plotinosçu Temaşa İçerimleri Üzerine. *Temaşa Felsefe Dergisi* 16, 78-93.
- Aydoğan, H. (2021). *Plotinos Felsefesine Giriş*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Aydoğan, H. (2022). Plotinos Felsefesinde Sudur ve Hipostaz Sisteminin Düzeni Üzerine. *Eskiye* 46, 115-144.
- Caka, E. (2014). *Bir Mistik Olarak Pavlus*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Cooper, J. W. (2013). *Panentheism - The other God of the Philosophers: from Plato to the Present*. Michigan: Baker Academic.
- Dalkılıç, B. (2003). İskenderiye'li Yahudi Filozof: Philo, Eserleri ve Felsefî Yönemi. *NEÜİFD* 15/15, 61-80.
- Dodds, E. R. (1928). The Parmenides of Plato and the Origin of the Neoplatonic 'One'. *The Classical Quarterly* 22/3, 129-142.
- Dodds, E. R. (1977). Tradition und Persönliche Leistung in der Philosophie Plotins. Çev. D. Esser. *Die Philosophie des Neuplatonismus*. Ed. C. Zintzen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 58-75.
- Hadot, P. (2012). *Ruhani Alıştırmalar ve Antik Felsefe*. Çev. K. Gürkan. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Hadot, P. (2016). *Plotinos ya da Bakışın Saflığı*. Çev. Ö. Doğan. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Halfwassen, J. (2006). *Der Aufstieg zum Einen – Untersuchungen zu Platon und Plotin*. Leipzig: K. G. Saur Verlag.
- Happold, F. C. (1990). *Mysticism – A Study and an Anthology*. London: Penguin Books.
- Haşlakoğlu, O. (2008). Platon Düşüncesinde Aletheia. *Kaygı* 11, 205-210.
- Hubbard, L. V. (2017). *Bergson Plotinus and the Harmonics of Evolution*. (Doktora Tezi). Bristol: University of the West of England.

- Inge, R. W. (1913). *Christian Mysticism*. London: Methuen & Co. Ltd Publishing.
- James, W. (2017). *Dinsel Deneyimin Çeşitleri*. Çev. İ. H. Yılmaz. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Kahveci, K. (2019). Grek Mistisizminde Ruhun Özgürleşme Süreci. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 63, 163-182.
- Kant, I. (2007). *Ethica – Etik Üzerine Dersler*. Çev. O. Özügül. İstanbul: Pencere Yayınları.
- Kılıç, C. & Arslan, H. (2007). İslam Düşüncesinde Aşk Metafizigi. *e-Journal of New World Sciences Academy* 2/4, 321-351.
- Kılıç, C. (2009). Plotinos'ta Südür ile İnlen ve Aşkla Yükselen Çift Kutuplu Hakikat Anlayışı. *Kelam Araştırmaları* 7/1, 39-56.
- Köroğlu, B. (1996). İbni Bâcce'nin Ahlak ve Siyaset Düşüncesi. *Divan* 1, 45-65.
- Kurtoğlu, Z. (2000). *Plotinos'un Aşk Kuramı*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Özalp, H. (2005). Tanrı Hakkında Konuşa(ma)mak: Plotinus'da Negatif Teoloji. *Turkish Studies* 10/2, 735-748.
- Platon. (1943). *Phaidros*. Çev. H. Akverdi. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Platon. (2010). *Theaitetos*. Çev. M. Gökberk. *Diyaloglar* (iç.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Plotin. (2020). *Schriften in deutscher Übersetzung–Schriften 1-54*. Çev. R. Harder. Haz. R. Harder vd. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Plotinus. (1989). *The Enneads*. Çev. A. H. Armstrong. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Plotinus. (2018). *The Enneads*. Ed. L. P. Gerson. Çev. G. B. Stones vd. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porphyrios. (2017). Plotinus'un Hayatı ve Çalışmalarının Düzenlenmesi Hakkında. Çev. M.M. Karakaya. *Eskiye* 35, 115-150.
- Rist, J. M. (1967). *Plotinus: The Road to Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rist, J. M. (1989). Back to the Mysticism of Plotinus: Some More Specifics. *Journal of the History of Philosophy* 27/2, 183-197.
- Söhngen, G. (1936). Die neuplatonische Scholastik und Mystik der Teilhabe bei Plotin. *Philosophisches Jahrbuch* 49, 98-120.
- Stace, W. T. (2004). *Mistisizm ve Felsefe*. Çev. A. Tüzer. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Stace, W. T. (2006). Mistiklerin Öğretileri. Çev. Cenani Kuvancı. *Bilimname* 10, 117-131.
- Sunar, C. (1966). *Mistisizmin Ana Hatları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Sunar, C. (1975). *Tasavvuf Tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Theiler, W. (1955). Gott und Seele im kaiserzeitlichen Denken. *Entretiens von Vandœuvres-Genève* 3. doi:10.1515/9783110832174.104
- Tüzer, A. (2006). *Dini Tecrübe ve Mistisizm*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Verdenius, W. J. (1962). Der Begriff der Mania in Platons Phaidros. *Archiv für Geschichte der Philosophie*, 44(2), 132–150.
- Zintzen, C. (1965). Die Wertung von Mystik und Magie in der Neuplatonischen Philosophie. *Rheinisches Museum für Philologie* 108/1, 71-100.

“

Bölüm 3

ETKİLİ OKUL BAĞLAMINDA PROJE İMAM HATİP LİSELERİNDE YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ

Ümit Kalkan¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı, umit.kalkan@asbu.edu.tr, ORCID:0000-0002-4005-7488

”

Giriş

Hızla değişen küresel dünya koşullarında Türkiye’nin sürdürülebilir bir gelecek inşa etmesi ve sürekli bir gelişime imza atabilmesinin en temel yolu eğitim sektöründeki gücüne bağlıdır. Zira beşeri kaynağın nitelikleri direkt olarak eğitim ve öğretimin niteliği, eğitim sektöründe rol, yetki ve sorumlulukları bulunanların reformları yönetebilmeleri, okul, öğrenci, veli ve öğretmenlere yani tüm paydaşlara bunları yansıtabilmeleri ve yenilenebilme güçleri ile yakından alakalıdır. Eğitimin kalite ve etkililiğini artırmanın temel yordayıcıları olan “eğitim politikaları”nın uygulanması esnasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerlerine büyük görev düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018 yılında Türk eğitim sistemini geliştirerek, daha etkin hale gelmesini sağlayacak, ülkemizin ihtiyacı olan paradigmaların saptanması ve evrensel eğitim çerçevesinde istikamet geliştirme amacıyla 2023 eğitim vizyonu belgesini yayınlamıştır. Belgenin genel olarak, ölçme ve değerlendirme, insan kaynakları yönetimi, okul finansmanı, kurumsal rehberlik ve teftiş hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışma, özel eğitim, yabancı dil eğitimi, dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm, erken çocukluk, temel eğitim, ortaöğretim, fen ve sosyal bilimler liseleri, mesleki ve teknik eğitim, özel öğretim, hayat boyu öğrenme, imam hatip ortaokulları ve liseleri temel başlıklarına yoğunlaştığı görülmektedir. Bu belgede ön plana çıkan konulardan bir diğeri ise Okul Gelişim Modeli’dir. Buna göre, eğitim-öğretim müfredatının öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına göre tasarlandığı, eğitim kurumlarında tasarım ve beceri atölyelerinin kurulduğu, zorunlu ders saatleri ve ders çeşitliliğinin azaltıldığı, bürokratik süreçlerin daha da azaltılarak, eğitim yönetimi alanında kullanılan modern veri tabanlarının sadeleştirildiği, öğrenci öğrenmelerinin takip edilerek desteklendiği ve geliştirildiği, öğrenme analitiği platformunun öncelendiği okul gelişim modeli tasarımı oluşturulması planlanmıştır (MEB, 2018). Planlanan bu model eğitim sisteminde köklü revizyonların yapılmasını dolayısıyla köklü değişiklikleri gerektirmektedir. Etkili okul bağlamında eğitim kurumlarında köklü değişimlerin yapılabilmesi için nitelikli ve etkili yöneticilerin seçimi ve öğretmen niteliklerinin artırılarak kaliteli programlarla güçlendirilmesi gerekmektedir.

