



Epistemolojik  
Paradigmanın  
Değerler Alanına Etkisi  
Zeynep İnal



Osmanlı'da  
Medrese  
Geleneği  
Fatma Nur Kalkavan



Okul ve Konsantrasyon: Öğretim  
Araçlarındaki Değişimin  
Konsantrasyon Ve Akışa Katkısı  
Kevser Çağlan



Ödül ve Ceza  
Sisteminde Değişim  
Zehra Binici



Okulda  
Motivasyon  
Firdevs Büşra Kaluç



Eğitim Yapılarında Sembolizmin  
Değişim Üzerinden İnce  
Merve Aydoğdu

# OKULDA DEĞİŞİM

Editör



Muhammet ÖZTABAK

DOI: [dx.doi.org/10.51448/tdk.001](https://dx.doi.org/10.51448/tdk.001)

ISBN: 978-605-67100-9-4

tde  
yayınları



# OKULDA DEĞİŞİM

Dr. Muhammet ÖZTABAK



tde  
yayınları





### **Editör**

Dr. Muhammet Öztabak

### **Yazarlar**

Zeynep İnal

Fatma Nur Kalkavan

Kevser Çağlan

Zehra Binici

Firdevs Büşra Kaluç

Merve Aydoğdu

### **Tasarım ve Uygulama**

V I C T O R  O R B I S

### **Yayın Türü**

E-Kitap



### **İletişim**

İnsan ve Medeniyet Hareketi

Bahariye Mevlevihanesi, Eyüp Merkez Mahallesi, Silahtarağa Cad. No: 12 Eyüp, İstanbul

**Telefon:** +90 (212) 501-3171 **Web:** <http://toplumsaldegisim.com>

**Elektronik posta:** [admin@toplumsaldegisim.com](mailto:admin@toplumsaldegisim.com)

# İçindekiler

Editörün Özgeçmişi	08
Sunuş	10
Epistemolojik Paradigmanın Değerler Alanına Etkisi - Zeynep İnal	14
Osmanlı'da Medrese Geleneği - Fatma Nur Kalkavan	26
Okul Ve Konsantrasyon: Öğretim Araçlarındaki Değişimin Konsantrasyon Ve Akışa Katkısı - Kevser Çağlan	44
Ödül Ve Ceza Sisteminde Değişim - Zehra Binici	64
Okulda Motivasyon - Firdevs Büşra Kaluç	82
Eğitim Yapılarında Sembolizmin Değişim Üzerinden İncelenmesi - Merve Aydoğdu	92



## EDİTÖRÜN ÖZGEÇMİŞİ

Dr. Muhammet Öztabak, İstanbul'da doğdu. Saint-Michel Fransız Lisesi'ni bitirdi. İstanbul Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden 1998 yılında mezun oldu. Aynı bölümde yüksek lisans ve doktorasını tamamladı.

Özel ve devlet okullarında psikolojik danışman olarak görev yaptı. Farklı eğitim konularında okullarda, Sivil Toplum Kuruluşlarında öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilere yönelik eğitimler vermeye devam etmektedir. Çeşitli eğitim projelerinde yürütücülük ve danışmanlık yapmıştır. Başarıyorum, Girişimci Çocuk Yetiştirmek, Karıncanın Ayak Sesi ve Eğitimde Düşünme Stillerinin Kullanılması adlı kitapları bulunmaktadır.

Psikoterapist olarak çalışmaya devam etmekte ve halen Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir.



## SUNUŞ

Eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme s¼reci olarak tanımlanmaktadır. Birey, toplumun standartlarına, inançlarına ve değerlerine uygun olan tutum ve davranışları kazanarak hem kendisini geliştirir hem de topluma uyum sağlar. Eğitim s¼reci evde ailede başlar, ev dışında okulda, sokakta vb. devam eder. Ancak eğitim denince akla öncelikle okullar gelmektedir. Okullar eğitimin formal ve en önemli kısmını oluşturur.

Toplumsal değişimde önemli rol oynayan okullar aynı zamanda bu değişimden de etkilenmişlerdir. Okulların değişimi eğitim felsefesi, müfredat, öğretmen-öğrenci ilişkileri, mimari, disiplin anlayışı, öğretim teknolojileri, motivasyon, veli beklentileri, yönetim tarzı gibi çok farklı açılardan incelemek mümkündür.

Bu kitap, Toplumsal Değişim Enstit¼s¼ bünyesindeki Eğitim Atölyesi'nin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bir eğitim-öğretim yılının sonucundaki yoğun çalışmaların bir meyvesidir. Gerçekleştirilen derslerde yapılan tartışmalar, eleştirel okumalar, kaynak taramaları, araştırmalar, fikir alış-verişleri, rapor incelemeleri ve yazım s¼reci... Gör¼ld¼ę¼ gibi yoğun ama bir o kadar da zevkli, insana huzur veren, dostlukların geliřtię¼ bir s¼reç.

Çalışmada emeę¼ geçen tüm katılımcılara çok teřekk¼r ederim, ellerine emeklerine sağlık.

Bir teřekk¼r de bu çalışmaların mimarı ve yür¼t¼c¼s¼ olan Haluk Nas'a, ve tabii ki en büyük destekleyicileri İnsan ve Medeniyet Hareketi ve İnsan Vakfı'na sonsuz teřekk¼rler.

Okuyucusu ve istifadesi bol olması temennisiyle.

Dr. Muhammet Öztapak

## EPİSTEMOLOJİK PARADİGMANIN DEĞERLER ALANINA ETKİSİ

Zeynep İNAL\*

İnsanın gerçekliğinin bütün yönleri ile hesaba katılarak oluşturulmadığı epistemolojik paradigmlar, kişi olma sürecini sekteye uğratar. Zira bu durumda kişi olma ya da modern psikolojideki ifadesiyle “kendini gerçekleştirme” sadece belli alanlarda yetkinleşmeye indirgenir. Modern döneme ev sahipliği yapmış insanların trajedisinde olduğu gibi artık hedefler zaman ve mekânla sınırlandırılır. Bu durumda, kişiliğin oluşumunda asıl etkiye sahip olan soyut ve manevi dünya, birey üzerinde etkisini yitirmekte ve kişi yaşam içerisinde sadece somut ihtiyaçlarını gidermeye çabalamaktadır. Bu hâle dönüşen bireyler karşısında da çözüm için sunulan her türlü eğitim yöntemi sonuçsuz kalır. Çünkü artık problem eğitimde yöntem eksikliğinden ziyade insan problemine dönüşmektedir. Dolayısıyla burada ele alınması ve düzeltilmesi gereken şey, varoluşunu tek taraflı gerçekleştirmeye çalışan insanın temel aldığı bu kısır paradigmadır. Söz konusu bu durumdan kurtulmak için bu paradigmanın eksikleri ortaya konmalı ve insanın kendisini bir bütün olarak değerlendireceği bir paradigma oluşturulmalıdır.

Temel sorunsalla ilgili bu özetten sonra, bu tespitlerin ayrıntılı olarak incelenmesi için öncelikle eğitimle amaç edinilen şeyin yani insanda oluşturulmak istenen şeyin ne olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ardından eğitimin bu amacının göz ardı edilip farklı bir zemine kaymasında büyük etkiye sahip olan pozitivist paradigmadan bahsedilecek ve bu paradigmanın değerler alanıyla muhatap olan insan üzerindeki olumsuz etkileri ele alınmaya çalışılacaktır. Daha sonra ise insana hitap eden ve

---

\*Zeynep İnal – Marmara Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Felsefesi Doktora Adayı

kendimizi gerçekleştirmek için bize yol gösterebilecek bir paradigmada zaman ve mekânı aşan öğelerin neden vazgeçilmez olduğu kısaca ele alınarak epistemolojik paradigma ve gerçeklik arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğine değinilecektir.

### İnsan Olmak/ Kişi Olmak

Kişi olmak ya da kimlik sahibi olmak en genel hatlarıyla insanın tabiatına uygun davranması şeklinde tanımlanabilir. Peki tabiatına uygun davranmak ifadesinden ne anlaşılmalıdır? Bunu anlamak için öncelikle tabiat kelimesinin dilsel analizini yapmak aydınlatıcı olacaktır. Tabiat kelimesi köken olarak Arapçadır. Grekçeden yapılan tercümelere ise *phûsis/* kavramına tekabül etmektedir. *Phusis* kelimesi, anlam içeriği açısından Aristoteles'e kadar üzerinde mutabakata varılamayan bir kelime olmuştur. Zira kelime Parmenides dışındaki tüm filozoflar tarafından diriliğin kaynağı ve *arkhesi* olarak görülürken Parmenides'le birlikte hareket, varlık alanından dışlandığı için *phusis*'te mevcut olduğu düşünülen canlılık ilkesi ortadan kalkmıştır. Dolayısıyla Platon, *phusis*'teki canlılığı *psukhe*'ye yani ruha irca etmiştir. Fakat Platon'un ruhta bulunduğunu söylediği bu canlılık Aristoteles ile birlikte tekrar *phusis*'e döndürülmüş ve böylece *phusis* kaybettiği canlılık ilkesini yeniden kazanmıştır.<sup>1</sup> Bu anlamda *phusis* yani tabiat da tıpkı *psukhe*/ruh gibi tinseldir.<sup>2</sup> Dahası Aristoteles'e göre tabiat, hareketin ilkesidir ki bu ilke varlıkların tözüdür. Bu anlamda madde, mekanik bir düzlemde kendi başına anlamlı bir bütünlüğe sahip olmayan bir şey değil, aksine varlığa iliştirilmiş neden ve nasıl gibi soruların cevaplarını karşılayacak ontolojik bir içeriğe sahiptir. Tabiatın metafizik bir hüviyete sahip olduğunu düşünen Aristoteles'e göre varlığın nedenlerinden<sup>3</sup> olan maddi neden içerisinde madde ve formun bulunması, bu ikisinin ilke olmasını gerektirir. Bir şeyin ilkesi olmak da epistemolojik bir içeriği barındırır. Yani ilke ve neden bilgi yüküdür. İşte bu bilgi yükünü tabiat kavramı taşımaktadır.<sup>4</sup>

Etimolojik tahlilden de anlaşılacağı üzere tabiat kelimesi, varlığın kendi içerisinde bir özü taşıdığını göstermektedir. Bu öz kendisine uygun şekilde davranıldığında varlığın tabiatına uygun hâle gelmesini mümkün

1 Aristoteles, *Metafizik*, çev.: Ahmet Arslan, Sosyal Yay. İstanbul, 1996, s. 241-242.

2 İsmail Hanoğlu, "İnsan Tabiatı Bağlamında Kimlik ve Kişilik Kavramlarının İncelenmesi", *Kelam Araştırmaları*, 12:2 (2014), s. 171-172.

3 Aristoteles'e göre herhangi bir şeyin veya bir bütün olarak alemin ortaya çıkmasına yani varlık kazanmasına imkân veren dört neden/sebeup bulunmaktadır. Bunlar, maddi sebep, formel sebep, fail sebep ve gai sebep. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Aristoteles, *Metafizik*, çev.: Ahmet Arslan, Sosyal Yay. İstanbul, 1996.

4 Hanoğlu, *age.*, s. 172.

kılan temeldir. Bir diğer deyişle herhangi bir varlığın tabiatına uygun olması ile kastedilen anlam, bu varlığın sahip olduğu öze uygun şekilde var olması veya davranması anlamına gelir. Bu bağlamda insanın tabiatına uygun davranması, sahip olduğu öze uygun davranması olarak anlaşılmalıdır. Yani henüz bir imkân durumunda olan insan olma ya da kişi olma hâli, ontolojik kodlarımıza yüklenen öze uygun davranmamızla mümkün hâle gelecektir. Bir diğer deyişle birey, sahip olduğu kuvve hâlindeki özünü bilfiil hâle getirdiğinde kişi olma sürecini tamamlamış olacaktır.<sup>5</sup> Bunun için öncelikle insanın sahip olduğu öz keşfedilmeli yani insan tabiatının ayırdına varılmalı ve sonrasında bu öze uygun davranarak kişi olma ya da insan olma süreci tamamlanmalıdır.

Peki insan söz konusu olduğunda genel geçer bir tabiattan bahsedilebilir mi? Şüphesiz ki bu soruya olumlu cevap vermek mümkün değildir. Zira insana dair bilğimiz arttıkça insan tabiatına dair tanımlamalar ve yaklaşımlar da değişmektedir. Öyle ki mantık çerçevesinden bakıldığında insan düşünen canlı olarak tanımlanırken, iktisadi açıdan ekonomik canlı, dinî açıdan bakıldığında ise Tanrı'ya boyun eğen varlık olarak tanımlanmaktadır.<sup>6</sup> Söz konusu bu çeşitlilik her ne kadar bizi insana bir adım daha yaklaştırsa da insanın tabiatına uygun bir tanım yapmaktan da bir o kadar uzaklaştırmaktadır. Zira her birinde farklı tabiatlardan söz edilen bu disiplinlerde insan kuşatıcı değerlendirmelere tabi tutulmaktan ziyade gerçekliğin belirli bir kısmına hapsedilmektedir. Bundan dolayı insan tabiatına ulaşmada tek bir perspektiften bakmak ya da bu perspektiflerden birini diğerinin yerine tercih etme zorunluluğunu kabul etmek yerine onları insan tabiatını anlamada fragmantal/parçalı açıklamalar olarak kabul etmek insan gerçekliği açısından daha makul olacaktır.<sup>7</sup>

İnsan tabiatına dair tanımlamaların çeşitliliği bu tabiata ulaşmayı zorlaştırsa da ona ulaşmak için bir yol, insanı diğerlerinden ayıran niteliklerin ortaya çıkarılması şeklinde oluşturulabilir. Yani insanın hem cinsleriyle paylaştığı özelliklerin diğerlerinden farklılaşmasına neden olan öz belirlediğinde insan tabiatına dair kuşatıcı bir ipucuna ulaşılabilir. Daha açık bir ifadeyle, bir insanın paylaşma davranışını yiyeceğini yavrusuyla paylaşan kuşun davranışından ayıran şeyin ne olduğu belirlendiği takdirde insanın sahip olduğu tabiat daha açık hâle getirebilir. Nitekim konu üzerine yoğunlaşan pek çok düşünür, insanın nasıl bir tabiata sahip oldu-

5 Rahim Acar, "Kişiliğin İnşası İçin Felsefe" Sorgulanan Felsefe, Ed. Ali Utku, Abdüllatif Tüzer, Elis Yay., İstanbul, 2019, s. 56.

6 Hanoğlu, *age.*, s. 174.

7 Hanoğlu, *age.*, s. 175.

ğunu öğrenmek için insan davranışlarının hayvani dürtülerden ne kadar farklılaştığını tespit etmeye çalışmaktadır. Bunun sebebi insan tabiatı içerisinde çatışan tarafların bulunması yani hayvani özelliklerin insanı diğerlerinden ayıran özelliklerle sürekli çatışma hâlinde olmasıdır.<sup>8</sup> Buna göre insanın içinde çatışan taraflar ne kadar ayrılır, hayvani güdüler sadece insana ait yetilerden ayrıştırılırsa insan tabiatı o ölçüde berrak hâle gelecektir.

İnsan tabiatının mutlak bir tanımını yapılamamış olsa da ahlak, özgürlük, rasyonel düşünme ve dilde ifadelendirme gibi özelliklerin insanı hayvanlardan ayıran özellikler olduğu aşikârdır. Söz konusu bu özellikler, insanın tüm yapıp etmelerini nitelik olarak hemcinslerinden ayırmaktadır. Dolayısıyla bu özelliklerden hareketle insan tabiatına bir yol bulunabilir. İnsanı diğerlerinden ayıran bu özelliklerin rasyonellik paydası altında toplandığını söyleyebiliriz.<sup>9</sup> Bu bağlamda insan tabiatına en uygun vasfın ya da diğer bir ifadeyle insanın sahip olduğu öze en yakın niteliğin rasyonellik olduğu belirtilmelidir. Yani insanı diğerlerinden ayıran, sahip olduğu öze en uygun niteliği akıl sahibi olmasıdır.

İnsan tabiatına en uygun niteliğin akıllı olmak oluşu, Aristoteles'in insan tanımını haklı kılar niteliktedir. O, mantıksal perspektiften baktığı insana, akıllı canlı nitelendirmesinde bulunmuştur. Bu tanıma göre insan cins bakımından canlı cinsine mensuptur. Onu içinde bulunduğu diğer türlerden ayıran niteliği ise akıllı olmasıdır.<sup>10</sup> İlk bakışta sadece mantıksal düzlemde oluşturulduğundan indirgemeci bir tanım gibi görünse de içinde bulunduğu gerçeklikle birlikte değerlendirildiğinde insanın akıllı canlı olarak nitelendirilmesi oldukça manidardır. Zira bu tanım insana dair yapılmış diğer tanımlamalara nazaran insan gerçekliğini bir nebze daha kuşatmaktadır. Çünkü tüm şartları dikkate alındığında belli noktalarda benzerlik gösterse de kendisini diğer türlerinden ayıran en temel şey insanın tüm yapıp etmelerini daima bir anlamlandırma süreci içerisinde gerçekleştirmesidir. Bir diğer deyişle insan tüm yaptıklarını veya yapacaklarını rasyonelleştirir. Çünkü akıllı canlı olarak insan, yaşadığı hayatı anlamlandırma ediminden kendini alamaz. Burada hâlâ bu anlamlandırma eyleminin insanı diğerlerinden ayırmak için yeterli olmayacağı eleştirisi yapılabilir. Nitekim diğer canlılar da etraflarında olan biteni kendilerince algılayıp davranışlarına bundan sonra yön vermektedirler. Buna rağmen anlamlandırmanın insanı diğerlerinden ayıracak bir nitelik olduğu iddi-

<sup>8</sup> Francis E. Peters, *Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü*, çev. Hakkı Ünler, Paradigma Yay., İstanbul, 2004, s. 38.

<sup>9</sup> Hanoğlu, *age.*, s. 176; Acar, *age.*, s. 57.

<sup>10</sup> Aristoteles, *age.*, s. 76.

ası hâlâ geçerliliğini korur. Zira insanın yaşadığı dünyayı anlamlandırması diğer canlılarda olduğu gibi sadece hayatını idame ettirmek amacına yönelik değil kalıcı olanın bulunmasına yöneliktir.<sup>11</sup> Kalıcı olanın izini süren insan, yaşamaya devam ettiği sürece hem anlamlı olanın peşinde koşar hem de kendi eylemlerini anlamlı olana göre yapmaya çalışır. Anlamlılık ve eylem arasındaki bu konumu, insanın değerden bağımsız yaşamasına izin vermez. Yani insan rasyonel bir varlık olduğu sürece değerden kopuk yaşama imkânına sahip olamaz. İşte akıllı canlı olmayani insanı diğerlerinden farklı kılan temel tam da burada yatmaktadır. Çünkü alemde diğer canlıların aksine sadece insan daima hesabı verilmiş davranışlar sergilemek zorundadır.

İnsanın kendini gerçekleştirme ya da kimlik sahibi olmasında en büyük payı akıl sahibi oluşunun aldığı ortaya çıkmış oldu. Bir diğer deyişle kişi olmanın imkânının daima muhasebeye ve buna bağlı olarak değere bağımlı bir yaşam sürmeye dayandığı aşikâr hâle gelmiş oldu. Ancak olanca açıklığına rağmen modern insan için kişi olmayı engelleyen, zorlaştıran ve hatta anlamsızlaştıran etkenler mevcuttur. Bu etkenlerin özellikle sanayi devrimi sonrası toplumlarda modernizmin etkisiyle ortaya çıktıkları söylenmelidir. Zira modernizmin ilerleme ilkesine rağmen sanayileşme sonrası toplumların öncekilere nazaran ahlaki bir gerileme içerisinde oldukları aşikârdır. Söz konusu toplumları kuşbakışı bir değerlendirmeye, bu yazının içeriğinin aydınlatılması açısından yerinde olacaktır. Dolayısıyla bir sonraki bölümde modern dönemde yaşamının tazammun ettiği avantajlar ve sınırlılıklar ele alınacaktır.

### Modern Dönemde Kişi Olmak

Modern dönem, kendilerine ev sahipliği yaptığı insanlar için kişi olma sürecine destek olacak avantajlara sahip görünmektedir. Zira bu dönemdeki teknik gelişmeler teknolojinin ilerleyişini hızlandırmış ve insan hayatı daha pratik hâle gelmiştir. İnsanlar artık gündelik ihtiyaçlarını gidermek için teknolojinin imkânlarından yararlanmaktadır. Öyle ki bu dönemde, günlere ve aylara yayılan yolculuk, haberleşme ve üretim gibi faaliyetler artık saatlere inmektedir. Bu durum da insanların yaşamlarını devam ettirmek için ihtiyaç duydukları zaman ve enerjiye olan ihtiyacı azaltmıştır. Böylece insanlar yaşamlarını idame ettirmek için harcadıkları zaman ve enerjiyi kendileri için kullanma refahına kavuşmuştur.<sup>12</sup>

Teknik ilerlemenin yaşamı kolaylaştırması bir yana modernitenin insana sunduğu bir diğer avantaj bilgiye erişimin daha kolay hâle gelmesidir. Öyle ki modern dönemde internet teknolojilerinin ilerlemesiyle

11 Acar, *age.*, s. 54.

12 Jacques Ellul, *Teknoloji Toplumu*, çev.: Musa Ceylan, Bakış Yay., İstanbul, 2003, s. 77.

birlikte insanlar uzun mesailer sonucu ulaşabildikleri malumatlara daha kısa süre içerisinde erişebilmektedir. Bilgiye erişimin hızlanması ile birlikte gerçeklik hakkındaki bilgimizde dikkate değer bir artış meydana gelmiştir. İnsanlar daha önceden hakkında çok az malumata sahip olduğu, evrenin işleyişi, makro ve mikro alemdeki düzen veya insanın fiziksel ve ruhsal gerçekliği gibi konulara dair epey bilgi elde etmiştir. Böylece modern insan kendisine sunulan bu muazzam veri sayesinde, gerçeklik hakkında bir kanaat oluşturabilme ve benimsediği değerlere ulaşabilme hususunda büyük bir şansa sahip olmuştur.

Peki modern dönemde insanlığa sunulan bu imkânlar, yani yaşamın daha pratik hâle getirilmesi ve enformasyon bolluğu, kişi olmayı mümkün hâle getirir mi? Ya da soruyu biraz daha değiştirerek soracak olursak, söz konusu bu imkânlar insanların kişi olma sürecinde nasıl bir etkiye sahiptir? Açıkçası bu iki soruya olumlu bir cevap vermek pek mümkün görünmemektedir. Zira modern insanın içinde bulunduğu durum -azı istisna olmakla birlikte- insanlık adına pek iç açıcı değildir. Konu üzerine yoğunlaşan pek çok düşünür -farklı ideolojilere sahip olmalarına rağmen- modern toplumun toplumsal ve ahlaki değerler konusunda büyük bir çöküş içerisinde olduğunu ifade etmektedir.<sup>13</sup> Nitekim bugün aile kurumunun anlamını ve fonksiyonunu kaybetmesi, yerel ve küresel çaptaki yolsuzluklar ve sosyal ve ahlaki değerlerin anlamsızlaşması gibi sorunlar modern toplum hakkındaki bu yargıyı doğrular niteliktedir. Burada modern devletlerin yaptığı büyük katliamlardan bahsetmeye gerek bile yok sanırım. Zira bu dayanılmaz kısımların haksızlığı tartışmaya meydan vermeyecek kadar apaçıktır. Fakat burada asıl dikkat çekmek istediğimiz nokta, moderniteyle birlikte insanların kişilik bağlamında bir yozlaşma içerisinde olduğu gerçeğidir. Bu yozlaşmadan kastedilen mana ise artık insanların tüm yapıp etmelerinin bir anlamsızlık işgaline uğramasıdır. Daha açık ifade etmek gerekirse, modern insan tüm yapıp etmelerini bir anlam ve değere gerek duymaksızın gerçekleştirmektedir. Modern insanın eylem ve anlamlılık arasındaki irtibatı kuramaması GuyDebord'un ifadesiyle toplumu bir "gösteri toplumu"na<sup>14</sup> çevirmiştir. İnsanlar artık yaptıkları pek çok şeyi iç dünyalarında bir anlama tekabül etme ihtiya-

<sup>13</sup> Seyfi Kenan, "Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi- The Missing Dimension of Modern Education: Values Education", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2009, c. IX, S. 1, s. 261.

<sup>14</sup> 20. yüzyılın ikinci yarısında yaşamış olan Guy Debord, modern toplumuna dair tespitleriyle tüm dikkatleri üzerinde çekmiş isimlerden birisidir. Debord, modern olguları ele aldığı Gösteri Toplumu isimli eserinde modern standartların topluma ait olanı anlamsızlaştırdığı, olmayanı var gibi gösterdiği, artık "olmak" ediminden "sahip olmak" ediminin anlaşıldığı bir gösteri toplumuna dönüştüğünü belirtir. Debord'un bu konudaki görüşleri hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Guy Debord, *Gösteri Toplumu*, çev., Ayşen Ekmekçi, Okşan Taşkent, Ayrıntı Yay., İstanbul, 2018.

cı duymaksızın sadece görünür olmak için yapmaktadır. Bu da toplumu sadece kendi çıkarlarını düşünen, derinliksiz, niteliksiz ve anlamsız bir organizmaya dönüştürmektedir. Dolayısıyla tüm bunlar kişi olmayı engelleyen birtakım sorunlara yani anlamsızlık ve sığlığa yol açmaktadır.

Beklenenin aksine modern durumun insanın kişiliğini inşa etmesine yardım etmediği aksine onu zorlaştırdığını söyleyebiliriz. Modern durum ve kişi olma serüveni arasındaki bu ilişkinin ters orantıya sahip olmasında elbette ki pek çok neden yatmaktadır. Fakat hepsine değinmek bu yazının sınırlarını aşacağından burada üzerinde durulacak nokta modern toplumu oluşturan ve onu şekillendiren epistemolojik paradigma olacaktır. Zira zaman ve mekânla sınırlandırılan bu epistemolojik paradigma, modern insanın kişi olma sürecini baltalayan ve hatta onu anlamsızlaştıran en büyük etkenlerden bir tanesidir. Dolayısıyla modern insanın içinde bulunduğu trajediyi aydınlatması için önce bu paradigmanın tarihsel gelişimi ele alınacak ve ardından değerler alanına yaptığı tahribattan söz edilecektir.

### **Modern Epistemolojik Paradigma**

Modern dönem, geçmişe nazaran insanlığa sunulan imkânların belki de en yoğun olduğu zaman dilimidir. Fakat yaşamı kolaylaştıran teknik ilerleme ve enformasyon bolluğu gibi imkânlarına rağmen bu dönemin kişi olma sürecini zorlaştırdığı ve anlamsızlaştırdığı yadsınamaz bir gerçektir. Beklenenin aksine modern dönemin insanlığı olumsuz etkilemesinin nedenlerinden bir tanesi de bir fenomen olarak bilgiye bakıştır. Zira modern dönemde bilgi, klasik anlayışta kabul edilenin aksine insan olmayı mümkün kılan yegâne yol değil, doğaya hükmetmenin bir aracı hâline gelmiştir. Burada insanın iç dünyasına doğru bir yolculuk ve devamında kozmik bütünlüğü temaşanın aksine hedef, bütünüyle mekanik bir sistemden ibaret olan doğanın kanunlarını keşfedip ona hâkim olmaktır.

Modern dönemde bilgiye bakışın karakterini anlamak için meseleyi en başa yani Descartes'e kadar götürmek gerekmektedir. Zira Descartes (1596-1650), fikirleriyle modern epistemolojinin temellerini atmıştır. Descartes'in bu epistemolojiye temel kabul edilmesi, onun doğa ve insana bakış açısında yeni bir yöntem oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Bu yöntemin oluşması, metodik şüpheyi<sup>15</sup> benimseyen Descartes'in varlığından şüphe duymayacağı bir temel aramasıyla başlar. Zira başlangıçta o, her şeyin bir yanılama olabileceği kuşkusuna kapılır. Ve bu kuşkusunu boşa çıkaracak bir temel arayışına girer. Bu arayışında ilk olarak duyu algılarının güvenilirliğini sorgular. Kesinlik söz konusunda olduğunda duyu-

---

**15** Metodik şüphe; kendisini amaç edinen septiklerin aksine şüphenin doğru bilgiye ulaşmada bir araç olarak kullanıldığı yöntemin adıdır.



lar ne kadar güvenilirdir? Descartes'e göre bu soruya olumlu bir cevap vermek mümkün değildir. Zira duyularımız bizi yanıltır. Öyle ki bir zaman içerisinde sahip olduğumuz perspektif, kendisine yönelttiğimiz nesnenin görünüşünü değiştirmektedir. Duyuların güvenilir olmadığı sonucuna ulaşan filozof tüm deneyimlerimizin bir rüya ya da bir yanılsama olmadığı gerçeğine inanmak için bir başka temel arayışına girer. Çünkü duyu algılarımızın kesinliği ancak bir rüyada yaşadığımız hadise kadar güvenilir değildir. Yani bir kitap okuduğuna inanan kimse bu eylemini bir rüya içinde yapıp yapmadığını duyularından hareketle ispatlayamaz. Çünkü rüyadaki duysal algılarımız da uyanık olduğumuz zamanki kadar kesindir.<sup>16</sup>

İyi bir matematikçi olan Descartes, şüphesini biraz daha ileriye götürüp duyu algılarından sonra matematiğin güvenilirliğini sorgular. Duyu algılarına nazaran daha güvenilir olmasına karşın -çünkü 2+2 işlemi rüyada da 4'tür- matematiksel hesaplamaların da doğru olmama ihtimalini hesaba katar. Burada bir düşünce deneyi yapan Descartes 2+2 işleminin sonucunun 5 olsa bile bunu bize her zaman 4 olarak gösteren bir Tanrı'nın yokluğundan emin olamayacağımızı ifade eder. Dolayısıyla matematiğin de aradığı temel olmadığı sonucuna ulaşır. Fakat tam da burada kendisinden şüphe duyamayacağı şeyi keşfeder. Bu, düşünen ben'dir. Descartes'in düşünce deneyi ile birlikte açıklanacak olursa 2+2'yi 5 olduğu hâlde bize 4 olarak gösteren Tanrı'nın bizi yanıltamayacağı tek şey kendi varlığımızdır. Zira söz konusu Tanrı var olsa ve bizi kandırmasa bile, Tanrı'nın bizi yanıltmadığı bir şey olmalıydı ki işte bu Descartes'e göre düşünen ben'dir. Nitekim 'ben' olmasaydı bir Tanrı'nın kendisini kandırdığını düşünemeyiz.<sup>17</sup> Dolayısıyla Descartes, "Düşünüyorum, o hâlde varım." diyerek tüm bilme faaliyetinin temelini ben'i, yani özneyi koyar.

"Düşünüyorum, o hâlde varım" diyerek özne merkezli bir epistemolojinin temelini atan Descartes, bilgiye bakışın karakterini keskin ayrımlarla klasik epistemolojiden ayırmıştır. Varlığın, insanın da içerisine dâhil olduğu kozmik bir bütün olarak görüldüğü klasik epistemolojinin aksine Descartes, düşünen ben'i özne, onun dışındaki her şeyi nesne kabul eder. Böylece, düşünen ben'i doğadan, çevreden, gerçeklikten, kısacası nesne konumundaki her şeyden ayırıştırarak bir "düşünme" ve "bilme" biçimi, yeni bir idrak, yeni bir şuur üretmiş, ErnstLehr'in isabetli gözlemiyle "seyreden/bakan şuur" (onlooker consciousness) meydana getirir.<sup>18</sup> Varlığı bu şekilde tasnif etme, düşünen ben dışındaki her şeyi değersizleştirmeye

<sup>16</sup> René Descartes, *Discourse on Method and the Meditations*, Translated: F.E. Sutcliffe, PenguinBooks, England, 1968, s. 96-97.

<sup>17</sup> Descartes, *age.*, s. 97-100.

<sup>18</sup> Kenan, *age.*, s. 269.

sebeplere olmuştur. Artık bilginin merkezinde özne vardır ve o kendi fiziksel gerçekliği de dâhil mekanik bir düzlemde işleyen doğanın yasalarını matematikle çözerek ona hâkim olabilir.<sup>19</sup> İşte bundan ötürü tüm varlığı anlamaya dair tüm çaba, insanın doğaya hâkim olarak kendi refahını oluşturma gibi bir amaca evrilmiştir.