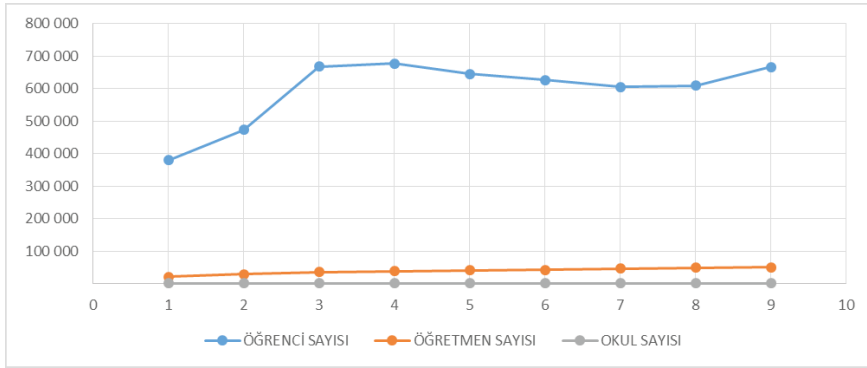
Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 yılında hayata geçirilen “proje okul” ve “program çeşitliliği” uygulamasının diğer ortaöğretim kurumlarının yanı sıra özellikle imam hatip liseleri için yeni bir eğitim vizyonu olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Bu yeni vizyon imam hatip liselerini temel dini bilgilerin öğretildiği bir eğitim kurumu görmenin ötesinde, doğu ile batı / din ile bilimin bütünleştirildiği ulusal bir model şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla oluşturulan bu modelin şekillenmesinde en önemli iki unsur “okul yöneticileri” ve “öğretmenler”dir. Okul yöneticisi

ve öğretmen yeterlikleri eğitimin niteliği açısından önemli bir unsurdur. Bu çalışmada nitelikli okul yöneticisi ve öğretmen özellikleri, etkili okul bağlamında incelenmiştir. İlgili alanyazın etkili okulların özellikleri ve boyutları konusunda tek bir noktada buluşmasa da temel kanı okulların etkili olmalarında en önemli faktörlerin fiziki unsurlardan değil, nitel unsurlardan meydana geldiğidir. Zira son yapılan güncellemelerle okulların bina, sınıf, ders materyalleri gibi birçok fiziki imkanlarının geliştirilmesine rağmen okulların halen arzu edilen etkililik seviyesine çıkmadığı gözlenmektedir. Bu durumda okulların yönetilmesine, yöneticilerin rol ve görevlerine büyük önem atfedilmektedir. Bu bağlamda etkili okul özelliklerini anlamak için yönetici ve öğretmenlerin özellik, yeterliklerinin belirlenmesi gerekir (Oral, 2005; Gökçe ve Kahraman, 2010; Özkan ve Arslantaş, 2013). Zira 1970’li yıllar sonrası yapılan araştırmalar, etkili okullarda birincil kararlaştırıcının okul çalışanları olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma sonuçları, etkili okulda temel iki kararlaştırıcının okul yöneticisi ve öğretmen olduğuna işaret etmektedir. Yöneticiler nitelikli öğrenmeye katkı sağlayan gerekli ortamı hazırlamakta, öğretmen de öğrencilere akademik beklentileri anlatan davranış ve özellikleriyle nitelikli öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Bunun yanında etkili okuldaki nitelikli eğitim ve öğretim çıktılarına tüm paydaşların -aile, öğrenci, yönetici, öğretmen vb.- etkileşim içinde koordine edilmesi ve gayretleri ile ulaşılabileceği bilinmelidir (Balcı, 1988: 29).

Tarihsel Süreçte Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatip Liseleri

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nde Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nda din eğitiminin konumuyla ilgili bir alan yaratılmış olsa da, bu durum daha çok sembolik olmuş, yeri geldiğinde sistem tarafından tasfiye edilmiş ve eğitim sistemi içerisinde bir sorun kaynağı olarak görülmüştür (Zengin, 2019:41-42). 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun 4. Maddesine göre Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı dini hizmetleri yürütecek imam ve hatip ile yüksek dini tahsil yapmış uzmanlar yetiştirme amacıyla, Darü’l-Fünûn’un yanı sıra 29 İmam Hatip Mektebi 1923-1924 eğitim öğretim yılında açılmıştır. Yeni açılan bir okul olması, kayıt olacak öğrenci bulunamaması, vb. nedenlerle Daru’l Fünûn 1933 yılında, imam hatip mektepleri ise 1931-1932 eğitim öğretim yılında fiili olarak kapatılmıştır. Bu okulların yeniden açıldığı 1950’li yıllara kadar Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi kesintiye uğramıştır (Öcal, 1999). 13 Ekim 1951 tarihinde yedi imam hatip okulunun açılmasının ardından 1973 yılında 1739 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu’nda değişiklik yapılarak, 1983 tarih ve 2842 sayılı kanunun 32. maddesine göre imam hatip okulları *lise* statüsü kazanmıştır. Bu okulların amacı ise “dini hizmetlerin yerine getirilmesi için görevli elemanları yetiştirerek, orta öğretim sisteminde mesleğe ve yüksek öğrenime hazırlayan öğretim kurumları” olarak nitelendirilmiştir (Milli Eği-

tim Temel Kanunu, 1973). 1985-1986 eğitim öğretim yılında yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarının eğitimi için İstanbul Beykoz ve Kartal'da açılan Anadolu imam hatip liselerinin açılmasıyla birlikte 1997 yılına kadar imam hatip liselerinin sayısında bir artış yaşanmıştır (Ayhan, 2000). Kamuoyunda sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasası olarak bilinen kanunla (Resmi Gazete, 1997) imam hatip liselerinin orta kısımları yeniden kapatılmış, yüksek öğretim kanununda yapılan değişiklik (Resmi Gazete, 1981) ile üniversiteye girişte taban kat sayı uygulaması getirilmiş ve imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrenciler bu yasa değişikliklerinden olumsuz etkilenmiştir. 2012 yılında yapılan yasa değişikliği ile zorunlu eğitim 4+4+4 uygulaması yeniden düzenlenerek (Resmi Gazete, 2012) ve üniversiteye girişte uygulanan katsayı uygulamasından kaçışılmıştır (Ünsür, 2005:231). 2012 yılından itibaren imam hatip liselerindeki öğrenci, okul ve öğretmen sayısında ciddi bir oranda artış yaşanmış, 2015 yılından itibaren mevcut imam hatip liselerinin yanı sıra sosyal bilimler, geleneksel, görsel ve çağdaş sanatlar, musiki ve spor, yabancı dil hazırlık sınıfı hafızlık ve uluslararası imam hatip liseleri ile program çeşitliliğine gidilmiştir. Örgün eğitim sisteminde Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı (Grafik 1) 1673 imam hatip lisesinde 666.963 öğrenci ve 50.075 İHL meslek dersleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretmeni görev yapmaktadır (MEB, 2021).