Descartes'in temelini attığı bu epistemolojide ikinci büyük payı Isaac Newton (1643-1727) almaktadır. "Doğa Felsefesinin Matematiksel İlkeleri" isimli çalışmasıyla bilim dünyasında büyük bir devrim yapan Newton, bu eserinde dünyanın bir makine gibi çalıştığını söyleyerek mekanik evren tasavvurunun temellerini atar. Ona göre evren; bir tıpkı bir makine gibi mekanik bir düzenek içerisinde işlemektedir. Bu makinenin yani dünyanın her bir parçasının hareketi dışarıdan bir açıklamaya gerek duyulmaksızın parçaların birbirleri üzerindeki etkilerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla eşyanın hareketini açıklamak için metafizik bir ilkeye başvurmak anlamsızdır. Bu fikirleriyle fizik ve metafizik arasındaki ilişkiyi kesin bir şekilde koparan Newton, gerçeklik söz konusu olduğunda fiziksel yasaların bizi çözüme ulaştırabileceği mesajını vermiştir.<sup>20</sup>

Descartes ve Newton'un bilim konusundaki bu yaklaşımları, gerçeklik hakkında sadece olgusal önermelerin bir anlama sahip olabileceği fikrinin temel kabul edildiği Pozitivizm düşüncesini oluşturmuştur. Pozitivizm'in kurucusu Auguste Comte (1798-1857), gerçekliğe dair açıklama biçimlerinden hareketle dünyanın üç evreden oluştuğunu belirtir. Buna göre insanlık tarihi; teolojik, metafizik ve pozitif olmak üzere üç evreden oluşmuştur. Bunlardan ilki teolojik aşamadır. Bu aşamada gerçekliğe dair tüm açıklamalar Tanrı merkezlidir. İkinci aşama olan metafizik aşama ise her şeyin doğaüstü ve soyut kavramlarla açıklandığı aşamadır. Son aşama ise her şeyin bilimsel olgu ve olaylarla açıklandığı pozitif aşamadır. Bu aşamada kendileriyle gerçeklik hakkında birtakım iddialarda bulunulan önermelerin bilimsel/geçerli kabul edilmesi için doğrulama ilkesinin şartlarını karşılaması gerekir. Bu ilkeye göre, bir iddianın/önermenin doğru kabul edilebilmesi onun ya apriori olmasına ya da deney ve gözlemlerle doğrulanmasına bağlıdır. Bu şartları taşımayan önermeler gerçeklik hakkında anlamlı bir içeriğe sahip kabul edilmezler. Dolayısıyla doğrulama ölçütünü karşılamayan din, ahlak, estetik ve sanat gibi alanlar gerçekliğe dair

---

**19** Descartes'in matematikle evrenin bütünüyle anlaşılacağını iddia etmesi onun düalist felsefesinde kökleşmiştir. Oluşturduğu Kartezyen felsefeyle zihin-beden ilişkisini incelemiş ve bedeninin mekanik bir düzen içerisinde işleyen doğaya ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Görevi düşünme olan ruhun fonksiyonlarının da beynin belirli bir bölgesinde gerçekleştirilmektedir. Descartes'in bu düşüncesi -zira ruh maddi bir varlık olmadığından yer kaplaması söz konusu olamaz- mekanik evren tasavvurunun oluşmasında ilk adımları oluşturmuştur.

**20** Kenan, *age.*, s. 269-270.

geçerli izahlar sunamazlar. Bu iddialarıyla metafiziği bilimden bütünüyle dışarıda tutmaya çalışan pozitivistler, modern dönemde mekanik evren tasavvurunun yani evrende metafizik açıklamaya gerek duymayacak bir sistemin geçerliliğini bilimsel paradigmanın temel kabulü hâline getirmiştir. Böylece söz konusu bu paradigmanın sınırları zaman ve mekânla çizilmiş ve gerçeklik maddi dünya ile sınırlandırılmıştır.<sup>21</sup>

Descartes'in doğa felsefesiyle başlayıp mantıksal pozitivizmle son şeklini alan modern epistemolojik paradigma oluşumunda etkili olan düşüncelerden de anlaşılacağı üzere iki temel karakteristiğe sahiptir. Bunlardan ilki, 'özne merkezli bilme'dir. Düşünen ben'in dışında kalan her şeyin nesne olarak kabul edildiği bu epistemolojide özne ve nesne arasında hiçbir bağ yoktur. Düşünen ben yani özne, mekanik bir düzenek içerisinde var olmaya devam eden tüm varlıkların dışında ve üstündedir.<sup>22</sup> Öznenin hakkında bilgi edinmesi, kendisini nesnenin içinde bulunduğu doğadan bütünüyle dışarıda tutulduktan sonra mümkün hâle gelecektir.

Düşünen ben'in doğayla arasındaki ilişkinin bütünüyle yok sayıldığı modern paradigmanın ikinci karakteristiği metafiziğin imkânını reddetmesidir. Buna göre, doğrulama ilkesinin ölçütlerini karşılayamayan tüm metafizik önermeler gerçeklik hakkında geçerli iddialar olarak kabul edilemezler. Çünkü gerçekliğe dair tüm bilgimiz zaman, mekân ve nedensellik gibi kategorik yapının içindeki varlıklara dairdir. Bu kategorilerin dışında kalan her şey varlığı gerçek olsa bilinemeyeceğinden bir bilgi unsuru olamaz. Dolayısıyla bilimsel doğrulamanın kendileri için geçerli olmadığı din, sanat ve estetik gibi olgular gerçekliğe dair orijinal içeriğe sahip kabul edilmezler. Gerçeklik konusunda, söz hakkının değerlerden alınıp sadece olgusal önermelere verilmesi mekanik bir düzen içerisinde işleyen evrenin ve içindeki varlıkların anlamsız organizmalar bütünü olduğu yanılması doğurmuştur. Bu yanılma her ne kadar etkisi azalmış olsa da modern insanın dünyaya bakışını şekillendirmektedir. İşte modern paradigmanın insan olma sürecine olumsuz etkilerde bulunması tam da burada başlamaktadır. Zira varlığın bir anlam ve değerden yoksun olduğu zannı, varoluşsal boşluğa düşen insanı hem kendisine, bir makine olarak gördüğünden dolayı hem de doğaya karşı hoyratlaştırmaktadır.

### **Modern Epistemolojik Paradigma ve Kişi Olmak**

Modern epistemolojik paradigma mekanistik evren tasavvurunun temel alındığı ve pozitivistin yöntem olarak kullanıldığı paradigmadır.

<sup>21</sup> Yıldız Akpolat, "Durkheim'dan Giddens'a Pozitivist Sosyoloji" Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (2007), c. 10, S. 2. s. 57-58.

<sup>22</sup> Pauline Marie Rosenaj, *Post-Modernizm ve Toplum Bilimleri*, çev.: Tuncay Birkan, Ark Yay., Ankara, 1998, s. 88.

Bu paradigmaya göre içinde yaşadığımız doğa, tıpkı bir makine gibi dışarıdan bir müdahaleye gerek duyulmaksızın kendi mekanik bütünlüğü içerisinde işlemeye devam etmektedir. İnsan da bu mekanik doğanın bir parçasıdır. Fakat o, düşünen özne olması itibariyle doğanın üzerindedir. Bununla birlikte ait olduğu doğanın sınırlarını aşamadığından düşünen öznenin tüm bilgisi bu doğayla sınırlıdır. Bunun dışında tüm metafizik olgular, varlığı gerçek olsa bile insanın sınırlı yapısı gereği bilimsel bilginin konusu olamaz. Dolayısıyla insan için ilerleme, sadece bilgisine ulaşabileceği fiziksel gerçeklikler alanı için mümkündür.

Yukarıda temel varsayımları kısaca ele alınan modern paradigma da bilginin konusu olması bakımından sadece fiziksel gerçekliğin geçerli sayılması ve dolayısıyla ilerlemenin yalnızca burayla ilişkilendirilmesi, insan hayatının bütün yönlerini etkilemiştir. Bu etki siyasi hayattan, ekonomik düzenlemelere, devlet yapısından eğitim-öğretim faaliyetlerine ve hatta toplumsal ilişkilerden bireysel ilişkilere kadar hayatın pek çok alanında radikal dönüşümlere yol açmıştır. Olumlu kabul edilebilecek etkilerini<sup>23</sup> göz ardı etmemekle birlikte modern paradigmanın yol açtığı bu radikal değişimlerin insan hayatında olumsuz pek çok etkiye sebep olduğunu söylemek abartı olmayacaktır. Söz konusu olumsuzlukların fazlasıyla dikkat çektiği alanlardan bir tanesi de bizzat insanın kendisidir. Çünkü kendisinde gerçekliğin bir kısmının görmezden geldiği bu modern paradigma, insanın kişi olma sürecini baltalamaktadır.

Modern epistemolojik paradigmanın kişi olmayı zorlaştırmasındaki en büyük etken şüphesiz ki onun metafiziği reddetmesidir. Zira metafiziğin insan hayatından dışlandığı bir dünyada, kişi olmayı gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan belki de önemli şey yani bir bütün olarak “tecrübe”, insan için anlamını yitirmektedir. Buna göre niceliksel bilginin dünyasında, bir anlama karşılık gelmediği ve ilerlemeye bir katkıda bulunmadığı için insan olmamızı mümkün kılan din, ahlak, sanat ve estetik gibi olgular insanlık için psikenin gereksiz yaratıları olarak görülmeye başlamıştır.<sup>24</sup> Modernizm öncesinde insanın tüm yapıp etmelerinin ardındaki motivasyonunu oluşturan bu olguların içlerinin boşaltılması, insanın hem kendisini hem de kendisi dışındaki tüm varlığı anlamsız organizmalar

---

23 Modernizme dair yazılarında Ellul, modern hayatın insan üzerinde üç müspet etkide bulunduğu belirtmektedir. Bu üç etki; modern insanın mekanik-teknik aklı kullanması, bireysel farkındalık- ki Ellul bunu toplumcu bir hayat tarzının hüküm sürdüğü yerde birey olarak var olmanın da bir değer olarak görülmesi olarak açıklar ve gerçek özgürlüğün imkânı. Ellul'unmodernizmin müspet etkileri hakkındaki açıklamaları için bkz. Jacques Ellul, *The Betrayal of the West* (trans. by M. J. O'connell), Seabury Press, New York, 1978.

24 Kenan, *age.*, s. 274.

bütünü olarak görmesine sebep olmuştur. Bu da metafizik gerçekliğini kaybeden insanın tabiatının bozulmasına sebep olmaktadır.

Modern insanın dünyasından metafiziksel olguların çekip çıkarılması ve bunun akabinde insanın metafiziksel bir anlamdan mahrum kalması modern paradigmanın insana dair yaptığı en büyük yıkımlardan birisidir. Zira metafiziksel bir temelden yoksun kalması, insanın hem bireysel hem de toplumsal dünyasını büyük bir yozlaşmaya maruz bırakmaktadır. Metafiziğin imkânını reddeden modern paradigmanın insanda yozlaştırdığı ilk şey onun eylemleridir. Zira metafiziğin görmezden gelinmesi, insanın eylemlerini yapmadaki motivasyonunu değiştirmektir. Buna göre, modernizm öncesi kendisine ait metafizik bir anlama sahip olan bireyin eylemlerinin arkasındaki motivasyonunu adalet, dürüstlük, doğru sözlülük gibi erdemlerin sağladığı iyi insan olma ideali oluştururken, modern paradigma ile birlikte bu tür tüm metafizik motivasyonlar yerini bireysel arzulara bırakmıştır. Bu motivasyon değişikliği, insanların daha kararlarını verirken dikkate aldıkları zaman-mekân aralığının daralmasını beraberinde getirmiştir.<sup>25</sup> Buna göre insanlar, herhangi bir tercihte bulunurken ya da işlerini yaparken sadece somut çıkarlarına odaklanmakta, kişiliğin vazgeçilmezi olan soyut ve manevi boyutu görmezden gelmektedirler. Bu da insanın yaptığı tüm eylemlerin sığlaşmasına sebebiyet vermektedir. Söz gelimi işten atılması söz konusu olmayan bir çalışanın hayattaki tek motivasyonu para kazanmak olduğundan yaptığı işin nitelikli olup olmaması onun için bir anlam ifade etmemekte ve dolayısıyla o, iş hayatı boyunca sadece ay sonuna odaklanan mekanik, anlamsız bir organizmaya dönüşmektedir. Benzeri pek çok örneğine şahit olduğumuz bu metafiziksel amaç yoksunluğu, insan tecrübesinin sığlaşmasına sebebiyet vermektedir. Aslında bu durum insan tabiatına aykırı olmakla birlikte modernizmin kendisi için hedef olarak seçtiği ilerleme idealinin de rafa kaldırılması anlamına gelmektedir. Çünkü eylemin niteliksizleşmesi çıkan ürünün de niteliksizleşmesi anlamına gelmektedir ki bu ilerleme değil daha çok gerileme ile açıklanabilecek bir durumdur.

Modern paradigmayla birlikte metafiziğin reddedilmesinin insan üzerindeki bir diğer olumsuz etkisi, insanı bireysel bir yozlaşmaya sürüklemesidir. Yani metafiziğin reddedildiği bir paradigmada yaşamlarını devam ettirirken, insanların hesaplamalarını sadece bu dünyanın sınırlarını düşünerek yapması onları bir karakter sığlaşmasına götürmektedir. Zira kişi olmayı temin eden dürüstlük, cömertlik ve tevazu gibi erdemlerin varlığı ya da yokluğu modern insan için olumlu ya da olumsuz bir farklı-

---

25 Acar, *age.*, s. 59.

lık ifade etmemektedir. Dolayısıyla modern insan tüm yapıp etmelerinde kişisel çıkarlarını gözetken, kişi olmayı temin eden tüm erdemlerden uzak bir organizmaya dönüştürmektedir. Söz gelimi tüm yaşamını fiziksel gerçekliğin şartlarına göre ayarlayan birisi için yalan söylemek, dışarıdan bakıldığında insanda olumsuz bir imaj oluşturmadığından çıkarları söz konusu olduğunda bireylerin rahatlıkla kabul edebildiği bir araca dönüşmektedir. Dolayısıyla insanlar refah içinde bir hayata ulaşmak için kişi olmayı temin eden erdemleri rahatlıkla çığneyebilmektedir. Çünkü hedef sadece somut ihtiyaçların karşılanmasıdır ve önemsenmediğinde erdemlerin yokluğu modern dünyada birey için olumsuz bir imaja sebep olmaktadır. Dolayısıyla içinde bulunduğu şartların gereğine göre davranan modern insan, metafiziksel olguları görmezden gelerek bir kişilik ya da karakter sığılmasına girmektedir. Bu da yolun en başında belirlediğimiz tabiatımıza uygun davranılmış, muhasebesi yapılmış bir hayatın imkânını elimizden çekip almaktadır.

Metafiziğin hayattan dışlanması ile birlikte tecrübenin ihmal edildiği modern dünyada yitirilen bir diğer unsur, ilerlemeyi tek amaç hâline getirmiş insanın sosyal ilişkileridir. Buna göre bireyin modern dünyada kendisini ispatlaması diğerlerinden daha önde olmasını gerektirdiğinden artık bir arkadaşı, bir dostu kısaca yakınlarıyla sıkı ilişkileri olan insan yok olmuştur. Modern insan için insan amaç değil araçtır. Zira modernizm öncesi kendi başına amaç olan her şey araca dönüşmüştür.<sup>26</sup> Dolayısıyla bir gerçeklik olarak “insan”ın bir değeri kalmamış, insan, bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilecek aracıya dönüşmüştür. Yani insanlar artık muhataplarına hakikaten muhabbet beslediği için değil çıkarlarına bir adım daha yaklaştırdığı için onları arkadaş olarak görmektedir. Bu durum da kişiler arası muhabbetin bir çıkara dayanmadığı sağlıklı bir toplumun aksine, bireylerin arasında gerçekçi ilişkilerin kurulmadığı kaotik bir toplumun oluşmasına yol açmaktadır.

Bireysel ve toplumsal ilişkileri bir yana modern paradigmanın insan üzerindeki bir diğer olumsuz etkisi, benlik merkezli bir bakış açısı oluşturmasıdır. Buna göre mekanik bir dünyada yaşayan birey, karşılaştığı olumlu ya da olumsuz hadiselerin tek sorumlusudur. Zira her şey mekaniktir ve birey üzerine düşen görevi yerine getirdiğinde başarılı, görevini aksattığında başarısız olur. Başarısını ve başarısızlığını kendi başına inşa ettiğinden bundan alacağı mutluluk ve mutsuzluk da bütünüyle bireye aittir. Dolayısıyla güven dediğimiz şey sadece aldığı riskler karşısında

---

26 Ellul, *age.*, s. 103-106.

stratejik davranma yetisini kullanabilen bireye ait bir kavram olmalıdır.<sup>27</sup> Modern dönemdeki bu bakış, başlangıçta bireylerde sorumluluk bilincini artıran bir tutum gibi görünse de insanı psikolojik olarak yıpratıcı ve aslında gerçekçi olmayan bir karakteristiğe sahiptir. Zira içinde bulunduğumuz gerçeklik, üzerine düşen her görevi yaptığında insanı başarmaktan alıkoyan ya da tembellik ettiğinde bazen istediği elde etme fırsatını veren çoklu-girift bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla öngörülemeyen sonuçların içinde bazen doğanın gizli anlamlarının ya da ilahi iradenin kendisini gösterdiği bu gerçeklik içerisinde, bulunduğu her durumdan bütünüyle bireyi sorumlu tutmak bu yapıyı görmezden gelmek olacaktır.