Grafik 1: 2012-2022 Yılları Arasında İmam Hatip Lisesi, Öğretmen ve Öğrenci Sayısı

Yönetici ve Öğretmen Nitelikleri

Son yıllarda teknoloji ve bilim alanındaki gelişmelerin etkisiyle ülkeler yönetim teşkilatlanmalarında bir takım düzenlemelere giderek bürokratik süreç ve uygulamaları azaltarak, mali kaynaklarını verimli kullanma ve daha hızlı kararlar alabilme yoluna gitmektedir (Sezer ve Vural, 2010:204). Dünyada yaşanan bu gelişmelere Türkiye de kayıtsız kalmayarak, bürokratik süreç ve uygulamalarda reformlara gidilmiş, hesap vere-

birliklik, eğitimde yerelleşme ve yerinden yönetim uygulamalarına yönelik bir takım adımlar atmıştır. Bu adımlarda biri de okul yöneticilerinin görev ve çalışma durumlarına ilişkindir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011 yılında çıkarılan 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile birlikte okul yöneticilerini belirli bir süre görevlendirme ya da yetersiz kalması durumunda görevden alınabilmesi uygulamasına geçilmiştir. Okul yöneticileri için yapılan bu uygulama öğretmenler için de eğitim kurumundaki görev süresine bağlı rotasyon, performans vb. kriterler düşünülmüş ancak hayata geçirilememiştir(Ajanskamu.net, 2018).

Eğitim kurumları, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci niteliklerini artırma yıllardır Türk milli eğitim sistemin en önemli sorun alanlarından birisidir. Eğitimde değişimi sağlayarak yeni paradigmlar doğrultusunda bu değişimi gerçekleştirebilmek için MEB tarafından atılan adımlardan biri de “proje okul uygulamaları”dır. 2014 yılında çıkarılan 6528 sayılı kanunda (Resmi Gazete, 2014) proje okullarının yapı ve işleyiş süreçleri bu okulların yapısı, yönetici/öğretmen atama uygulamaları okul merkezli yönetim anlayışını desteklemektedir. Eğitim kurumunu merkeze alan bu yönetim anlayışının tüm eğitim sistemini olumlu yönde etkilemesi beklenir (Aytaç, 2000).

Ülkemizde her ne kadar öğrencinin “akademik başarısı” okul etkililiğinin temel göstergesi olarak kabul edilse de başta okul yöneticisinin sahip olduğu yönetsel beceriler, bilgi, değerler, tutumlar, olumlu bir okul iklimi oluşturma, işbirlikçi öğrenmeyi sağlama durumu yanında öğretmen nitelikleri ve öğrenci performansı akademik başarıyı etkileyen önemli unsurlardır. Bu anlamda okulun etkililik düzeyinin artırılarak ve eşgüdümün sağlanması okul yöneticisinin temel görevidir(Ağaoğlu vd., 2012). Bu anlamda proje okul uygulamasının özellikle okul özerkliği ve yetki devri bağlamında okul yöneticisine inisiyatif tanınması okul etkililiğinin artırılmasında önemli bir olgu olarak değerlendirilebilir. Ancak proje okul uygulamasının gerek toplum gerekse eğitim camiası tarafından doğru algılanmasına yönelik bir takım soru işaretleri de vardır.

Geçmişten günümüze kadar Türkiye’deki eğitim uygulamalarına bakıldığında eğitim sisteminin önemli sorun alanlarından ikisi okul müdürlüğü/yöneticiliği ve öğretmen yeterlikleri meselesidir. İlk olarak ülkemizde okul yöneticiliğinde liyakatin esas alındığı bir teamül anlayışına bağlı olarak öğretmenlikteki performans ve deneyimin esas alındığı bir anlayıştan hareket edildiği ve bir meslek olarak tanımlanmadığı görülmektedir. Neredeyse son 20 yıl içerisinde eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerin göreve atanma ve görevlendirme şekilleri hakkında 14 kez yasal düzenleme yapılmıştır(Özdemir,2020). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerinin seçimi, atama ve görevde yükselme süreçlerinin nasıl olacağına ilişkin yaşanan belirsizliklerin halen devam etti-

ği görülmektedir. Bu belirsizliklerin ötesinde dünyada pozitivist bakış açısının yerini yorumsamacı yaklaşımın almasıyla rasyonel bakış açısıyla ölçülemeyen sosyal olgular eğitim alanında önemsenmeye başlamıştır. Dolayısıyla eğitim kurumlarındaki okul yöneticisi, bu yeni paradigmayı gerçekleştirebilecek iyi, güzel, estetik, adalet gibi sosyal olgular ile değerleri ön plana çıkarabilen, ahlaki gelişime önem veren ve bu değerlere dayalı bir örgüt kültürü oluşturabilen dönüşümcü lider olarak görülmektedir(Aslanargun,2007).

Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasıyla birlikte sisteme entegre edilen bu anlayışa yönelik eğitim politikalarının oluşturulması için okul yöneticilerinin sistemde daha aktif yer almasını zorunluluk kılmaktadır. Çünkü eğitim politikaları, somutlaştığı yer olan okullar, okul yöneticilerinin yönetici/liderlik özellikleri ve eğitim felsefelerine bağlı olarak evrilmektedir. Dolayısıyla bürokratik karakterli, merkeziyetçi, devamlılığın ve bağlılığının esas alındığı statükoya vurgu yapan yönetim anlayışını yerini bireysel çeşitlilik, zenginlik ve farklılıkları benimseyebilen, birlikte çalıştığı mesai arkadaşlarının iş doyumunu sağlayabilmesi için beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilen bir yönetim anlayışına bıraktığı görülebilir (Turan, 1988). Dolayısıyla bu anlayışı merkeze alarak eğitim kurumlarında okul yöneticilerine ait nitelik ve vasıfların belirlenmesi son derece önemlidir. Okul yöneticisinin sahip olduğu yeterliklerin daha sistematik bir yaklaşımla incelenmesi gerekmele birlikte, okul yöneticisinin özverili, hırslı, çalışkan, rekabetçi, esnek, girişimci, yeniliğe açıklık gibi kişilik özelliklerinin yanı sıra, liderlik özellikleri, eğitim öğretim programı ile eğitim ortamının yönetimi, etkili iletişim becerilerine sahip olma durumu, maddi kaynakları yönetme, okul içi ve okul dışı işbirliklerin yönetimi, öğrenci odaklılık, teknolojik yeterlikler ve kurumsal iletişim şeklinde sıralanabilir(Özdemir, 2020).