Kişi olmayı temin eden erdemlerin atıl hâle getirilmesi bir yana, modern paradigmanın insanı etkileyen belki de en yıkıcı etkisi insanın varoluşsal sorularını cevapsız bırakmasıdır. Zira metafiziksel olguların tamamen reddedildiği bir düzen içerisinde insan sadece mekanik bütünlüğün bir parçasına dönüşmekte ve varoluşunu anlamlı kılacak bir hayat görüşünden mahrum kalmaktadır. Zira artık hayatı sadece olgusal önermeler yönlendirmekte, değer önermelerine söz hakkı tanınmamaktadır. Bu da modernizm öncesinde insanın varlığına atfedilen metafiziksel anlamları yok etmektedir. İnsan artık mekanik bir düzeneğin dişlilerinden biri hâline getirilmiştir. Bu da onu metafiziksel anlam bakımından bir bitki ya da bir hayvanla aynı seviyeye indirgemektedir. Dolayısıyla tüm zorluklarına rağmen hayatta kalma mücadelesine devam ettiği bu bütünlük içerisinde varlığının mekanik bir anlamdan ötesine sahip olmadığı düşüncesi, modern insanı varoluşsal problemlere ve bunun ardından anlamsızlık uçurumuna sürüklemektedir. Çünkü salt akıl varlığı olmaktan ziyade bir duygu varlığı da olan insanı hayata bağlayan asıl nokta modern dünyada başarılı bir birey olması değil bu başarının kendisine getireceği mutluluk ve güvende olma duygusudur. Modern insan bu ihtiyaçlarının sadece somut ihtiyaçlarını karşılayarak tamamlayabileceği yanılgısına düşmekte ve somut ihtiyaçların onu hayata bağlayan soyut manevi isteklerini tamamlamaya yetmediğini görünce hayal kırıklığına uğramaktadır. Zira mutluluk dediğimiz şey sadece refah bir hayat sürmekle mümkün olmayan aksine yabancılaşmadığımız sevmeye, sevilmeye, onaylanmaya, değer görme gibi metafiziksel ihtiyaçların temin edilmesinden sonra ulaşabildiğimiz bir durumdur. Bunlar temin edilmediğinde, insan bu dünyada var olmanın bir anlamı olmadığı düşüncesine kapılan mutsuz toplumun bireylerinden birisi hâline gelmektedir. Bu durum da insanı yaşadığı dünyada kendisine bir anlam ve akabinde bir amaç edinmek için ihtiyaç duy-

<sup>27</sup> İsmail Göktürk, Mustafa Günalan, "Modern ve Geleneksel Değerler Arasında Sıkışan İnsan", Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi (9 Aralık 2006) S. 11, s. 132.

duğu yaşam enerjisinden mahrum bırakmakta ve tabiatının gerektirdiği hâlden uzaklaştırarak onu hastalıklı bir organizmaya dönüştürmektedir.

Sonuç olarak; modernizm tecrübesi göstermiştir ki epistemolojik bir paradigma, zaman ve mekânla sınırlandırıldığı zaman insan, tabiatının gerektirdiği var olma tarzından uzaklaşmaktadır. Çünkü gerçeğin mekanik olarak kurgulandığı bir paradigmayla, zihin olarak metafizik alanın farkında olan insanın varlık tarzına uygun bir yaşam tarzı geliştirilemez. Eğer bu yapılırsa insan mekanik bir organizmaya dönüşmek zorunda kalır ki bu durumda yaşamı mümkün kılan diğer bir deyişle yaşama anlam katan din, sanat, estetik ve ahlak gibi fenomenler yok olur. Bu fenomenlerin yokluğu da insanı kendileriyle tüm varlığını anlamlandırdığı değerler alanından uzaklaştırır. Değerden uzak bir yaşam da tabiatımızın gereği hesabı verilmiş bir hayatı yaşamanın imkânını bütünüyle iptal eder. Mevcut paradigmanın insanı maruz bıraktığı bu tehlike karşısında yapılacak olan, büyük eğitimci Hasan Ali Yücel'in dediği gibi maddi güçlerle manevi değerler arasında makul bir denge kurmaktır.



## Kaynakça

- Acar, R. (2019). Kişiliğin İnşası İçin Felsefe, Sorgulanan Felsefe. (Ed. Ali Utku, Abdüllatif Tüzer). Elis Yay., İstanbul, s. 53-66.
- Akpolat, Y. (2007). Durkheim'dan Giddens'a Pozitivist Sosyoloji. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(2), 53-87.
- Aristoteles (1996). Metafizik. (Çev. Ahmet Arslan), İstanbul: Sosyal Yay.
- Debord, G. (2018). Gösteri Toplumu. (Çev. Ayşen Ekmekçi, Okşan Taşkent), İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Descartes, R. (1968) Discourse on Method and the Meditations. (Translated. F.E. Sutcliffe), England: PenguinBooks.
- Ellul, J. (2003). Teknoloji Toplumu. (Çev. Musa Ceylan), İstanbul: Bakış Yay.
- Ellul, J. (1978). The Betrayal of the West (Trans. M. J. O'connell), New York: Seabury Press.
- Göktürk, İ. Ve Günalan, M. (2006). Modern ve Geleneksel Değerler Arasında Sıkışan İnsan. Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi, (11).
- Hanoğlu, İ. (2014). İnsan Tabiatı Bağlamında Kimlik ve Kişilik Kavramlarının İncelenmesi. Kalam Araştırmaları, 12(2), 171-180.
- Kenan, S. (2009). Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi- The Missing Dimension of Modern Education: Values Education. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(1), 259-295.
- Peters, F. E. (2004). Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü. (Çev. Hakkı Ünler), İstanbul: Paradigma Yay.
- Rosenaj, P. M. (1998). Post-Modernizm ve Toplum Bilimleri. (Çev. Tuncay Birkan), Ankara: Ark Yay.

## OSMANLI'DA MEDRESE GELENEĞİ

Fatma Nur KALKAVAN\*

Osmanlılar, küçük bir beylikten büyük bir imparatorluğa doğru ilerlerken çeşitli kurumlardan destek almış ve devlet geleneğini farklı kurumlarla yapılandırma yoluna gitmişlerdir. Bu kurumların en önemlilerinden birisi de medresedir. Medrese uygulaması, Osmanlılardan önce de Anadolu topraklarında, Hint Alt Kıtası'nda önemli bir eğitim geleneği olarak devam ettirilmekteydi. Osmanlılar mevcut uygulamayı bünyelerine katmışlar ve zamanla kendi kültürel kodlarını da işledikleri önemli bir gelenek hâline getirmişlerdir.

İslami eğitim söz konusu olduğunda medreselerden bahsetmek bir tercih meselesi değil âdeta zorunluluktur. İslam eğitim tarihinin altın çağı, medrese sisteminin iyi olduğu dönemlerle paralellik arz etmektedir. İbn-i Şînâ (980-1037) asırlar boyu ders kitabı olarak okutulan el-Kânûnfi't-Tıb isimli eserini medrese sisteminin geliştiği dönemlerde yazmıştır. Osmanlı Dönemi'ne gelindiğinde ise birçok alanda atf alan Mîzânü'l-Hak (1609-1657) eserinin müellifi Kâtip Çelebi'nin de medrese geleneği içerisinde yetiştiği görülmüştür. Bahsi geçen İslam âlimleri bu geleneğin yetiştirdiği en göze çarpan örneklerden sadece ikisidir. Bu dönemlerde verilmiş eserler ilgili oldukları alanların gelişmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Eğitim tarihiyle ilgili birçok konunun tartışıldığı son zamanlarda medreselerin eğitim felsefesinin anlaşılması, tarihte başarılı olmuş örnek kurum olması bakımından önem arz etmektedir. Bu bölümde sadece 1300-1500 yılları arasında Osmanlı Devleti'nde kurulan medreselere alınmıştır. Köklü ilmi geleneği ve İslam medeniyetine şekil veren, farklı bir tasavvur kazandıran Osmanlı medreselerinin kuruluşunda takip edilen yöntemler bugünün eğitim kurumları da göz önünde bulundurularak değerlendirilecektir.

---

\*Fatma Nur Kalkan – Marmara Üniversitesi Din Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi

Medrese kelimesi Arapçada “de-ra-se” kökünden ismi mekân olup ders verilen yer, okunacak yer veya zaman anlamına gelmekte, “İslam ülkelerinde, görenekçi yöntemlerle yürütülen öğretim kurumu” anlamında kullanılmıştır.<sup>28</sup> Osmanlı Devleti’nin kuruluş tarihinden asırlar önce faaliyet göstermeye başlamış olan medrese kurumu, Osmanlı Devleti bünyesinde yeni bir forma bürünmüştür. Bugün “okul” kavramı için de aynı şey geçerlidir. ‘Okul’ tüm dünyada eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurum olması bakımından üzerinde anlaşılmiş bir kavram olsa da aslında kıtalara, bölgelere göre insanların zihinlerinde değişik anlamlar uyandırabilmekte ve uygulamalarda da farklılıklar görülebilmektedir. İlhanlılar 13. yüzyılda Selçuklulara baskı uygulamış ve sonucunda devlet içerisinde ilk başlarda hiç de dikkat çekmeyen Osmanlıların da bulunduğu müstakil beylikler ortaya çıkmıştır. Osman Bey’in liderliğindeki Osmanlılar Kastamonu’nun uç bölgelerinde bulunan başlarda neredeyse hiç dikkat çekmeyen bir beylikten ibaretken zamanla Eskişehir, Bursa ve İznik’e kadar uzanan bölgeye hâkim olmuşlardır.<sup>29</sup> Küçük bir beylikten büyük bir devlet hâline gelen Osmanlılar, İslam eğitim sisteminin temel kurumu olan medreseyi kurum olarak benimsemiş ve bu dönemde medrese, fiziki şartları, mimari özellikleri, programı ve temsil ettiği zihniyetle önemli gelişmeler göstermiştir. Medrese genel olarak o dönemde sıbyan mektebinden sonra orta, lise, yüksek okul ve üniversite eğitimine tekabül eden bir kurum olmasının yanı sıra İslami kimliği nedeniyle o dönemde ve bölgede sadece Müslümanların kullandığı bir eğitim kurumudur.<sup>30</sup>

### İlk Osmanlı Medreselerinde Teşkilatlanma

Osmanlı Devleti medrese geleneğini kendisi oluşturmamış, mevcutlar üzerinden kendi sistemini kurmuştur. Medrese müfredatı dönemlere göre farklılık arz etmektedir. Bu durum sistemin statik değil dinamik olduğunun en önemli göstergelerinden birisidir. Eğitimde çağın ihtiyaçlarına cevap vermek, dönemin problemlerine çözüm üretmek ve bununla beraber dünyada meydana gelen gelişmeleri takip etmek önem arz etmektedir. Kuruluşundan kısa bir süre sonra Osmanlı Devleti yukarıdaki bütün şartları yerine getirmiş ardından bilime verdiği önem zamanla Anadolu’dan aldığı mirasın gelişerek daha ileri seviyelere ulaşmasına olanak tanımıştır.<sup>31</sup>

İlk Osmanlı medreseleriyle ilgili iki hususa işaret etmek gerekmektedir. Bunlardan ilki, konuyla ilgili farklı rivayetlerin bulunduğu, Osmanlı

<sup>28</sup> Bekir Sıtkı Baykal, *Tarih Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2. Baskı, 1981, s.68.

<sup>29</sup> Feridun Emecen, “Osmanlılar/1”, *DİA*, XXXIII, 2007, s. 487.

<sup>30</sup> Mehmet İpşirli, “Medrese/2”, *DİA*, XXVIII, 2003, s.327.

<sup>31</sup> Bu konuda Tahsin Görgün’ün Endülüs Yayınevinden çıkan “*Medeniyet Meselesi-İslam ve Batı İlişkileri Çerçevesinde*” eseri incelenebilir.

medresesinin nerede kurulduğu meselesidir. Bu konuda farklı görüşler belirtilmiş olmakla birlikte ilk Osmanlı Medresesi hususundaki genel kanaat, 1330-1331 (h. 731-732) senesinde İznik'te yapılan ve müderrisliğine Dâvûd-i Kayserî'nin getirilmiş olduğu medrese yönündedir. İlk medresenin kuruluş tarihiyle ilgili sağlam bilgi kaynakları üzerinde tercih yapmak, bundan sonra anlatılacak sürecin kronolojik olarak kavranması ve tasavvur edilebilmesi noktasında kolaylık sağlayacaktır. İkinci husus ise yukarıda da belirtildiği gibi Osmanlı medreselerinin Anadolu'da kurulmuş medreselerden bağımsız olmadığı hatta Osmanlılar gerek teşkilat gerekse idari bakımdan kendilerinden önce kurulmuş olan Anadolu Selçuklu Devleti medreselerinin devamı niteliğindedir denilebilir.<sup>32</sup>

### Fiziki Yapı

Fiziki yapı, şüphesiz bir ortamın ruhuna etki etmektedir. Dolayısıyla eğitim yapılan ortamın fiziki koşulları da önem arz edecektir. Burada zaman ve imkânların elverdiği ölçüde Selçuklular çizgisini takip eden Osmanlı medreselerinin farklılaştığı birkaç noktaya değinilecektir.<sup>33</sup>

Önceleri camiler, aynı zamanda medrese olarak kullanılırken, çeşitli ihtiyaçlar doğrultusunda müstakil medreselerin ortaya çıkmasıyla birlikte<sup>34</sup> medrese mimarisi doğmuştur. Medrese binaları genellikle camiler etrafında kurulmakta, iklim şartlarına ve devre hâkim olan mimari tarzına göre taştan, tuğladan, kerpiçten veya ahşaptan yapılmaktaydılar. İhtiyaç hâllerinde daha önceden yapılmış binaların da medrese olarak kullanıldığı görülmüştür.<sup>35</sup> Geçmişten bu yana İznik'te kurulan ilk Osmanlı medresesinin manastırdan çevrilme olduğu iddia edilmiştir. E. Hakkı Ayverdi, Osmanlı mimarisinin ilk devri ile ilgili bilgiler verirken medreselerin mimarileri ile ilgili bilgiler vermiştir. Burada Ayverdi, Molla Hüsrev tarafından 1437'de tescil edilmiş olan Orhan Gazi Vakfiyesi suretinde, bu binanın medrese olarak inşa edildiğini belirtmektedir.<sup>36</sup>

Bu ilk medreseden başka İznik'te inşa edilen Süleyman Paşa Medresesi'nde ise, güzel bir revak, ferah bir avlu, yeterli adet ve ebatta hücre,

<sup>32</sup> Ahmet Ulusoy, *Kuruluşundan 17. Yüzyıla Kadar Osmanlı Medreselerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, 2007, s. 21.

<sup>33</sup> Ayrıntılı bilgi için dipnotlarda tercih edilerek verilen kaynaklar incelenebilir.

<sup>34</sup> Zeki Salih Zengin, *İslam Din Eğitiminin Tarihsel Gelişimi: İslam'da Eğitim ve Öğretim*, Ed. Recai Doğan-Remziye Ege, *Din Eğitimi*, Ankara: Grafiker Yayınları, 2017, s. 22-27.

<sup>35</sup> Cahit Baltacı, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri: Teşkilat, Tarih*, İstanbul: İrfan Matbaası, 1976, s. 25.

<sup>36</sup> Ekrem Hakkı Ayverdi, *İstanbul Mimari Çağının Menşei Osmanlı Mimarisinin İlk Devri (1230-1402)*, C. I, İstanbul: Baha Matbaası, 1966, s.172.

dershane, müderris odası, hususi bir giriş gibi önemli unsurları içinde barındırdığı, Lala Şahin Medresesi'nde ise Selçuklu ve beylikler döneminin etkisi olduğu aktarılmaktadır.<sup>37</sup> İlk Osmanlı medreselerinden Bursa'daki Yıldırım Bayezid Medresesi (1399), Çelebi Mehmet'in Yeşil Medresesi (1415) ile II. Murad'ın Murâdiye Medresesi'nin (1426) ölçü farkları bir yana bırakılırsa hemen hemen aynı planda inşa edildiği belirtilmiştir. Bu üç medresede de Selçuklu medreselerinde görülen revaklarla çevrili bir açık avlu, revakların arkasında öğrenci odaları bulunmaktaydı. Burada görülen fark ise, Selçuklu medreselerindeki simetrik eyvanların ortadan kalkması, kible tarafından çıkıntı hâlinde büyükçe kubbeli dershanenin eklenmesi ve her öğrenci odasının dışarıya bir pencere ile açılmasıdır. Bu üç medresenin kubbeli dershanelerinin önü açık olduğu için bunlara eyvan dershane denilmekteydi. Bu üç medrese dışında, Hüdavendigâr Medresesi (1363), Çelebi Mehmet'in Merzifon'da yaptırdığı medrese (1414) ayrı birer mimari özellik ve gelişme çizgisi gösterirler. II. Murad'ın Edirne'de yaptırdığı Saatli Medrese ise Bursa'da Yıldırım Bayezid'in başlattığı Osmanlı medrese tipinin devamı olarak kabul edilir ancak kubbeli bir eyvanın yanında kapalı bir dershanenin yer alması ile onlardan ayrılır. Bu kapalı medrese daha önce Orhan Gazi devrinde inşa edilen İznik Süleyman Paşa Medresesi'nde ortaya çıkmıştır.<sup>38</sup>

Mimari özelliklerin yanı sıra Osmanlı'da sıradan bir medresenin belirlenmesi arşiv belgelerinden, medrese planlarından, günümüze ulaşmış medrese binalarından ve anlatıcıların tasvirlerinden hareketle şu şekilde yapılmıştır: Büyükçe bir oda hacminde ve genellikle kubbe ile örtülü olan dershane zemini hasır veya kilimle kaplanırdı. Öğrenciler minderler üzerine oturur, müderris büyükçe bir rahle önünde oturduğu yerden ders anlatırdı. Süleymaniye ve Fatih Medreselerinin her birinde merkezi konumda birer dershane bulunmaktadır. Genelde ise her medresede bir dershane mevcuttur. Medrese avlusunda çoğunlukla bir kuyu, müstakil suyu olan medreselerde ortada bir şadırvan veya bir köşede sebil yer alırdı. Bunun dışında çamaşırhane, gusülhane, abdesthane için ayrılmış mekânlar bulunurdu. Medreselerde dershaneler dışında mescitler bulunmaz, ders görülen alanlar namaz vakitlerinde ibadet için istihdam edilirdi. Medreselerin yazma eserleri bulundurduğu kütüphaneleri mevcuttu.<sup>39</sup>

### Sosyal Yapı

Osmanlı'da medrese, toplumun birçok boyutuyla iç içe geçmiş, bütünleşmiş bir hâldedir. Osmanlı Devleti kurulduktan kısa süre sonra belli

<sup>37</sup> Ayverdi, *İstanbul Mimari Çağının Menşei Osmanlı Mimarisinin İlk Devri (1230-1402)*, s.175.