Ülkemizde öğretmen yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Türk eğitim sisteminde tarihsel süreçte çok farklı uygulamalar görülmekle birlikte önem verilen konulardan birisi de öğretmen yetiştirme meselesidir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar 1927 yılında “köy muallim mektepleri”, 1940 yılında “köy enstitülerine” ve 1954 yılında “İlköğretmen Okulu” adıyla anılmıştır. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlere yükseköğrenim şartı getirilerek ilköğretmen okulları “eğitim enstitüleri”ne dönüştürülmüş ve 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademiler üniversite, eğitim enstitüleri ise “eğitim fakülteleri” adını alarak öğretmen yetiştiren tüm kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınarak üniversitelere verilmiştir (MEB,2017). Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programları ulusal ve uluslararası gelişmeler dikkate alınarak birçok defa yenilenmiştir. Özellikle 1995 sonrası yeniden

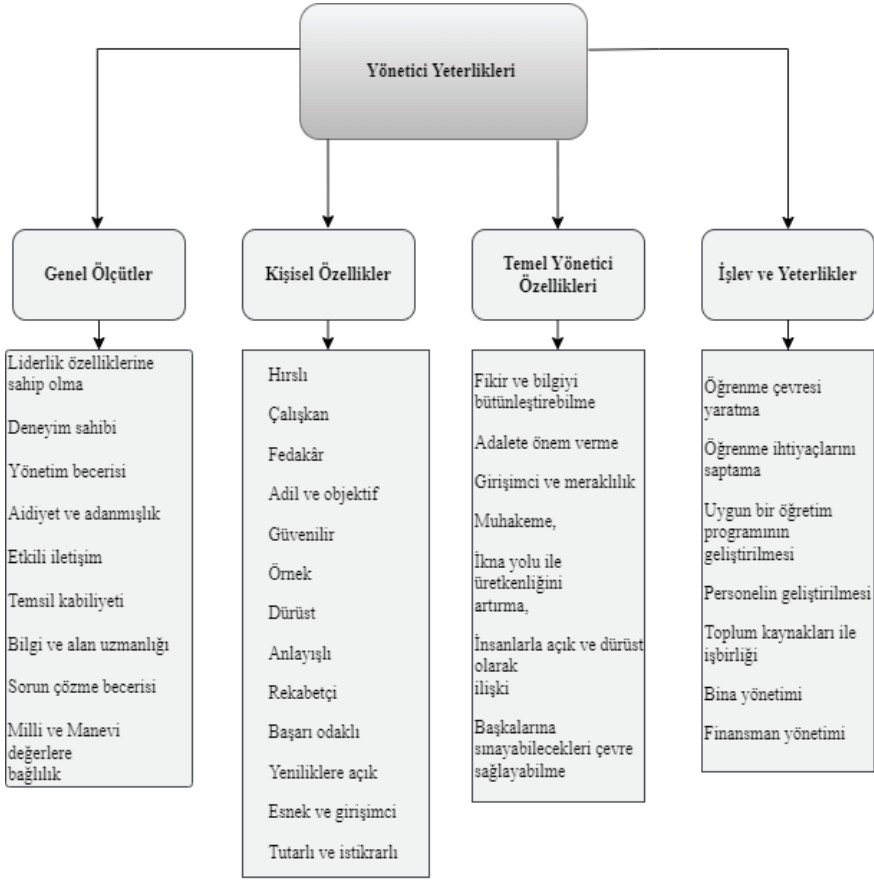
yapılanma ile birlikte fakülte programlarında standartlaştırılmaya gidilerek seçmeli dersler haricinde Türkiye’de ortak bir program uygulanmaya başlanmıştır(Yanpar Yelken, 2017).

Öğretmen yeterlikleri konusu sadece Türkiye’de değil tüm dünyada gündemde olan bir konudur. 1970’li yıllarda Amerika ve Avrupa’da başlayan öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin standart oluşturma yaklaşımlarının 2000’li yıllara gelindiğinde dünya genelinde yayılmaya başladığı görülmektedir. Bu anlamda Türkiye’de ilk resmi çalışmaların 1998 yılında YÖK-Dünya Bankası işbirliği ile öğretmen yetiştirme standartları ve akreditasyon çalışmaları yapılmış öğretmen yeterlikleri konu ve alan eğitimi, öğretme-öğrenme süreci, öğrenmeyi izleme-değerlendirme ve tamamlayıcı mesleki yeterlikler olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır. 2002 yılında Öğretmen yeterliklerinin Avrupa Birliği ile uyumlu olacak şekilde yeniden belirlenmesi amaçlanarak temel eğitime destek programı (TEDEP) kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenerek 2006 yılında yürürlüğe girmiştir. “Avrupa Yeterlikler Çerçevesi” 2008 yılında Avrupa Parlamentosu tarafından üye ülkelere öğretmen yeterliği konusunda tavsiye niteliğinde ulusal yeterlik çerçeveleri oluşturmalarını istemiş buna paralel olarak 19.11.2015 tarihinde 29537 sayılı resmi gazete yayınlanan yönetmelikle “Türkiye Yeterlik Çerçevesi” (TYÇ) oluşturulmuştur. Öğretmen yeterlikleri hakkında yapılan düzenleme ve güncelleme çalışmaları kapsamında 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel yeterlikleri birbirini tamamlayan “mesleki bilgi”, mesleki beceri”, “tutum ve değerler” yeterlik alanı altında 11 yeterlik ve bunlarla ilişkili 65 göstergeden oluşmaktadır(MEB, 2017). Temel öğretmen yeterliklerini mesleki bilgi, beceri, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile milli, manevi ve evrensel değerlere sahip oluş düzeyi, öğrenciye yaklaşımı ile öğrenci, öğretmen, aile ve eğitimin diğer paydaşlarıyla kurduğu etkili iletişim ve işbirliği becerileri, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalar şeklinde sıralanabilir.

Yönetici Yeterlikleri

Günümüz eğitim alanlarındaki değişim sürecinde “okullar” değişimin merkezinde konuşturılmıştır. Bu noktada etkili okul anlayışı bu değişimin en büyük göstergelerindendir. Okullardaki bu değişime ve etkililiğe yön veren unsurlardan en önemlisi de yöneticiler olarak değerlendirilmektedir. Yöneticiler kurumun varlığının sürekliliği için kararlar alarak düzenlemeleri ile bugüne ve geleceğe yön vermeye çalışır. Yani kurumların hedeflerine ulaşması etkili bir şekilde yönetilmesi ile yakından alakalıdır (Ada ve Akan, 2007:348). Bu nedenle en önemli görev ve yetkileri olan yöneticilerin sahip olması gereken genel ölçütler ve özellikler büyük merak uyandırmaktadır.