<sup>38</sup> Ekmeleddin İhsanoğlu, "Osmanlı Medrese Geleneğinin Doğuşu", *Belleten*, S: (LXV/247), Ankara: TTK Yayınları, 2003, s. 884-903.

<sup>39</sup> İpşirli, "Medrese/2", s. 331.

oranda verim kazandırdığı medreseler vasıtasıyla, bir taraftan akademik amaçlı eski eserleri aynı amaç ve hukuki şemsiye altında işler hâle getirmekte, bir taraftan da Batı'ya açılımın her basamağında medrese geleneğini birer kültürel fetih aracı olarak vakıf anlayışı içinde vatan edinilen yeni topraklara taşıma seferberliği başlatmıştır.<sup>40</sup>Osmanlı'da devlet, medrese ve vakıf ilişkisini Akgündüz şu şekilde özetlemektedir:<sup>41</sup>

*“Osmanlı medeniyet tecrübesinin İslam kültür ve medeniyet tarihinin sürekliliği içinde eylem aşamasını temsil etme özelliği, İslam dininin fert ve toplumu ideal parametreler istikametinde dönüştürme projesini hayata geçirme becerisinde düğümlenmektedir. Bu cümleden olarak İslam dininin vakıf kurumuna ilişkin değerleri, Osmanlılar marifetiyle vakıf medeniyetine dönüştürülmüştür. Maarif hayatı için gerekli altyapının oluşturulması da siyasi liderliğin öncülüğünde (ilme siyasi destek), toplumun değişik kesimlerinin katılımı ile yine vakıf medeniyeti çerçevesinde çözülmüştür. İlk meyveleri kuruluş aşamasında alınan bu yaklaşım, aynı zamanda mali özerklik temelinde düşünce ve eğitim hizmeti üreten kurumların resmi ve sivil örgütlenme arasında sivil ve hakem statüde bir gelenek hâlinde inşasıyla sonuçlanmıştır. Kuruluş aşamasında vakıf medeniyetiyle bağlantılı olarak gelişen yaygın bir fiziki altyapıya kavuşmuş düşünce ve eğitim geleneği, bu kurumsal kişiliğini bazı aşamalarla beraber genellikle açının merkezindeki ilk niteliğini koruyarak sürdürme şansına kavuşmuştur.”*

Bu metin, devlet-eğitim-sivil/dinî toplum kuruluşu üçgeninin, Osmanlı kültür ve medeniyetinde nasıl bir arada nasıl mezcedildiğinin önemli bir örneğiydi. Osmanlı'da vakıf konusu hayli hacimli bir konudur. Bu konu anlaşılmadan Osmanlı kültür ve medeniyetiyle ilgili bilgiler sağlam bir zeminde teşekkül etmeyecektir. Çalışmanın bu bölümünde Osmanlı medrese geleneğini inşa eden felsefi bakış açısının anlaşılması için sadece ilgili bölüm aktarılmıştır.

Vakıfların görevleri arasında Osmanlı medreselerinde öğretim kadrosu ve görevlilerin maaşlarını ödemek, öğrencilerin yeme, içme ve yatma masraflarıyla birlikte eğitimle ilgili araç ve gereçlerin temini için bütçe ayırmak da bulunmaktaydı. İlk Osmanlı medreselerinde müderrislere günlük maaş yanında bir takım yan ödenekler de verilmekteydi. Bunlar senelik veya mevsimlik hesabıyla olur ve lâhmiye, bahâriye, yaylâkiyeve taâmiye gibi isimlerle isimlendirilmiştir. Taâmiye olarak buğday, arpa, kışlık yakacak olarak da odun verildiği kaydedilmiştir. Sultan I. Murad'ın meşhur Kaplıca Medresesi'nde bulunan talebeler ve diğer vazifeliler caminin yanındaki imâretten istifade ederlerdi. İmârette her gün pişirilen ye-

<sup>40</sup> Hasan Akgündüz, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi (Amaç, Yapı, İşleyiş)*, İstanbul: Ulusal Yayınları, 1997, s. 252-253.

<sup>41</sup> Akgündüz, *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi (Amaç, Yapı, İşleyiş)*, s. 253.

mekten, Muharrem ayının 10. gününde pişirilen aşûradan, Ramazan günlerinde pişirilecek hususî yemeklerden ve senede sadece iki defa pişirilen “zibâc” isimli yemekten müderris efendiye, diğer vazifelilere ve talebelere ne kadar verileceği önceden tespit edilmiştir.<sup>42</sup>Osmanlı medreselerinde diğer bir sosyal özellik ise eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasıdır. Devlet tarafından himaye edilen medreselerde ihtiyaç sahibi öğrencilerin ilim tahsil etme fırsatı daha geniş ve daha avantajlı olmuştur. Öğrencilerin tüm ihtiyaçları karşılıksız vakıf kurumu tarafından sağlanmıştır.<sup>43</sup>

### İdari Yapı

Esas itibarıyla medrese, bir vakıf kurumu olduğundan işleyişi, mali kaynakları, bunların kullanılması ve denetlenmesi tamamıyla vakıf kuralları içinde yapılmaktaydı. Ancak konu toplum eğitimini ilgilendirdiği için devletin daima sıkı bir denetimi vardı. Bütün medreseler 16. yüzyıla kadar Kazasker’e bağlı olarak kalmış, bu tarihten itibaren dereceleri yüksek olanlar Şeyhülislam’a verilmiş, diğerleri Kazasker’de kalmıştır. 19. yüzyılda ise teşkilat tamamen meşihat makamına devredilmiştir. Her bir medresenin yönetimi genellikle müderrisin sorumluluğundaydı. Talebinin gördüğü derslerin deftere kaydını da müderrisler yapmaktaydı. Geliri ve kapasitesi küçük olan medreselerde ayrı bir mütevelli bulunmaz, bu görevi de müderris kendisi yerine getirirdi. Talebinin çalışması, medresedeki inzibat ve gündelik hayat müderris tarafından takip edilmekteydi. O dönemde kadılar, derslerin şartlara uygun yapılıp yapılmadığını, yoksulluk ve bunun gibi konuların kontrolünü bazen şikâyet üzerine bazen de re’sen teftiş etmekle sorumlu tutulmuştu.<sup>44</sup> Medreselerde idari düzen bu şekilde 15. yüzyıla kadar devam etmiştir. Bu tarihten itibaren öğrenci ve müderris sayısının artmasıyla değişik uygulamalar devlet tarafından yürürlüğe konulmuştur. Medreselerde teşkilat ve tafsilatın gelişmesiyle birlikte idare kadrosu, mütevelli (nazır) ve ona bağlı kâtip, câbi (medreseye ait vakıf mallarının gelirlerini toplayan), câbi kâtibi, mutemet ve noktacı gibi memurlardan oluşmaya başlamıştır.<sup>45</sup>

Medreselerin idari faaliyetlerini sürdürmelerinde maddi yardım sağladıkları kanal daha önce de bahsi geçen vakıflardır. Her medresenin derecesine göre vakfiyesi bulunmakta, medreselerin hukuki manada (mahkemen tescil edildikten sonra) kuruluşunu sağlamak ve vakfedilen malları

<sup>42</sup> Mustafa Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1984, s. 28.

<sup>43</sup> Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi, 2012, s. 87-89.

<sup>44</sup> İpşirli, “Medrese/2”, *DİA*, XXVIII, 2003, s. 330.

<sup>45</sup> Ayşe Zişan Furat, “Eğitim-Mimari İlişki Açısından Kuruluş Dönemi Osmanlı Medreseleri”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.8, 2003, s. 205.

tespit ederek, bunların geliriyle medresenin bakımı, müderris, öğrenci ve diğer görevlilere verilecek günlük maaş ve burslarının temini ve diğer masrafların karşılanması için düzenlenmiştir.<sup>46</sup> Medreselerde gerek eğitim-öğretim, öğrenci alımı ve bu öğrencilere oda tahsisi bakımından, gerekse denetim ve kontrol edilmesi, asayiş ve güvenliğin sağlanması açısından Osmanlı Medreseleri özerk bir yapıya sahiptir. Medreselerin teftiş ve denetimi merkezi otoritenin özel izni ile yukarıda belirtilen durumlarda gerçekleşmiştir.<sup>47</sup>

### **Eğitim- Öğretim Yapılanması ve Hizmet Personeli**

Müderris ve muîd medresenin en önemli iki görevlisidir. Medrese eğitiminin temel unsurunu müderrisler oluşturuyordu. Özellikle ilk devir Osmanlı eğitim sisteminde talebenin hangi medresede okuduğu önemli değil, hangi hocadan ders aldığı önemliydi. Özellikle icazetnâmelerde hoca silsilesine vurgu yapılırdı. İlk Osmanlı medreselerinde ders veren müderrislerin çoğu İslam dünyasının tanınmış ilim merkezlerinde yetişmişler, sonradan gelerek ders vermek üzere istihdam edilmişlerdir.<sup>48</sup> İlk devir Osmanlı medreselerinde muîd, aynı İslam âleminde kullanıldığı mânâda medresede müzakerecilik eden müderris muavinleri için kullanılıyordu. Müderris yardımcı olan muîd, talebelerle aynı yerde oturmaktaydı. Müderris dersi takrir ettikten sonra muîd, o dersi tekrar eder ve müderrisin takriri esnasında dersi anlayamamış olanlara böylece yardımcı olmuş olurdu.<sup>49</sup>

Medrese hayatının belirli ve sade bir özelliği vardı. Medreselerde haftanın beş günü ders verilir, salı ve cuma günleri tatil olurdu. Dersler sabah ve ikindi namazı sonrası olmak üzere iki devre şeklinde yapılmaktaydı. İcazete esas olan dersler sabah dersleriydi. Hücre denilen medrese odaları genellikle icazet alma seviyesine gelmiş kıdemli, yetenekli, danışmend denilen öğrencilere verilirdi. Medreselerde okuyan öğrenci mevcudu sınırlıydı. Normal bir medresede on-on beş civarı oda bulunmaktaydı. İhtiyaç sahibi talebeler, üç aylarda ve özellikle ramazanlarda medresenin tatil olmasından faydalanıp kasaba ve köylere dağılırlar, buralarda imam-hatiplik, vaizlik yaparak elde ettikleri parayla geçinmeye çalışırlardı. “Cerre çıkma”<sup>50</sup> denilen bu uygulama medrese talebelerinin halkı tanımalarına, onlarla bütünleşmesine de yardımcı olan bir yapıydı.<sup>51</sup>

<sup>46</sup> İhsanoğlu, “Osmanlı Medrese Geleneğinin Doğuşu”, s. 882.

<sup>47</sup> Ahmet Cihan, “Osmanlı Medreselerinde Sosyal Hayat”, *Osmanlı* (Toplum), c.5, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 1999, 181.

<sup>48</sup> İpşirli, “Medrese/2”, s. 330.

<sup>49</sup> Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri*, s. 34.

<sup>50</sup> “Cerre çıkmak”, din eğitimi açısından önem verilen bir kavramdır. Bugün ile kıyaslandığında, ilahiyat öğrencilerinin staj yapması bu uygulama ile benzerlik göstermektedir. Medrese talebeleri aldıkları eğitimleri gittikleri yerlerde uygulamaya dökmekle beraber halkın ihtiyaçlarından da haberdar olmaktadır. Böylelikle medrese, halk tabakasından uzakta yalıtılmış bir kurum olmaktan kurtulma fırsatı elde etmiş olur.

<sup>51</sup> İpşirli, “Medrese/2”, s. 331.



Osmanlı medreselerinde hizmet kadrosunu umumiyetle; hafız-ı kütüp (kütüphaneci), bevvâb (kapıcı), ferrâş (temizlikçi), kennâs-ı helâ (hela temizleyicisi), sirâcî (kandilci) gibi görevliler meydana getiriyordu.<sup>52</sup>

### **İlk Osmanlı Medreselerinde Eğitim - Öğretim Faaliyetleri Verilen Eğitim Bakımından Medreseler**

Verilen eğitim bakımından medreseler ikiye ayrılmaktadır;

1. Genel Medreseler: Esas olarak İslami bilimlerin ve belirli oranlarda da tabii bilimlerin okutulduğu medreselerdir. Bu medreselerin mezunları kadı, müderris ve müftü olabilmektedir.
2. İhtisas Medreseleri: Bu medreselerin kuruluşundaki amaç, İslami bilimlerden veya İslam ülkelerine sonradan giren bilimlerden biri üzerinde uzmanlaşmaktır. İhtisas medreseleri üç isim altında toplanabilmektedir:

a. Dârü'l-Hadîsler: Bunlar daha çok Hz. Muhammed'in söz, fiil veya takrirlerinden oluşan hadislerin öğretildiği medreselerdir. Bu medreselerde hadislerin yanı sıra diğer İslami ilimler de okutulmaktaydı.

b. Dârü'l-Kurrâlar: Kur'an-ı Kerim'in ezberletildiği ve diğer İslami bilimlerin okutulduğu medreselerdir. Bu medreselerden mezun olanlar genellikle camilerde görev almaktaydı.

c. Tıp Medreseleri: Osmanlı öncesi dönemde tıp eğitimi veren medreseler, Kayseri Çifte Medrese ve Sivas Birinci İzzettin Keykavus Dârüşşifâsı'nda olduğu gibi dârüşşifâ bitişik, ancak bağımsız bir binada yürütülebildiği gibi; Divriği Melike Turan Dârüşşifâ ve Amasya Bîmarhâne örneklerinde olduğu gibi dârüşşifâ ile aynı binada da yürütülebilmekteydi. Osmanlı döneminde, eğitim binasının, hastane binasından ayrı düşünülüp tasarlandığı; eğitim ve tedavinin aynı çatı altında yapılmadığı gözlenmektedir.<sup>53</sup>

### **Medreselerin Dereceleri**

Osmanlı medreseleri, medresede görevli müderrisin aldığı yevmiyeye göre derecelendirilmekteydi. Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'da yaptırdığı Sahn-ı Semân ve Tetimme medreselerinin tamamlanmasından sonra Osmanlı hudutları içerisindeki medreseler yeni bir derecelendirme tabii tutulmuştur. Bu derecelendirmeye göre medreseler aşağıdan yukarıya doğru şöyle sıralanmıştır;

<sup>52</sup> Cevat İzgi, *Osmanlı Medreselerinde İlim (Riyazi İlimler)*, İstanbul: İz Yayınları, 1997, s. 41.

<sup>53</sup> Yekta Demiralp, *Erken Dönem Osmanlı Medreseleri (1300-1500)*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1996, s.5-6.

- Hâşîye-i Tecrîd; Müderrisin yevmiyesi yirmi veya yirmi beş akçe olan medreseye,
- Miftah; Müderrisin yevmiyesi otuz, otuz beş akçe olan medreseye,
- Kırklı; Müderrisin yevmiyesi kırk akçe olan medreseye,
- Hâriç Ellili; Kırklıdan bir yüksek derece olan medreseye denirdi. Kırklı ve Hâriç Ellili medreseler Osmanlılardan evvelki Anadolu Selçukilerinin, Anadolu beylikleri hükümdarlarının ve onların ailelerinin vezir, sancak beyi ve ümeranın yaptırdıkları medreselerdi.
- Dâhil medreseleri (bazı kaynaklarda<sup>54</sup> Dahil Ellili olarak da geçiyor) Osmanlı padişahlarıyla, şehzade valideleri ve padişah kızlarının yaptırmış oldukları medreselerdir. Bu medreseden sonra da en yüksek tahsil yolu olan Sahn-ı Semân medreselerine geçilmektedir.<sup>55</sup>

Sahn-ı Semân ve Tetimme medreselerinden başka camiye tahvil edilen, Ayasofya Kilisesi'nin yanında tesis edilen medresenin müderrisine altmış akçe, Eyüp Camii yanında yapılan medresenin müderrisine de elli akçe ile müderris tayin olunmuştur. Bu dönemde Ayasofya Medresesi, Sahn-ı Semân derecesinde ve daha sonraları ise Sahn-ı Semân'dan üstün tutulmuştur. Ayasofya'da ders veren müderrisler beş yüz akçe yevmiyeli kadıklara tayin edilmiştir. Burada boşalan yerlere ise Sahn-ı Semân müderrisleri tayin edilmekte ve sistem bu şekilde devam etmektedir. Eyüp Medresesi, Fatih zamanında Sahn-ı Semân'dan sayılmıştır.<sup>56</sup> Yukarıda da bahsedildiği gibi Osmanlı, kuruluşundan önce Anadolu'da bulunan medreseleri de bünyesine katmıştır. Süleymaniye medreseleri kurulduktan sonra bu sistem değişmiş, yerine on ikili sistem gelmiş ve bu düzenleme Osmanlı döneminin sonuna kadar devam etmiştir.<sup>57</sup>

### Medreselerde Öğrenim Süresi, Okutulan Dersler ve İcazet Sistemi

Kaynaklara bakıldığında medreselerde öğrenim süreleriyle alakalı kesin bir bilginin olmadığı görülmekte ve çeşitli rivayetler bulunmaktadır. Uzunçarşılı'nın 1576 tarihli bir fermanı kaynak göstererek belirttiğine göre, tedris hayatına ilk defa giren bir öğrenci muhtasarât denilen dersleri okur. Ardından derslerinde başarılı olmak koşuluyla, Hâşîye-i Tecrîd, Miftâh, Kırklı, Hâric ve Dâhil medreselerdeki eğitimini üç yılda tamamladıktan son-

<sup>54</sup> Demiralp, *Erken Dönem Osmanlı Medreseleri (1300-1500)*, s. 6.

<sup>55</sup> İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1965, s. 11-12.

<sup>56</sup> Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, s. 9.

<sup>57</sup> Demiralp, *Erken Dönem Osmanlı Medreseleri (1300-1500)*, s. 7.

ra Sahn-ı Semân medresesine gidebilmektedir.<sup>58</sup>Yaptığı araştırmalar sonucu Demiralp, bütün medreselerde sabit bir öğrenim süresinin bulunmadığını, değişik tarihlerde farklı öğrenim sürelerinden bahsedildiğini belirtmiştir.<sup>59</sup>

Medreselerde okutulan dersler ve ders kitapları Baltacı tarafından tespit edilmiş<sup>60</sup> ve Demiralp tarafından şu şekilde derlenmiştir:<sup>61</sup>

Medrese Türü	Öğrenim Süresi	Dersler ve İzlenen Kitaplar
Yirmili (Hâşiye-i Tecrîd) Medreseler	1528-1529'da iki yıl	Belagat Mutavvel Kelâm Hâşiye-i Tecrîd Fıkıh Şerh-i Ferâiz
Otuzlu (Miftâh) Medreseler	1529-1530'da iki yıl	Fıkıh Tenkîh ve Tavzîh Belagat Şerh-i Miftâh Kelâm Hâşiye-i Tecrîd Hadis Mesâbih
Kırkılı (Telvih) Medreseler	1535-36'da üç yıl	Belagat Miftahu'l-Ulum Usul-i Fıkıh Tavzîh Fıkıh Sadru's-Şeria Meşârik Hadis Mesâbih
Ellili (Hâric) Medreseler	1538-1539'da bir yıl	Fıkıh Hidâye Kelâm Şerh-i Mevâkif Hadis Mesâbih
Ellili (Dâhil) Medreseler	1539-1540'ta bir yıl	Fıkıh Hidâye Usul-i Fıkıh Telvîh Hadis Buhârî Tefsir Keşşâf ve Beyzâvî
Sahn-ı Semân Medreseleri	1539-40'ta bir yıl	Fıkıh Hidâye Usul-i Fıkıh.Telvîh ve Şerh-i Adud Hadis Buhârî Tefsir Keşşâf ve Beyzâvî
Altmışlı Medreseler	1545-46'da bir yıl	Fıkıh Hidâye ve Şerh-i Ferâiz Kelan Şerh-i Mevâkif Hadis Buhârî Tefsir Keşşâf Usul-i Fıkıh Telvîh

<sup>58</sup> Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmîye Teşkilatı*, s. 12.

<sup>59</sup> Demiralp, *Erken dönem Osmanlı Medreseleri (1300-1500)*, s. 7.

<sup>60</sup> Baltacı, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri: Teşkilat, Tarih*, s. 35-43.

<sup>61</sup> Demiralp, *Erken Dönem Osmanlı Medreseleri (1300-1500)*, s. 8. Burada 16. yüzyıl başından itibaren dersler verilmiş olmakla birlikte İ. H. Uzunçarşılı'nın (*Osmanlı Devleti'nin İlmîye Teşkilatı*, s. 20-23) eseri incelendiğinde de derslerin uyum sağladığı görülmüştür. Netice itibarıyla müfredatın oturmuş hâlinin bu döneme denk geldiği anlaşılmakta, genel olarak Osmanlı Dönemi medreselerinde okutulan derslerle karşılaştırıldığında bir farklılık göstermediği düşünüldüğünden buraya alınmasında bir sakınca görülmemiştir. Yukarıda bahsedildiği üzere medrese sistemindeki değişiklik Süleymaniye Medreselerinin kurulması akabinde gerçekleşmiştir. Bu durum medreselerin kuruluşundan Süleymaniye Medreselerine kadar aynı müfredatın takip edildiğinin bir göstergesidir.

İcazetin sözlük anlamı izin vermek, müsaade etmektir. Bu anlamda icazet, medrese geleneğinde, okutan hocanın talebesine okuttuğu kitap ve dersi kendisinden okuduğunu göstermek üzere vermiş olduğu bir belgeye ad olmuştur. İcazet, bugünkü kullanımıyla diploma, medreselerin eğitim faaliyetlerini yürüttüğü dönemde de insanın sosyal ilişkilerinde kendisini tanıtan bir hüviyet görevini yerine getirmekteydi. Atay, konunun iza-hını yaparken icazeti/diplomayı, insanoğlunun çok eski zamandan beri bir tanıtma ve başkasını tanıma yolu olarak tanımlamaktadır. İcazet bir kişinin, belgesini aldığı alanda ne seviyede bilgi sahibi olduğunu da gösteren bir belge olması bakımından önemli görülmüştür.<sup>62</sup>İcazetlerin planı sırasıyla şu şekildedir: Allah'a övgü, Hz. Peygamber'e ve ashabına övgü, Bilgeye övgü, İcazetin (sened) önemi, Talebenin ve hocasının adları, Okutulan kitaplar ve âlimlerin adları, Yüce Allah'a kadar giden hocaların silsilesi, Müderris öğrencisinden kendisini unutmamasını, kendisine Allah tarafından bağış dilemesini rica eder, Öğrencinin nasıl öğretim yapması gerektiği kendisine tavsiye edilir, İmza ve İcazetin veriliş tarihi.<sup>63</sup>

### 1300-1500 Yılları Arası Osmanlı Medreseleri

Bu dönemde Selçuklulardan kalan medreseler aynı şekilde tedris uygulamalarına devam etmiştir. Kaynaklar o dönemde Anadolu'da çeşitli büyüklüklerde medreselerin bulunduğunu belirtmektedir.<sup>64</sup>Bugün Türkiye'de de birçok lise ve üniversite bulunmaktadır. Ancak bunlardan bazıları eğitim-öğretim kalitesinden dolayı daha çok bilinmekte, adından söz ettirmektedir. Aynı durum Osmanlı dönemindeki medreseler için de geçerlidir. Merkezi konumda olmaları, müderrislerinin kalitesi ve kim tarafından inşa edildiği gibi unsurlar bazı medreseleri daha çok ön plana çıkartmıştır. Demiralp,<sup>65</sup> eserinde 1300-1500 yılları arasında var olan medreselerin listesini çıkarmış ve özelliklerini aktarmıştır. Bu çalışma kapsamında bütün medreseleri ele almak imkân dâhilinde olmadığından, dönemin ana ekolünü belirleyen medreseler ele alınacak ve kısaca tanıtılacaktır. Bu dönem genel olarak kaynaklarda Fatih Sultan Mehmet öncesi medreseler ve sonrası medreseler olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

<sup>62</sup> İcazetnameler Hüseyin Atay tarafından direkt diploma olarak tercüme edilmiştir. Ancak günümüzde diploma bir öğrencinin o bölümde okuduğunu ve okuduğu dersleri hangi ortalamayla geçtiğini gösteren daha teknik bir sistemin çıktısıdır. İcazetnamelerde ise daha sistemli bir yapı görülmektedir. Öğrenciye bire bir karakteri ve yetkinliğine göre tedrisinden geçtiği hocası tarafından tavsiyelerin yer alması aslında eğitimin o dönemde bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirildiğinin önemli bir göstergesidir.

<sup>63</sup> Hüseyin Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Öğretimi*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 1983, s. 101-102.

<sup>64</sup> Demiralp, *Erken Dönem Osmanlı Medreseleri (1300-1500)*, s. 12-13.

<sup>65</sup> Demiralp, *Erken Dönem Osmanlı Medreseleri (1300-1500)*.

## Fatih Sultan Mehmet Dönemi Öncesi Medreseler

Osmanlıların ilk bir buçuk asır içinde yaptırmış oldukları medreselerin derece ve sınıf itibarıyla en mühimleri, Uzunçarşılı'ya göre; İznik, Bursa ve Edirne'de idi. Kuruluşun başlangıcında İznik Medresesi bu beyliğin birinci sınıf medresesi idi; ardından Bursa'da yapılan müteaddid medreseler dolayısıyla İznik ikinci dereceye inerek Bursa'daki (Sultan Medresesi) ikinci dereceyi aldı. Edirne devlet merkezi olduktan sonra II. Murat zamanında 1437'de başlanarak 1447 senesinde tamamlanan Üç Şerefeli Cami yanındaki büyük medrese ile Dâru'l-Hadis o tarihte Osmanlı Devleti'ndeki medreselerin üstünde yer aldı. Bu medresenin müderrisine o tarihe kadar hiçbir müderrise verilmemiş olan yüz akçe yevmiye verildi. İznik Medresesi otuz akçe, Bursa Sultan Medresesi ise elli akçe yevmiye ile müderrisini çalıştırmaktaydı.<sup>66</sup>

### a. İznik Orhangazi Medresesi

Miladi 1330'da Gazi Orhan Bey tarafından o tarihte küçük beyliğin merkezi olan İznik'te Orhangazi Medresesi yaptırılmıştır. Bu medresenin en önemli özelliklerinden birisi, ilk müderris olarak Türk âlim ve mütefekkirlerinden Şerefüddin Dâvûd-i Kayserî'nin buraya tayin edilmesidir.<sup>67</sup>İznik'te bilinen bir diğer medrese de Süleyman Paşa Medresesi'dir. Bu medrese ile Süleyman Paşa Medresesi arasında bahsi geçen konumlardan anlaşıldığı üzere herhangi bir alaka yoktur.<sup>68</sup>

### b. Bursa Lala Şahin Paşa Medresesi

Orhan Gazi, 6 Nisan 1326 tarihinde Bursa'yı aldıktan sonra beylik merkezini İznik'ten buraya nakletmiştir.<sup>69</sup>Bu medrese Sultan Orhan ve Murad-ı Hüdavendigâr devrinin büyük gazilerinden Lala Şahin Paşa'ya aittir. Lala Şahin Paşa'nın bu medreseyi İznik'i geri almaya gelen Bizans ordusuna karşı yaptığı savaş sonucunda elde ettiği ganimetlerle, 1348 yılında yaptırdığı belirtilmiştir.<sup>70</sup>Uzunçarşılı, bu tarihten sonra fethedilen yerlerde vezirler ve beylerbeyi ile diğer ulemanın cami, medrese, mektep, imaret vb. yapılarına çok sık rastlanıldığını belirtmiştir.<sup>71</sup> Aynı zamanda Uzunçarşılı, Osmanlı'da ilk kurulan medreseler bölümünde, Bursa'da ku-

66 Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, s. 2-3.

67 Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, s.1.

68 Ekrem Hakkı Ayverdi, "Orhan Gazi Devrinde Mimari", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S: 5, Ankara, 1956, s.123.

69 Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, s.2.

70 Ayverdi, "Orhan Gazi Devrinde Mimari", s.126.

71 Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, s.2.

ruhan medreseyi Manastır Medresesi/Sultan Orhan Türbesi olarak göstermiştir. Ancak kaynaklar Manastır Medresesinin 1376 yılında yapıldığını göstermektedir. Bu da Edirne Dâru'l-Hadis Medresesinin kurulmasından sonraki tarihe denk geldiğinden daha önce verilen verilerle tezat oluşturmuştur. Demiralp, ilgili eserinde Lala Şahin Paşa Medresesi'ne işaret etmektedir.<sup>72</sup>

### c. Edirne Dâru'l-Hadis / Üç Şerefeli Medrese

Edirne'nin 1363 senesinde alınmasından sonra fetihlerin Balkan yarımadasında genişlemesi için devlet merkezi Edirne'ye nakledilmiştir. Gerek Edirne gerekse fethedilen şehir ve kasabalarda muhtelif tarihlerde İslam tesisleri yapılmıştır. Osmanlılarda sınırların genişlemesiyle birlikte yukarıda bahsedilen politikanın da takip edilmesiyle medreselerin sayısı hayli artmıştır. Bütün bu gelişmeler neticesinde Sultan II. Murat zamanında, Fatih Sultan Mehmet'in medrese teşkilatına esas olacak olan Tetimme ve Dâru'l-Hadis Medreseleri inşa edilmiş ve ilk defa medreseler arası derece farklarına dikkat çekilmiştir. O dönemde Üç Şerefeli Medrese'nin müderrisinin yevmiesi yüz akçe olarak belirlenmiştir. Bu tarihlerde Bursa medresesinin müderrisinin yevmiesi elli akçe iken, İznik medresesinin müderrisi ise otuz akçe yevmiye almaktadır.<sup>73</sup>

### İstanbul Fatih Dönemi Sahn-ı Semân ve Tetimme Medreseleri

1463'te inşasına başlanmıştır. Sahn-ı Semân adı, yapımı 1470'te tamamlanan sekiz yüksek dereceli medreseden gelmektedir. Caminin iki tarafında dörder adet sıralanan ihtisas medreselerine "semâniye" adı verilmiştir. Bu medreseleri, medrese-i âliye olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır. Sahn kelimesinin nereden geldiği bilinmemektedir. Sahn'ın "düz yer, geniş saha, avlu" gibi manalara geldiği, külliye'nin Bizans'tan kalma Havariyyun Kilisesi harabelerinin temizlenip düzlük hâline getirildiği alana yapılması dolayısıyla bu ismin kullanıldığı veya şehrin tam ortasında bulunmasından dolayı bu adın verildiği görüşleri ileri sürülmüştür.<sup>74</sup>

Külliyedeki medreseler Semâniye/Medaris-i Semâniyye/Sahn ve Tetimme (Mûsile-i Sahn) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sahn medreselerinin caminin sağında Marmara tarafında bulunanlarına Akdeniz, solunda Haliç tarafında bulunanlarına ise Karadeniz medreseleri adı verilir. Her medresede bir meydan etrafında on dokuz oda ve bir dersane bulunmaktadır. Odaların genişliği 4,20 metrekaaredir. Her odanın bir penceresi, bir ocağı, kandil yeri

<sup>72</sup> Demiralp, *Erken Dönem Osmanlı Medreseleri (1300-1500)*, s. 11.

<sup>73</sup> Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, s. 3.

<sup>74</sup> Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, s. 7.

ve bir rafi vardır. Zeminler tuğla ile döşenmiştir. Her medrese dershanesinin arkasındaki geniş avlularda dörder hela ve gusülhane bulunmaktadır.<sup>75</sup>

Fatih medreseleri iki tek ve bir çift olmak üzere belirli bir üslupta yapılmıştır. Her iki tarafın başında ve sonunda yer alan medreseler tek, ortadakilerse birbirine bitişik durumdadır. Kible yönünden başlamak üzere birinci medreselere Baş Kurşunlu, bitişğinde olanlara Çifte Ayak Kurşunlu, sondakilere ise Ayak Kurşunlu denilmiştir. Medreseler zaman zaman buralarda ders veren ünlü müderrislerin adı ile anılsa da bu tür isimlendirmeler geçici olmuştur. Medresenin on dokuz odasından ikisi müdirlere, ikisi hizmetlilere, diğerleri talebeye ayrılmıştır. Oda sayısı toplamı 152'ye ulaşır. Sadece talebeye ayrılan oda sayısı 120'dir. Başlangıçta her odada bir öğrencinin kalması kararlaştırılmıştır, bu durum yüzyıllarca sürmüştür. Zaman zaman depremler sebebiyle tamir gören Semâniye Medreselerinde küçük onarımlar dışında fazla bir değişiklik olmamıştır. Medreselerin 1924'te kapatılmasından sonra binalar uzun süre boş kalmıştır. 1940'lar da harap durumda olan Karadeniz yönündeki Çifte Baş ve Çifte Ayak Kurşunlu Medreseleri fakir talebelere yurt olarak ayrılmıştır. Sahn binaları 1951-1953 yıllarında restore edilmiştir. 1975'ten beri binaların bazıları öğrenci yurdu, dispanser ve çocuk yurdu olarak kullanılmıştır.<sup>76</sup>

Tetimme medreseleri, Sahn medreselerinin arka planında onlardan dar bir sokakla ayrılan, paralel dizilmiş, Sahn medreseleri gibi dörderden dizilmiş sekiz medresedir. Bu medreseler Sahn Medreselerini tamamlar nitelikte olup derece itibarıyla daha alttadır. Sahn'da okuyacak talebe Tetimme Medreselerinde hazırlanmaktadır. Bu medreseler lise gibi değildi, birer mahreç Medreseleri idi ve her biri müstakil durumdaydı. Tetimmelelerin diğer adı olan Mûsile-i Sahn; sahna götüren, ulaştırıcı demektir. Sahn Medreseleri yüksek dereceli medreseler olduğuna göre Tetimmeler orta dereceli medreselerdir.<sup>77</sup> 1783 tarihli bir evrakta Tetimme Medreselerinin eski hâlleri üzerine yenilendiğinden bahsedilmektedir. Bu belgeye göre her bir medresenin on bir odası bulunmaktaydı. Bu ise toplamda seksen sekiz tetimme odasının olduğunu göstermektedir. Aynı belgede odalar hakkında verilen bilgiler de şu şekildedir: Basma tavanlı ve boyalı odaların her birinde iki dolap vardı; odalar çifte pencere idi ve içeride bir de ocak bulunuyordu; kapılar ağaçtan yapılmıştı. Tetimmeler'in Akdeniz tarafındakiler bugün mevcut değildir. 1928'de Fevzi Paşa Caddesi açılırken yıkıl-

<sup>75</sup> Oktay Aslanapa, *Osmanlı Devri Mimarisi*, İstanbul: İnkılap Yayınevi, 2004, s. 127-128.