Okullarda yol gösterme ve yönlendirme rolü yöneticiye aittir. Okulu, öğretmen ve diğer ilgililerle beraber yönetici yönetir ve yönlendirir. Bu noktada profesyonel olan bir yönetici, kurumun vizyonunu ve misyonunu doğru saptar. Bunu etkili biçimde yapabilmesi için yöneticinin belirli kişisel ve mesleki özelliklere, bilgiye ve yeterliliklere sahip olması beklenir. Bu noktada yalnızca ilgili Bakanlık değil, aynı anda da aileler, öğretmenler ve öğrencilerde yöneticilerini bir lider ve bir rehber olarak görmeleri lazımdır (Turan, 2006). Etkili okulların müdürleri, öğretmenlerin gereksinimi olan kaynakları sağlamada öncü, öğretmenler ve paydaşlarla iletişimde ve davranışlarında rol model olmalıdır. Kurum içinde bilginin paylaşımına liderlik etmede, öğretmenleri yenilik ve değişiklik yapma konusunda teşvik oluşturmada usta olmalıdır. Bu okullarda yönetimin, veliler ve toplumla iyi ilişkiler kurduğu, onların okula katılımını sağlayarak desteğini aldığı tespit edilmiştir (Şişman, 2012). Etkili okulların yöneticilerinde bireysel olarak şu özellikler ön plana çıkmaktadır: Açık okul hedefleri belirlemek, belirlenen hedeflerin okulda motivasyonu sürekli kılmasını sağlamak, özgüven ve şeffaflık, belirsizlikle baş edebilme ve kriz yönetimi, güçle ilgili dinamiklere karşı hassasiyet, analitik bakış açısı ve sorumluluk alma yetisidir. Etkili yöneticiler yönetim faaliyetlerinde sıra dışı teknikler ve farklı stratejileri kullanmayı bilir, okulun her anında görülür ve her yerde etkileşimlerini sürdürürler (Kaya, 2015: 22). Etkili okullarda yönetici özellikleri oldukça farklı sınıflandırmalara tabi tutulmaktadır. Yöneticinin ahlaki özellikleri, çalışma özellikleri, sosyal özellikleri, kişilik özellikleri, değerleri, tutumları ve davranışları incelenmekte ve yönetici özellikleri bir süzgeçten geçirilmektedir. Etkililik fark yaratmak olduğu için etkili okullarda başarılı yöneticilik için farklı özelliklerin etkileşim içinde olması gerekmektedir (Clark, Lotte ve As tuto, 1984; Akt: Balcı, 1988: 28). İlgili literatür ışığında (Balcı, 2001: 22-23; McEwan, 2018; Helvacı ve Aydoğan, 2011: 554-55; Kaya, 2015: 21-22; Uğurlu ve Demir, 2016: 63) etkili okul yöneticilerinde bulunması gereken genel ölçütler, kişisel ve temel yönetici özellikleri ile yöneticilerin işlev ve yeterlikleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Etkili Okullarda Yönetici Yeterlikleri

Etkili okullarda yöneticilerin bir lider gibi davranması gerektiğine dikkat çeken Turan ve Ebiçoğlu (2002) ise etkili lider niteliklerini şöyle sıralamıştır; “heyacanlı olmak, etkili iletişim kurabilmek, vizyoner olmak, güvenilir olmak, model olmak, demokratik olmak, hoşgörülü davranmak, pozitif tutum sergilemek ve tutarlı olmak”. Ertürk ve Memişoğlu (2018:72) öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda etkili okulların yöneticilerinde olması gereken özellikleri belirlediği araştırmasında; “hoşgörülü, lider yönetici olma, okul vizyonu ve misyonuna önem verme, kendini yetiştirerek öğrenci ve öğretmenlere öğretimsel liderlik yapma, adil, anlayışlı ve tutarlı olma, öğretmenlere güvenme, çözüm odaklı olma, etkileme gücünün olması, rehberlik etme, etik davranışlara sahip olma, başarılı öğretmenler için ödül teklifinde bulunma, farklı yetenekleri yönetme becerisi, projeler üretme, yenilikçi, eğitim yönetimi uzmanlık gücünün olması ve öğretmenlere rehberlik edebilecek yetkinliğe sahip olma” özelliklerini saptamıştır. Genç araştırmacı P. Tulowitzki okul müdürlerinin temel misyonları yönünde okul lideri olabilmek için gerekli olan niteliklerini ve yetkinlikle-

ri şöyle sıralamıştır (WGS Thematic Seminar, 2019):

- Güveni ve teşvik edici bir öğrenme ortamı sağlamak
- Tüm faaliyetler ve çalışmalarda yön belirlemek
- İlişkiler
- Organizasyonel gelişim
- Öğretimin iyileştirilmesi
- İç ve dış hesap verebilirlik
- Yönetim ve liderlik yetkinlikleri
- Kişilerarası yeterlilikler
- Değerlendirme ve izleme bilgisi
- Örgütsel gelişim bilgisi
- Hayat boyu öğrenme anlayışı
- Dağıtılmış liderlik anlayışı (Başkalarına karşı sorumluluk hissetme ve yeni liderler geliştirme sorumluluğu).

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken birçok yeterlik bulunmaktadır ama bunlardan en önemlisi insan ilişkileri ve iletişim becerisidir. Okul yöneticilerinin iletişim becerileri güncel bir kavramdır ve sürekli incelenerek tartışılmaktadır. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin olması gerekliliğine okul müdür görevinin tanımından ulaşılabilir. Okul yöneticilerinin görevini Başaran (1996) ve Arslan (2014) “Milli eğitim sisteminin genel hedefleri doğrultusunda yönetilmesi ve idare edilmesi gereken okulların yapısını ve konumunu dikkate alarak, eğitim kurumunu geleceğe taşımak ve yaşatmak için bütün beşeri ve maddi kaynakları verimli bir biçimde işe koşmak ve eğitimin hem nitelik hem de nicelik olarak artmasını sağlamaktır” şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımdan hareketle okul yöneticilerinin etkili okullarda bu faaliyetleri yürütebilmesi ancak etkili bir iletişim etkinliği ile mümkündür. Çünkü okulun gelecek adına yapacağı eğitim-öğretim yolculuğunda kaynakların verimli kullanımı için okul yöneticilerinin paydaşların beklentilerini dikkate alması, çalışanları arasında etkili iletişimi sağlaması, iletişim araçlarını etkin kullanması ve öğrenci, öğretmen, velilerle iyi ilişkiler geliştirerek güvenli ve çatışmadan uzak bir çalışma ortam yaratması önemlidir. Bunların sağlanmasında okul yöneticisinin açık, anlaşılır ve tutarlı bir iletişim dili benimsemesi ve tüm yönetim faaliyetlerinde kanuni mevzuata dikkat ederek, çalışanlarının yasal haklarını gözetmesi ve yüksek iletişim becerisine sahip olması gerekir. Bu nedenle etkili okullarda müdürlerin kendilerini yetiştirme ve becerilerini geliştirme noktasında hırslı, özverili ve değişime açık olma-