<sup>76</sup> Fahri Unan, "Sahn-ı Semân", *DİA*, XXXV, 2008, s. 532.

<sup>77</sup> Uzunçarşılı, *Osmanlı Devlet'nin İlmîye Teşkilatı*, s. 9.

miş ve yerleri yola gitmiştir.<sup>78</sup> Karadeniz tarafındakiler ise eski durumlarını tamamen kaybetmiştir. Bugün bir bölümünde Ali Kuşçu İlköğretim Okulu faaliyet göstermektedir. Diğer bölümü 1992’de Kur’an kursu binası olarak kullanılmak üzere İstanbul Valiliği emrine verilmiştir.<sup>79</sup>

Yüksek dereceli medreseler olarak Sahn’da uygulanan müfredat eski medrese geleneğinden farklı değildi. Sahn Medreseleri akli ve nakli ilimlere göre planlanmıştı. Külliye vakfiyesinde Sahn Medreselerinin her birine başlangıç ve giriş (mebâdî ve mukaddemât) ilimleriyle akli ve nakli ilimleri iyi bilen birer müderris tayin edilmesi, müderrislere yardımcı olarak seçilen muîdlerin muhtasar kitapları öğretebilecek, teferruatlı olanları öğrenip anlayabilecek kabiliyette olması öngörülmekteydi. Bu umumi çerçeve dışında Sahn’da okutulması istenen kitap adı zikredilmemektedir.<sup>80</sup> Uzunçarşılı, kitaplarla ilgili bilgi vermeden Sahn Medreselerinde tefsir, hadis, fıkıh, usûl-i fıkıh, kelâm ve Arapça ile ilgili eserlerin okunduğunu, bu yapıyla Semâniye Medreselerinin İlahiyat, İslam hukuku ve Arap edebiyatının tahsil edildiği bir “fakülte” niteliğinde olduğunu belirtmiştir.<sup>81</sup> Ulusoy’un aktarımına göre ise o dönemde okutulan kitaplar: Hidâye, Telvîh, Şerh-i Adûd, Buhârî, Keşşâf ve Beyzâvî şeklindedir.<sup>82</sup>

Sahn talebesinin eğitim gördüğü süre kesin değildir, bu süre öğrenciden öğrenciye değişebilmektedir. Talebe, eğitim süresince okunması gereken dersleri kitap hâlinde veya kitapların belirli bölümlerini seçerek okuduğu için verilen bilgileri öğrenip hocası tarafından yeterli bulunmadıkça başka bir derse (kitaba) geçemezdi. Bununla beraber klasik dönemde asgari süreler belirlendiği görülmektedir. 1526-1540 yıllarında Sahn’a ulaşınca kadar dokuz eğitim yılı geçirildiği anlaşılmaktadır. Sahn’da ise bir yıllık sürenin geçerli olduğu söylenebilir. Bu süreler 16. yüzyılın sonlarında başlamak üzere hızla değişim göstermiştir.<sup>83</sup>

Sahn-ı Semân ile ilgili bilgiler incelendiğinde daha çok 16. yüzyıl sonları ve 17. yüzyılda yapılan faaliyetler ve ilmi hareketliliğe atıf yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma 1300-1500 yılları arasındaki medrese faaliyetleri ile sınırlandırılmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde dönemde devlet-medrese ve mezhep-medrese ilişkileriyle ilgili kayda değer veriler bulunamamıştır. Bu durum medreselerin henüz teşekkül etmeye başlamış olmasıyla ilişkilendirilmiştir.

<sup>78</sup> Baltacı, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri: Teşkilat, Tarih*, s. 352.

<sup>79</sup> Unan, “Sahn-ı Semân”, s. 533.

<sup>80</sup> Unan, “Sahn-ı Semân”, s. 533.

<sup>81</sup> Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti’nin İlmiye Teşkilatı*, s.33.

<sup>82</sup> Ulusoy, *Osmanlı Medreselerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri*, s. 95.

<sup>83</sup> Unan, “Sahn-ı Semân”, s. 533.



Sonuç olarak; medrese, üzerinde çok çalışılmış ve bugün de çalışılmaya devam eden bir eğitim kurumudur. Eğitim için istikrar olmazsa olmaz denilecek şartlardandır. Elbette medreseler Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan yıkılışına kadar aynı seyirde varlığını sürdürmemiş, çeşitli aşamalardan geçmiş ve en nihayetinde büyük oranda işlerliğini kaybetmiş bir kurum hâline gelmiştir. Burada önemli olan bir bütün olarak meseleyi değerlendirebilme kabiliyetine sahip olmaktır. Medreseye öykünen, günümüz ilimlerinden müstağni duran gruplar çağa ayak uyduramamaktadır. Bir diğer uçta ise, bu topraklarda asırlarca yaşatılmış medrese geleneğinin ürünlerine tamamen kendini kapatmış bir grup bulunmaktadır. Bu çalışmanın zaman aralığı nedeniyle konuya pek girilmemiş olmakla beraber Osmanlı Devleti'nde pozitif ilimlerle ilgili çalışmaların yapıldığı da göz ardı edilmemelidir. Gerçekçi hedeflerle, ciddi çalışmalarla medreseler analiz edilmeli ve olumlu-olumsuz bütün yönleriyle ortaya koyulmalıdır. Bu yazıda ara ara medrese uygulamaları ve bugünkü modern eğitim kurumu olan okullardaki uygulamalar kıyaslanmaya çalışılmıştır. Derinlikli okumalarla bu değerlendirmeler geliştirildiği takdirde daha olumlu sonuçlar elde edilecektir.

## Kaynakça

Akgündüz, H. (1997). *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi (Amaç, Yapı, İşleyiş)*. İstanbul: Ulusal Yayınları.

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.

Aslanapa, O. (2004). *Osmanlı Devri Mimarisi*, İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Atay, H. (1983). *Osmanlılarda Yüksek Din Öğretimi*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Ayverdi, E. H. (1966). *İstanbul Mimari Çağının Menşei Osmanlı Mimarisinin İlk Devri (1230-1402)*, C. I, İstanbul: Baha Matbaası.

Ayverdi, E. H. (1966). "Orhan Gazi Devrinde Mimari", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (5), s. 115-155.

Baltacı, C. (1976). *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri: Teşkilat, Tarih*. İstanbul: İrfan Matbaası.

Baykal, B. S. (1981). *Tarih Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2. Baskı.

Bilge, M. (1984). *İlk Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Cihan, A. (1999). *Osmanlı Medreselerinde Sosyal Hayat, Osmanlı (Toplum)*, Cilt 5, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Demiralp, Y. (1996). *Erken Dönem Osmanlı Medreseleri (1300-1500)*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Emecen, F. (2007). "Osmanlılar/1", *DİA*, XXXIII, s. 487-496.

Furat, A. Z. (2003). "Eğitim-Mimari İlişki Açısından Kuruluş Dönemi Osmanlı Medreseleri", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (8), 181-208.

Görgün, T. (2018). *Medeniyet Meselesi-İslam ve Batı İlişkileri Çerçevesinde*. İstanbul: Endülüs Yayınevi.

İhsanoğlu, E. (2003). "Osmanlı Medrese Geleneğinin Doğuşu", *Bellekten*, S: (LXV/247), Ankara: TTK Yayınları, 850-903.

İpşirli, M. (2003). "Medrese/2" *DİA*, XXVIII, 327-333.

İzgi, C. (1997). *Osmanlı Medreselerinde İlim (Riyazi İlimler)*. İstanbul: İz Yayınları.

Ulusoy, A. (2007). Kuruluşundan 17. Yüzyıla Kadar Osmanlı Medreselerinde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Unan, F. (2008). "Sahn-ı Semân", DİA, XXXV, 532-534.

Uzunçarşılı, İ. H. (1965). Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Zengin, Z. S. (2017). İslam Din Eğitiminin Tarihsel Gelişimi: İslam'da Eğitim ve Öğretim, (Ed. Recai Doğan- Remziye Ege), Din Eğitimi, Ankara: Grafiker Yayınları, 17-37.

## OKUL VE KONSANTRASYON: ÖĞRETİM ARAÇLARINDAKİ DEĞİŞİMİN KONSANTRASYON VE AKIŞA KATKISI

Kevser ÇAĞLAN\*

İnsanlar kendilerine keyif veren şeylere karşı olumlu bir tutum geliştirirken, kendilerine ıstırap ve acı veren şeylere karşı olumsuz tutum içerisinde olmaktadır. Öğrencilerin kar tatillerini ve resmî tatilleri dört gözle beklemeleri, dersten çok ders aralarındaki teneffüslere yoğunlaşmaları ve zil çaldığında hiçbir gücün öğrenciyi sınıfta tutamaması; okul ile derslerin niteliğini, hâlen öğrenciler için okulun keyif ve haz veren bir yer olmaktan çok ıstırap ve sıkıntı veren bir yer olmaya devam ettiğini ve öğrencinin okula karşı olan isteksizliğini açıklayan güzel örneklerdir. Okul sevimsiz ve itici geldiğinde, öğrencinin ders içerisindeki başarısı düşmekte, öğrenme isteği azalmakta ve ayrıca mutsuzluğa, devamsızlığa ve okul içerisinde disiplin sorunları çıkarmaya dönük eğilimleri artmaktadır.<sup>84</sup>

Ainley ve Sheret (1992) tarafından yapılan bir araştırmada, okul hakkında olumlu duygulara sahip olan öğrencilerin okula devam konusunda daha istekli oldukları tespit edilmiştir.<sup>85</sup> Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise, öğrencilerin mola saatlerinde ya da teneffüs aralarında okul dışına bırakılmaması veya derslerin zorla ve sıkıcı bir şekilde işlenmeye devam ettirilmesi nedeniyle, öğrencilerin %25,7'sinin okulu hapisaneye benzettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin %4,2'si okulları kalabalık yığınlarına benzetmişlerdir. Bunun nedeni ise hem derste

---

\*Kevser Çağlan - İstanbul Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Psikolojisi Din Psikolojisi Anabilim dalı Doktora Öğrencisi

<sup>84</sup> Kayıkçı ve Sayın, 2010.

<sup>85</sup> Akt. Osmanoğlu & Yaşa, 2018

hem de okul bahçelerinde, okulun fiziki yapısının izin verdiği kapasitesinin üzerinde öğrenci sayısının bulunmasıdır.<sup>86</sup>

Konsantrasyon ve akış sağlanan eğitim süreçleri veya dersler, öğrenci için okulu daha eğlenceli ve ilgi çekici düzeye getirmede ve dersleri sıkıcı bir görev formundan haz ve keyif alınan bir aktiviteye dönüştürmede en önemli faktörlerden biridir. Teknoloji ile paralel gelişme gösteren öğretim araç ve materyallerinin akışın koşullarına uygun nitelikte olması, aktif olarak kullanıldıklarında onları ders içerisinde akış ve konsantrasyonu sağlayan en önemli etkenlerden biri hâline getirmektedir. Öğretim materyallerinin kullanımı derste tüm duyu organlarının kullanılması, öğrencinin konsantrasyonunun artırılarak öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olabilmesi bakımından gerekli ve önemlidir.

### **Konsantrasyon**

Latince “contracto” Fransızca “concentré” kökenden türetilmiş olan konsantrasyon, toplanma, yoğunlaşma ve toplama gibi anlamlara gelir. Terim olarak; dikkatin bir nesneye ya da bir konunun belirli bir yönüne yoğunlaşması, “ortak bir merkezi” ya da “bu merkeze doğru hareket etmeyi” ifade etmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü’ne göre ise konsantre, “yoğun” anlamına, konsantrasyon ya da konsantre olmak ise “düşünceyi ve gücü bir noktada toplamak” ve “bilenmek” manalarında kullanılmaktadır.<sup>87</sup>

Arapçadaki “r-k-z” harflerinden oluşan kök ismin anlamı, fi edatı ile kullanıldığında dikmek, çakmak, yerleştirmek gibi anlamlara gelmektedir. Bu kökten türeyen “rakkaze” fiili, konsantre olmak, yoğunlaştırmak, bir yerde toplamak, bir araya getirmek anlamlarında kullanılırken, konsantrasyon kelimesi ise bu fiilin isim hâli olan temerküz sözcüğü ile ifade edilmektedir. Buna göre temerküz sözcüğü sözlükte, sabitlenmek, dikilmek, çakışmak yoğunlaşmak gibi anlamlara gelmektedir.<sup>88</sup> Terim anlamı ise kişinin fiziksel ve zihinsel olarak dikkatini güçlendirerek mevcut konuyla alakasız her şeyden uzaklaşması ve tüm uyarılardan kendisini engelleyebilmesi sanatı olarak açıklanmaktadır. Temerküz, dışarıdan bakıldığında dikkat alanının yalnızca yapılan iş olarak belirlenmesi ve daraltılması, içerden bakıldığında ise zihnin tek bir noktaya dikkatinin verilmesi demektir. Böylece konsantrasyon, en geniş manada dağılmış dikkati, enerjiyi ve gücü tek bir yerde toplamak, konsantrasyona engel teşkil eden her şeyi bedeni ve zihni tümüyle zorlayarak ortadan kaldırmak ve istenilen amaca ulaşmak olarak tanımlanmaktadır.<sup>89</sup>

---

<sup>86</sup> Özgan ve Aydın, 2009.

<sup>87</sup> URL1

<sup>88</sup> Güneş, 2014.

<sup>89</sup> Shankya Yoga, Mistik Teneffüs Konsantrasyon, 1974.

Konsantrasyonu en iyi tanımlayan söz öbeği tek amaçlılıktır. Örneğin; ucu kırılmış bir kurşun kalem kartona dayayıp ona basınç uyguladığınızda kartonu delemediğinizi görürsünüz ya da kartonu ancak çok yoğun çabayla, zorlanarak ve daha uzun sürede delebilirsiniz. Yoğun güç uygulayıp kartonu deldiğiniz takdirde de bu delme işlemi düzgün olamayacaktır. Benzer biçimde bilenmemiş bir bıçak iyi kesemez ya da ucu kırık bir iğneyle bir kumaşı kolayca delezemezsiniz. Bunun nedeni temelde basit bir fizik yasasına bağlıdır. Basınç uyguladığınız alan geniş olduğunda gücünüz tek bir merkeze akmaz ve dağılma gösterir. Aletin gücü geniş bir alana yayıldığı için basınç da tam ve belirli bir noktaya uygulanamaz ve enerjinizin çoğunu boşa harcadığınızı görürsünüz, kolayca ve düzgün bir delik de açamazsınız. Yani aletin ucu “konsantre” değildir. Aletinizi keskinleştirdiğiniz takdirde hem düzgün bir çizgide kesim yapabilirsiniz hem de bunun için aşırı çaba sarf etmeye gerek yoktur. Burada dikkati çekmemiz gereken nokta, konsantre olan yani tek bir noktaya odaklanmış olan alete uygulanan kuvvetin, birçok noktaya aynı anda uygulanan kuvvete eşit olmasına rağmen daha büyük ve daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmasıdır.<sup>90</sup> Aynı şekilde konsantre olmuş bir zihin, dağınık bir zihin ile aynı süre boyunca eşit oranda enerji harcamış olsa bile, dağınık zihin konsantre bir zihne göre daha hem daha fazla enerji harcamış gibi hissederek hem de daha düşük sonuçlar alır.