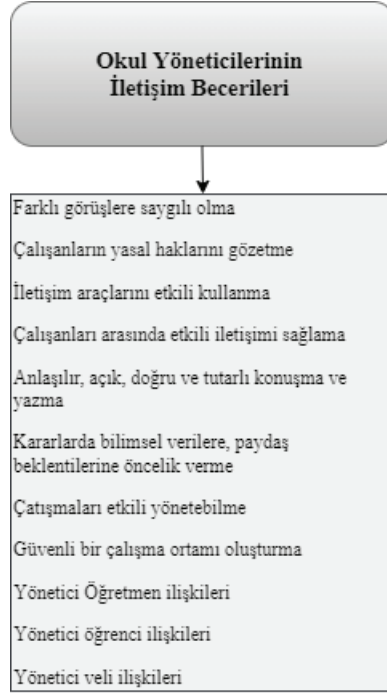
ları beklenir. Okul yöneticisi bir iletişimci olarak herkesin paylaşacağı bir vizyon ortaya koymalıdır. Okulun etkinlik ve programlarının anlaşılması güçlü bir iletişim mekanizması ile sağlanabilir. Bu doğrultuda okul dışı çevrenin, ailelerin ve daha geniş kesimlerin kurumun vizyonunu paylaşması yoluyla etkin bir iletişim etkinliğinde bulunulabilir. İletişim beceresi yüksek bir okul yöneticisi, “etkin dinlemek, grup içi ilişkileri anlamak, empati kurmak ve okulu etkileyen çevresel etkenlerin farkına varmak” mevzularında uzman olmalıdır (Çelik, 2015:47). Bunun yanında iletişimci bir okul müdürünün göstermesi gereken roller (Smith ve Andrews, 1989; Özdemir ve Sezgin, 2002:278-279):

- Çift yönlü bir iletişim kurar ve öğretmenleri doğru ölçütlerle değerlendirir.
- Özlü, açık konuşur ve yazar, kurumsal iletişim sağlamada güzel konuşma ve yazma yetisine sahiptir.
- Çatışma yönetimi ilkelerini uygulayarak çatışmaları etkin şekilde yönetir.
- Problem çözme yöntemlerini öğrenir ve takımının eylem yönü tercihini kolaylaştırır.
- Öğrenci, veli ve öğretmen arasında güçlü bir ilişki ortaya koyarak grup sürecini iyi yönetir.
- Bir takım üyesi gibi iş görür ve üyelerin güçlü ve zayıf taraflarını bilir. Kişisel ve grup amaçlarını birbirleriyle bütünleştirir.

Etkili okullarda okul yöneticisinin tüm paydaşlarla kurduğu pozitif ilişkiler oldukça önemlidir. Okul yöneticisinin, öğrenci ve öğretmenlerle kurduğu iyi ilişkiler öğretmen ve öğrencinin performansını artırmakta (Zigarelli, 1996) ve bu da başarıya katkı sağlamaktadır. Çünkü iyi ilişki için etkili iletişim kurmak önemlidir. Etkili iletişimde örgüt içerisindeki en önemli rol okul yöneticilerine düşmekte ve bu noktada iletişim becerilerine işaret edilmektedir. Okul liderleri kendilerini iletişim etkinlikleri alanında yetiştirmeli, sürekli değişen bilgi ve iletişim teknolojileri hususunda yeniliklere açık olmalıdır (Çalış Duman, 2020:27).

Daha önceden de ifade edildiği gibi, iyi bir yönetici olmak özellikle “iletişim, sorun çözme, çatışma yönetimi, bireysel gelişime teşvik ve güdüleme gibi bazı önemli becerilere sahip olmayı gerektirir (Özdemir, 2009: 551). Kaya, (2015: 20) etkili okullardaki yöneticilerin de “planlama becerisi bulunan, etkili dinleme yapabilen, çalışanlarını güdüleyen, sorumluluk sahibi, iletişim becerileri güçlü kişiler olduğuna işaret etmektedir. Aslında iletişim becerisi sorun çözme, çatışma yönetimi, bireysel gelişime teşvik ve güdüleme gibi diğer yönetici becerilerini içine alan üst bir

beceridir. İlgili literatür doğrultusunda okul yöneticilerinin iletişim becerileri kapsamında Şekil 2’de yer alan alt faktörlere odaklanması önemlidir (Smith ve Andrews, 1989; Zigarelli, 1996; Turan ve Şişman, 2000; Çelik, 2015; Özdemir, 2009; Özdemir ve Sezgin, 2002: 278-279);



Şekil 2: Etkili Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri

Etkili okullar tüm paydaşların iletişim kurduğu ve etkileşimde olduğu, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirine güvendiği ve birbirini desteklediği bir iklime sahiptir. Bu kurumlarda statükocu bir anlayıştan ziyade gereksinimler ve daha iyisi için yenilenme ve değişme vardır. Bu yönden etkili okul, yöneticilerin etkin liderlik stilleri ile (Erme- ydan ve Can, 2020:113) paydaşlar arasında sağlıklı bir ilişki ve etkile- şim sonucunda, güvenli bir eğitim ortamı içerisinde doğru plan ve prog- ramların işe koşulmasıyla meydana gelebilmektedir.

Öğretmen Yeterlikleri

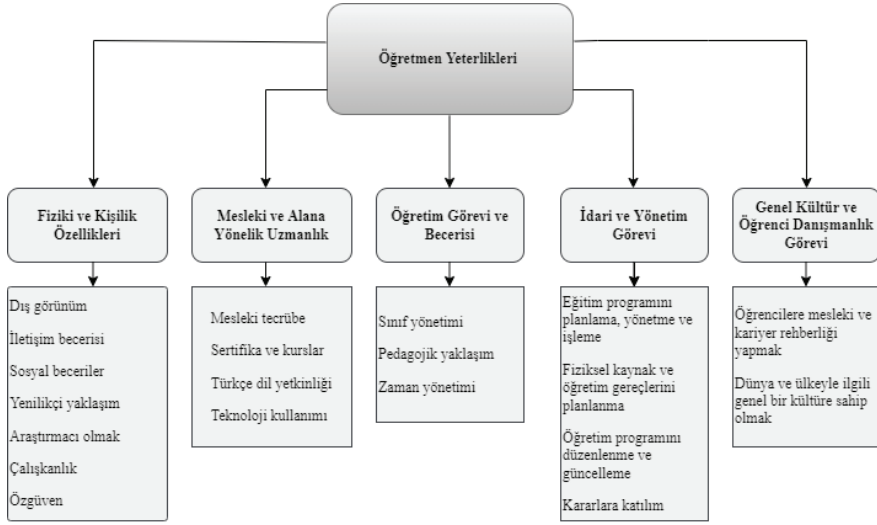
Eğitim-öğretim ve bunlarla ilgili birçok faaliyetin planlanması ve uygulanması görevinin yerine getirilmesini sağlayan öğretmenlik mesle- ğinin tanımı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda şöyledir: “Öğ- retmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili öğretim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir”. Bu tanımdan yola çıkarak öğret- menlik mesleğinin bir uzmanlık işi olduğu ve bazı özellikleri bünyesinde

barındırdığı söylenebilir (Özkan ve Arslantaş, 2013:313). Etkili okulların temel özelliklerinden birisi ve okulun etkililiğinin belirleyicilerinden biri de nitelikli öğretmen, öğretmenin katılımı ve memnuniyetidir (Helvacı ve Aydoğan, 2011:47). Etkili okullarda öğretmenler üstlendikleri rol ve görevler ile büyük öneme sahiptir. Etkili okulun temel kararlaştırıcısı, öğrenci başarısının kilit ismi, hazırlanan planların aktif uygulayıcısıdır. Bu nedenle etkili okulların nitelikli öğretmenlere ihtiyacı vardır (Zigarelli, 1996). Etkili okullarda, öğretmenin özellikleri; “eğitim yaşantısı, hizmet içi çalışmaları, deneyimleri, ifade ve iletişim gücü, derse hazırlığı, sınıf ve zamanı yönetmesi ve tercih ettiği eğitim-öğretim stratejileri” şeklinde sıralanabilir (Helvacı ve Aydoğan, 2011:47). Eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirme gayretlerinde başarılı olmak için öğretmen niteliğinin yükseltilmesi önemli bir düzenlemedir. Okullar daha etkili hale dönüştürülecekse bu dönüşüm öğretmenleri de kapsayacak şekilde yapılmalıdır (Ada ve Akan, 2007:355). Bu noktada öğretmenlerin yalnızca öğretim sürecinde etkin olması beklenmemeli, okul içerisindeki kararlarda da görüşleri alınmalı ve tüm kararlara katılımı sağlanmalıdır (Zigarelli, 1996).

Etkili öğretmenin özellikleri arasında; “yeterli mesleki bilgisinin olması, eğitim-öğretim etkinliklerinde işbirliği yapma, öğrenciyi merkezli eğitim, mesleğini sevmek, mesleki yönden devamlı gelişmeye açık olmak, yeni strateji-teknik bulmak ve bunları uygulamada isteklilik, sorumluluk hissine sahiplik, öğrencilerine doğru rol model olmak, öğrenci ihtiyaçlarına farkındalık, öğrenmeyi sürekli izleme ve yol gösterici olmak” gibi özellikler sayılabilir (Can, 1998;2004; Şişman, 2012). Borich (2004) etkili öğretmenlerin kendilerinin de aynı zamanda etkili öğrenenler olduklarını belirtmiş ve etkili öğretmeni, kendini mesleğine adanmış, öğrencilerine her konuda yardım eden, öğrenmeleri ve gelişim göstermeleri için sürekli gayret sarf eden kişi olarak ifade etmiştir. Özetle, öğretmenin öğretim işlemini başarılı bir şekilde yapması için gerekli olan etkinlikleri planlama ve bunları uygulamada kendine olan güveni, inancı ve arzusu öğretmen etkililiği olarak ifade edilebilir (Hoy ve Miskel, 2012).

Etkili okulda öğretmenler, öğrencilerle alakalı olarak yüksek standartlar saptamalı ve öğrenci performansı konusunda yüksek beklentileri bulunmalıdır (Lezotte, 1991). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerden istediği kalite ve standartları kendisi için de uygulaması önerilir. İlgili literatürde araştırmalar etkili okullarda etkili öğretmenlerin özelliklerini sıralamış ve bazıları sınıflandırma yapmıştır. Etkili bir öğretmenin hangi özellikleri bulunması gerektiği konusunda ise oldukça farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda (Göktaş ve Yetim, 2004; Şahin, 2011; Çelikten, 2005) öğretmen özellikleri kişisel ve mesleki özellikler olarak iki temel sınıfta gruplandırılırken bazı çalışmalarda öğretmenlerin görev ve becerilerinin de ön plana çıkarıldığı görülmektedir. İlgili literatür ışığında (Yalın, Hedges ve

Özdemir, 1996:13; Can, 1998;2004; Oral, 2005: 67-68; Şişman, 1996: 30; Helvacı ve Aydoğan, 2011:47; Uğurlu ve Demir, 2016:64) bu sınıflandırma aşağıda sunulduğu gibi beş temel boyutta da yapılabilir. Bu boyutlar; öğretmenlerin fiziki ve kişilik özellikleri, mesleki ve alana yönelik uzmanlıkları ve öğretim görevi ve becerileri, idari ve yönetim görevi, genel kültür ve öğrenci danışmanlık görevlerini kapsayan yeterlilik ve özellikler Şekil 3'te gösterilmiştir (Turan, 2006; Can,2004; Tatar, 2001).



Şekil 3: Etkili Okullarda Öğretmen Yeterlikleri

Yukarıdaki özellik ve yeterliklere ek olarak öğretmen özelliklerini ifade eden başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Tatar (2004)'ın ilgili yazınlarda bildirilen öğretmen özellikleri taramasında öğretmenlerin sahip olmaları gereken kişisel özellikleri; *“isteklilik, sıcaklık ve mizah, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi, teşvik ve destekleyicilik, sistemlilik, uyum gösterebilme/esneklik, bilgilik”* şeklinde; mesleki özellikler ise *“öğrencinin dikkatini çekme, öğretimde çeşitlilik oluşturma, öğretim zamanını etkili biçimde kullanma, sorular sorma, açık bir öğretim gerçekleştirme, öğrenci gelişimini izleme, geribildirimde bulunma ve pekiştireç verme”* şeklinde saptamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ise ülkemizde vazife yapan öğretmenlerin genel yeterlik kriterlerini altı alt sınıfta açıklamıştır (Özkan ve Arslantaş, 2013:314-315);

- Kişisel ve meslekî gelişim,
- Öğrenciyi tanıma,
- Öğrenme ve öğretme süreci,
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Okul-aile ve toplum ilişkileri,

- Program ve içerik bilgisi

Özkan ve Arslantaş, (2013:319) araştırmasında öğretmen görüşlerini alarak etkili öğretmen özelliklerini sıralama yöntemiyle ölçeklendirmeye çalışmıştır. Bunlar:

- Öğrenciler için ideal bir davranış modeli meydana getirmeleri
- Yüksek seviyede sorumluluk hissine sahip olmaları
- Mesleki yönden devamlı gelişme arzuları olmaları
- Dersleriyle ilgili devamlı yeni metot ve teknikler bulma ve uygulama gayretlerinin olması
- Eğitimle ilgili hususlarda işbirliği içinde iş görmeleri
- Öğrencilerinin akademik açıdan gelişim durumlarını sık sık ölçmeleri
- Öğrencilerin öğrenebileceği ve öğretilebileceğine dair yüksek beklentilerinin olmalarıdır.

Sonuç

Bu çalışmada yeniden inşa sürecinde proje imam hatip liselerinde görev yapan/yapacak olan okul yöneticileri ve öğretmen yeterliklerinin neler olması gerektiğinin etkili okul özellikleri bağlamında ve literatür kapsamında değerlendirilme amaçlanmıştır. Geçtiğimiz 100 yılda eğitim sistemimizde kurumsal bir yapı olarak imam hatip liseleri politik ve ideolojik düzlemde sıklıkla tartışılan, benimsenen din politikalarının etkisi, toplumsal dinamiklerin yanı sıra iç ve dış siyasetin etkisiyle sürekli tartışılan okullar olmuştur. İmam hatip liseleri, 2003 yılından itibaren siyasi konjoktürün değişmesiyle birlikte yapılan hukuki düzenlemeler sonrasında 2016 yılında “proje okullar” ve “program çeşitliliği” uygulamaları ile bugün örgün din eğitiminin yanı sıra öğrencilerin diledikleri alanda üniversiteye gidebilecekleri bir eğitim kurumu haline gelmiştir. Özellikle son yıllarda yaşanan niceliksel bir artışla birlikte niteliksel bir dönüşümün yaşanması da bu eğitim kurumları için elzem bir ihtiyaçtır. Dolayısıyla “yeni bir model” olarak adlandırabileceğimiz bu okulların kurumsal yapılanması, çeşitli alanlara yönelik öğretim programları ve müfredat vb. konularda düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Okul yöneticisi ve öğretmen seçiminin nasıl olacağına ilişkin mevcut uygulamaların sahadaki uygulama örneklerinden elde edilen sonuçlar gözden geçirilerek düzenlemeler yapılmalıdır. Bu çalışma proje imam hatip liselerinde yönetici ve öğretmen niteliklerinin neler olması gerektiğini etkili okul bağlamında değerlendirerek farklı bir perspektif sunacak kanıtlar sunmaya çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim Sürecinde Etkili Okullar. *KKEFD*, 16, 343-373.
- Ajanskamu.net (2018). Bütün öğretmenlere rotasyon geliyor. <https://www.ajanskamu.net/meb-personeli/butun-ogretmenlere-rotasyon-geliyor-h94422.html#:~:text=%C3%96%C4%9Fretmen%20rotasyonu%20MEB%20%C3%B6%C4%9Fretmen%20atama,y%C4%B1ldan%20fazla%20ayn%C4%B1%20okulda%20kalamayacaklar.&text=Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%3A%20%C3%96%C4%9Fretmenlerin%20Atama%20ve%20Yer%20Y%C3%B6netmelik%20tasla%C4%9F%C4%B1n%C4%B1%20yay%C4%B1mlad%C4%B1>.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaöse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/715/371>
- Arslan, H. (2014). Okul İşletmesinin Yönetimi. İçinde R. Sarpkaya (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (4. ed., s.s. 337–362). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslanargun, E. (2007). Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 50(50),195-212.
- Ayhan, H. (2000). İmam-Hatip Lisesi. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 22, ss. 191–194). İstanbul.
- Aytaç, T. (2000). Eğitim yönetiminde yeni bir paradigma okul merkezli yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 21, 55-81.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70).
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. (Geliştirilmiş ikinci baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi* (3. ed.). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Borich, G. D. (2004). *Effective Teaching Methods*. New Jersey: Pearson.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 55-69.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103-119.
- Çalış Duman, M. (2020). Yöneticilerin İnsan İlişkileri Becerisi Üzerine Bir İnceleme. *Malatya TÖÜ İşletme ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 23-45.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik*. Sekizinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Ermeydan, M. ve Can, N. (2020). Okul Yöneticilerin Liderlik Stilleriyle Etkili Okul Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121.
- Ertürk, R. ve Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Görüşleri. *Akademik Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi*, 68, 55-76.
- Gökçe, F. ve Kahraman, P. B. (2010). Etkili Okulun Bileşenleri: Bursa İli Örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1). 173-206.
- Göktaş, A.A. ve Yetim, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (12), 541-550.
- Helvacı, M.A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoy, K. M. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev. S. Turan) Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Y. (2015). Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Etkili Okul Geliştirme. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kesen, İ., Toklucu, D. ve Abaslı, K. (2019). *Öğretim Lideri vs. Okul Müdürü*. 1. Baskı, Seta Raporu, İstanbul: Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık.
- Lezotte, L.W. (1991). *Correlates of Effective Schools The First and Secondary Generations*. USA, Michigan: Effective School Products.
- McEwan, E. (2018). Ten Traits of Highly Effective Principals (Çev. Necati Cema-loğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2021). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/2021. Erişim adresi: <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20202021/icerik/424> (05 Nisan 2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).(2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf (05.05.2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim Adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf (05.05.2022).
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. C. Değişik: 16/06/1983-2842/10 md. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Oral, Ş. (2005). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dırbalı: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öcal, M. (1999). Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (6):201-54.
- Özdemir, A.(2020). Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Yöneticilerinin Yeterliliklerinin ve Bu Yeterlik Derecelerinin Çok Kriterli Karar Verme ile Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim* 45(204). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8726>
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 267-282.
- Özdemir, S. (2009). Etkili Yöneticilik ve Personel Geliştirme Faaliyetleri: Azerbaycan, Kazakistan ve Rusya Örnekleri. *Journal of Azerbaijani Studies*, 550-557.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Resmi Gazete (1997). İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun Kanun No . 4306 Kabul Tarihi; 16.8.1997. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4306.pdf>
- Resmi Gazete (1981). Yükseköğretim Kanunu Kanun Numarası : 2547 Kabul Tarihi : 4/11/1981 Yayımlandığı R. Gazete : Tarih : 6/11/1981 Sayı : 17506 Yayımlandığı Düstur : Tertip : 5 Cilt : 21 Sayfa : 3. (Değişik: 2/12/2016 - 6764/25 md.) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm>
- Resmi Gazete (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Resmi Gazete 28261(11 Nisan 2012), Kanun No. 6287, md. 9. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf>
- Resmi Gazete (2014). Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Resmi gazete: 14 mart 2014 sayı no 28941 Kanun No. 6528 Kabul Tarihi: 1/3/2014. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>
- Sezer, Ö. ve Vural, T. (2010). Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Devletin Değişen Rolü ve Merkezi Yönetim ile Yerel Yönetimler Arasında Yetki ve Görev Paylaşımı. *Maliye Dergisi* (159), 203-219. (204).
- Smith, W. & Andrews, R. (1989). *Instructional Leadership: How Principals Make A Difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) Press.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239- 259.

- Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi: İlkokullarda Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi. Eskişehir.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar* (3. Baskı) Ankara: PegemA Yayınları.
- Tatar, M. (2001). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11).
- Turan, S. ve Ebiçoğlu, N. (2002). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (31), 444-458.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 298-312.
- Turan, S. (2006). *Eğitim Liderliği*. Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları,
- Turan, S. (1988). Critical Theory and The Field of Educational Administration: Toward a Humane Science. Paper Presented at the 50th National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA), Alaska, USA, 3-8 August. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Uğurlu, C. ve Demir, A. (2016). Etkili Okullar İçin Kim Ne Yapmalı?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Ünsür, A. (2005). *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- WGS Thematic Seminar, (2019). *School Leaders' Competences and Careers*. ET2020 Working Group Schools Thematic Seminar Series 2018-2020 Cycle, , European Commission Directorate-General Education, Youth, Sport And Culture. Erişim Adresi: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/WGS%20Thematic%20Seminar_School%20Leaders.pdf (01.05.2022).
- Yalın, H. İ., Hedges, L. ve Özdemir, S. (1996). *Her Yönüyle Öğretmen Olabilme: Yeni Başlayan Öğretmenlere Yönelik Tavsiye ve Teknikler*. Ankara: MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Milli Eğitimi Geliştirme Projesi – Milli Eğitim Basımevi.
- Yanpar Yelken, T. (2017). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. 17. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zigarelli, M. A. (1996). An Empirical Test of Conclusions From Effective Schools. *Journal of Educational Research*, 90 (2), 103-111.
- Zengin, M. (2019). Modern Türkiye’de Din ve Eğitim Politikaları Ekseninde İmam Hatip Okulları Üzerine Bir Analiz. İçinde *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları I* (41-55). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.