Konsantrasyon yaşamın birçok alanında kullandığımız verimli bir zihin gücü sistemidir. Konsantrasyonun sağlanmasıyla zihin en iyi şekilde ve en düzgün hâliyle çalışır, tıpkı bir aletin tek bir hedefe odaklanarak kullanıldığı ve sonuca kolayca ulaştığı gibi insan da konsantrasyon ile üstün güce ve başarıya ulaşmaktadır. Hint düşünürü ve psikolog Sri Ramana Maharşi, sıradan bir insanın zihninin gündelik yaşamla ilgili sayılamayacak kadar düşünce ile dolup taşıdığını ve bu düşüncelerin bireyi zayıf düşürdüğünü, tek bir düşüncenin bu anlamsız ve sayısız düşünceleri iterek güçlü bir biçimde zihne gelip yerleştiğinde geniş çapta etkilere yol açabileceğini dile getirmektedir.<sup>91</sup>

Konsantrasyonu sağlamanın ve sürdürmenin en önemli amacı, kişiyi kendi karmaşık düşünce dünyasını yönlendirebilir hâle getirmek ve bunun sayesinde istemediği düşüncelerin zihnine hücum etmesini bilinçli olarak engelleyebilmesini sağlamaktır. Gerçekten de günlük yaşamda ne kadar çok istemediğimiz düşüncenin bizi etkisi altına aldığı bir düşünelim. Beş dakika sonra ne düşüneceğiniz konusunda bir fikriniz

---

90 Sadhu, 2006.

91 Sadhu, 2006.

var mı? Sıradan bir insan kendisini güdülerinin ve düşüncelerinin yönlendirdiğinin farkında bile olmayabilir. Bilinçli olarak; neredeyken ne düşüneceğine karar vermeyi, davetsiz düşüncelerin zihnini meşgul etmesine izin vermemeyi istediği anda artık zihninin sahibi olmaya karar vermiş demektir. Zihninin sahibi olmak, ihtiyaç duyduğunda zihni aktif olarak kullanabilmek ya da kullanmayı durdurabilmek, onu harekete geçirmek ve hatta hızını belirlemek demektir. Eğitilmiş bir zihne sahip olmayan bireyler, yaşamlarını kendilerine istemsizce gelen düşünceleri kullanarak ya da onlarla baş ederek ve ulaşabilecekleri şeylerin bilincinde olmayarak geçirmektedir. Ancak başarı ve konsantrasyon tesadüfi yollarla ulaşılabilecek şeyler değildirler. Birey ancak bu denli disipline edebildiği bir zihinle hayallerine, gerçek başarıya ve dahiyane fikirlere ulaşabilir.

Konsantrasyonu sağlamanın en önemli şartı bireyin ne yapmak istediğini kesin olarak bilmesi ve ulaşmak istediği hedefin net olmasıdır. Her bireyin duygusal boyutta değerleri, konsantrasyonunu sağlamaya yarayan motivasyonel inançları ya da metafiziksel unsurları vardır. Bu nedenle her birey kendi içinde farklı amaçlara sahiptir. Konsantre olmak ulaşılması gereken yegâne amaç değildir, ancak amaçları gerçekleştirebilmek için yegâne araç olabilir. Zihni bir yere odaklayarak düşünceyi tekleştirmek geçmişten bu yana uygulanan ve yöntemleri geliştirilen bilimsel bir metottur. Tıpkı aynı üniversiteden mezun olan yüzlerce insandan yalnızca birkaçının yaratıcı işlere imza attığı gibi, düşünceleri ile asırlara yön veren bilim insanlarının da ancak konsantrasyon, dikkat ve yoğunlaşma sayesinde kendilerine has teorilerini oluşturdukları bilinen bir gerçektir. Bu insanları ortak paydada birleştiren en önemli şey, ulaşmak istedikleri amaçlarının net olmasıdır. Amaca ulaşmada konsantrasyon birçok gizli bilginin kapılarını da açacaktır.<sup>92</sup>

Konsantrasyon belli bir iş üzerindeyken bireyin dikkatini dağıtacak her şeyi ortadan kaldırması, bir problemle karşılaştığında bunun en hızlı yoldan çözümü için gerekli tüm tedbirleri alarak nihayet kendini duygusal ve fiziksel olarak o işe adanması ve bu işten heyecan, haz ve eğlence duyması ile olmaktadır. Eğlence var olmazsa konsantrasyonun sürdürülebilir, sonucun da sürekli olamadığı görülmektedir. Ayrıca kişinin beden ve zihnen yorgun olması, aklını doğru yerde çalıştıracak gücü kendinde bulamamasına neden olur. Bu yüzden kişinin hem fiziksel hem de psikolojik anlamda tam olması ya da enerjisini kullanabilecek düzeyde dingin hissetmesi gereklidir. Bunun yanında fiziksel özellikleri bakımından bireyin bulunduğu mekânın da uygun niteliklerde olmaması, bireyde dikkat

---

92 Sadhu, 2006.

bozukluğuna ve konsantrasyonun engellenmesine neden olacaktır. Aşırı soğuk ya da sıcak, gürültülı bir oda, aşırı dar ya da kalabalık ve büyük alanlar konsantrasyonun oluşumunu engelleyebilmektedir.<sup>93</sup>

Bir insanı ya da bir öğrenciyi en korkutan şey, tüm şartlar sağlandığı hâlde konsantrasyonun gerçekleşmemesi dolayısıyla söz konusu işte başarı elde edememesidir. Burada konsantrasyon nihai hedef değildir, bireyin daha aktif rol almasını sağlayan, bireyi başarı ve sonuca daha hızlı ulaştırmaya destek olan ve yaşamını nitelikli hâle getiren faydalı bir araçtır. Elbette ki konsantrasyonu sağlamanın tek bir şekli ve tek bir yolu yoktur. Her insanın bilgiyi anlama ve kullanma yöntemi birbirinden farklı olduğu için, konsantrasyonun sağlanması ve yöntemleri de herkeste farklı olabilmektedir.<sup>94</sup> İnsan sayısınca yöntem var olsa da metodolojik anlamda konsantrasyonu sağlamada özellikle öğrenciler için kabul görmüş en iyi yöntem, eğitim amaçlı yapılan egzersizlerin hem niceliksel hem de niteliksel anlamda minimal düzeyden başlatılarak derecelendirmeye gidilmesiyle bireyin ilerlemesinin ve gereksiz sayılabilecek detaylara yer verilmeyerek öğrencinin enerjisini doğru yere kullanmasının sağlanmasıdır. Birey kullandığı bu yöntemlerle zihnindeki gereksiz düşünce kirliliğinden kurtularak zihni ile mücadeleye ve bu bir anlamda da yaşamının yönlendiricisi olmaya, iç dengesini ve düşünsel özgürlüğünü kazanmaya başlamaktadır.<sup>95</sup> Bazı kelimeler, bazı figürler, bazı ses veya müzikler ya da kişinin keşfettiği birtakım hareketler de konsantreyi başlatmada kullanılan simgelerden bazılarıdır.

Konsantrasyonun nasıl sağlanacağı ile ilgili çok fazla araştırma ve eser ortaya konulmamış olsa da bireyler için kullanılabilir nitelikte bazı teori ve uygulamalar geliştirilmeye çalışılmış, zihnin ve beynin kolayca nasıl kontrol edilebileceği ile ilgili çok yönlü açıklamalarda bulunulmuştur. Bunların ortak amacı, başta zihnin odaklanmasını ve bunun yanında bireyin dışında kalan her şeyin konsantrasyona uyumluluğunun keşfedilmesini, konsantrasyonun engellenmemesini, sürdürülebilmesini ve yapılan işten maksimum düzeyde verim alınabilmesini sağlamaktır. Kişinin konsantrasyonu sağlamanın yanında, zihnini mevcuttaki işe tam olarak odaklayabilmesinin şartlarını, yöntemlerini ve kazanımlarını konu alan teorilerden biri de pozitif psikolojinin kurucularından olan Mihaly iCsikszmihalyi'nin öncülüğünü ettiği Akış teorisidir. Akış teorisine göre birey, yaşamının her alanında konsantrasyonu sağlayacak bazı düzenle-

---

93 Harris ve Harris, 2003.

94 Harris ve Harris, 2003.

95 Sadhu, 2006.



meler yaparak yaşamını daha kontrollü, daha verimli ve dolayısıyla da daha mutlu geçirebilir.

### **Akış Teorisi**

Akış teorisi, bireylerin daha mutlu olmaları için kendi eylemlerinin içine tam olarak dâhil olmaları, edilgen bir karakterde olmayıp kendi yaşamlarının başkahramanı, tercihlerinin sahibi olarak etkin bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri gerektiğinin ve bunun yollarını keşfetmenin mümkün olduğu fikri üzerine inşa edilmiştir. Bireyin kendi yaşamına dâhil olmasının ve yaşamını kendisinin yönlendirmesinin en temel yolu da zihnine, ne düşüneceğine ve düşüncelerinin akışına yön verebilmesidir. Kişinin zihnini kontrol edebilmesinin en önemli şartı, kendisine zor ve aşılması güç hedefler edinmesidir. Bu hedefler bireyin bedenini ve zihnini tüm sınırlarına kadar zorlayarak kendini aşması, konsantrasyonu ve düşünce akışının kolayca sağlanması açısından gerekli ve önemlidir. Akış teorisi, ortaya koyduğu yöntemlerle, kişilerin hâli hazırda yapmaya devam ettiği işlerde kendilerine yeni hedefler edinmelerini sağlamak ve bu eylemler yoluyla odaklanmanın, yoğunlaşmanın gücünü keşfetmesini, günlük işlerden zor ve büyük çaplı amaçlara kadar bireyin kendi yaşamını daha nitelikli hâle getirmesini, mutluluğa, doyuma ve başarıya ulaşmasını amaçlar. Akış teorisini açıklamada kullanılan kavramlar; psişik entropi, optimum deneyim ve ototelik deneyimdir.

Psişik entropi, bir işe ya da bir faaliyete odaklandığımızda zihnimize gelen farklı düşüncelerin dikkatimizi dağıtmasını ve o anki işimize konsantre olamayışımızı ifade eder. İnsan herhangi bir eyleme odaklanmak istediğinde o an bilinç üstündeki bilgileri ve ulaşmak istediği hedefleri ile uyum sağlamayan birçok bilgi bilincinin üstüne çıkmaya ve odaklanmış hâlini bozmaya çabalar. Bu sırada birey, bilinç üstüne çıkmaya çalışan ve o anki işi ile çelişen bu bilgilerle, yani konsantrasyonu dağıtabilecek tüm bu tehditlerle baş etmek için, o sırada yapmakta olduğu eyleme yönelttiği dikkatin bir kısmını bu tehditlere yöneltir. Dikkat ve zihin bu tehditleri yok etmek için harekete geçirilmelidir ki mevcut eylem devam ettirebilsin. Bu da zorunlu olarak o an devam ettirdiğimiz eyleme daha az dikkat sağlanmasına neden olur. Bu bilinç üstüne çıkarak konsantreyi bozan bilgi ve tehditler kişinin dikkatini başka bir şeye veremeyeceği kadar zorladığında ve dikkati zayıflattığında “psişik entropi” yani iç düzensizlik yaşanır. Sahip olunan dikkatin ne kadarının bu tehditlere yöneltileceği, yani psişik entropinin düzeyi, konsantrasyonu engelleyen düşüncelerin ne kadar ciddi oranda olduğuna bağlıdır. Psişik entropinin yani zihnimizdeki bu dağınıklığın ve düzensizliğin zıddı ise “optimum deneyim” yani

akıştır.<sup>96</sup> Bu kavramlar aynı zamanda akışı sağlamanın koşulları olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Optimum deneyim (akış), kişinin dikkatini başarmak istediği hedefe özgürce yöneltebildiği, kişinin dikkatini tamamen işine verebildiği ve konsantrasyonunu dağıtacak herhangi bir tehditle karşılaşmadığı süreç ve durumlardır. Akış teorisinin temelinde iyi konsantre olmuş bir zihin vardır. Bireyin zihindeki düşüncelerin ve enerjinin düzen içerisinde o anki eylemle bütünleşmesini ve eyleme tam bir odaklanma gerçekleştirmesini ifade eder. Birey o denli bir yoğunlaşma göstermektedir ki, zaman ve mekânın artık önemi kalmamış, kişinin farkındalığının dışına çıkmıştır. Bunun yanında bir eylemde akışın sağlanabildiğini gösteren en önemli özelliklerden biri de kişinin yaptığı eylemden keyif almaya başlaması, bu hazzın nedeninin ise alacağı sonuçlar değil o anki süreçte eylemin kendisi ile bütünleşme olmasıdır. Kişinin tüm enerjisini kullanarak hem bedeninin hem de zihninin tüm sınırlarını zorlayarak içerisinde bulunduğu eylemle birleşmesi durumuna optimum deneyim veya deneyimi yaşayan kişilerin tabiri ile “akış” denilir.<sup>97</sup>

Akış deneyimi her durum ve konumda sağlanamayabilir. Bu derin konsantrasyon sürecinin gerçekleşebilmesi için bazı şartlar veya gereklilikler vardır. Bunlardan biri de optimal dengedir. Yapılan bir işte ve yaşanan herhangi bir deneyimde akış sağlanabilmesi için, işin zorlukları ve kişinin becerileri arasındaki dengenin yakalanması gerekmektedir. Csikszentmihalyi'ye göre bir deneyimde üç farklı durumun yaşanma ihtimali vardır. Bunlar; endişe, sıkılma ya da akış. Eğer bir deneyim düşük düzeyde yetenek gerektiriyorsa bu birey için sıkıcı bir hâl alır. Ancak çok yüksek düzeyde bir yetenek gerektiriyorsa bu durum da birey için stres vericidir. Bireyin yetenekleri ile dengede olan deneyim ise akış deneyimi yaşamak için uygun niteliktedir.<sup>98</sup>

Birey dengeyi yakalayıp akışı sağladığında, hem işi yapabilecek kabiliyette olması bakımından özgüven kazanır hem de o işten keyif alarak doyum ve kendini aşma hisseder. Ancak yapılan işteki bu denge ve akış, aynı eylem her tekrarlandığında aynı şekilde yakalanamaz. Bunun nedeni, yaşanan deneyim sonucunda bireyin kendisini aşması ve o zorlukla başa çıkma becerisini kazanmasıdır. Böylece bireyin beceri ve zorluklarla başa çıkma düzeyi kaçınılmaz olarak artmıştır. Birey aynı eylemi tekrarlamaya devam ederse yukarıda bahsedilen sıkılma durumu ortaya

---

<sup>96</sup> Csikszentmihalyi, 2005.

<sup>97</sup> Csikszentmihalyi, 2005.

<sup>98</sup> Kaya, Metin, 2015.

çıkacaktır. Burada kişinin kendini geliştirmesi, yapılan işte akışın sağlanması ve dolayısıyla alınan keyfin ve hazzın korunması, konsantrasyonun sağlanması ve verimin devam ettirilebilmesi için yapılan işteki zorluk seviyesinin artırılarak ve yeni zorluklar hedef alınarak becerilerin mükemmelliğe taşınması gerekmektedir.<sup>99</sup> İşlerde yaşanan yüksek düzeydeki bu doyum kaçınılmaz olarak yaşam doyumunu da etkilemektedir. Bu durum da bireye öznel iyi oluş ve mutluluk duygusu vermektedir.

Kişinin farkındalığına girmeye çalışan bilgi, kişinin hedefleri ile uyumlu olduğunda, psişik enerji o eyleme kolayca akar, akış yaşanır. Bilinç pürüzsüzce çalışır, eylem başka bir eylemi pürüzsüzce takip eder ve eylem kişiyi büyülenmiş gibi ileri taşır. Akışı anlamak için söz edilmesi gereken kavramlardan ve akışın koşullarından bir diğeri de sonuç odaklılığı değil süreç odaklılığı ifade eden ve bireyin akışı sağladığı işe eşlik eden “ototelikdeneyim”dir. Ototelik deneyim, Yunanca öz anlamındaki “oto” ve hedef anlamındaki “telos” kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur ve bu kelimelerden de anlaşılacağı üzere; deneyimin kendisinin bireyin asıl hedefi olması anlamına gelir. Ototelik deneyimle birey, gelecekte herhangi bir fayda beklentisi taşımadan eyleme devam eder ve eylemin tek ödülü eylemin kendisi olur. Birey o anki yaptığı işten haz ve keyif alarak yalnızca o işin kendisinden dolayı o işe dikkatini verir. Burada uzun vadede yapılan planlamalar ve konulan hedefler birey için var olmaya devam eder. Hatta bireyin akış yaşaması için aşılması güç hedefler edinmesi ve anlık geri bildirim sağlanması bir gerekliliktir. Ancak ototelik deneyim ile birey, devam ettirdiği eylemin asıl amacının ve ulaşmak istediği hedefin farkındalığını kaybedecek kadar o an yaptığı işe odaklanmaktadır. Akış deneyimi sonunda ise, kendiliğinden ulaşmak istediği hedefe ulaşmış, istediği sonucu kendiliğinden elde etmiş olur. Sonuç odaklı yapılan eylemlerde konsantrasyonun tam olarak sağlanamaması, hem o işten alınabilecek maksimum verim ve doyumunu hem de keyif ve hazzı düşürecektir. Akış sağlanabilmesi için eylemi sonuca ulaştırmak amaçlanmamalı, eylemin ulaştığı hedef eylemin doğal sonucu olarak kendiliğinden ortaya çıkmalıdır. İyi kontrol edilmiş bir zihin ve becerilerle uyumlu olarak tasarlanmış hedefler ile bu durum gerçekleştirilmesi güç bir şey değildir. Ototelik deneyim ile elimizdeki işe yabancılaşmak yerine ona dâhil oluruz, sıkıcılık ve sıkıntıyı hazza eviririz, o iş konusundaki çaresizlik hissini kontrol hissine dönüştürürüz. Akış ile ototelik deneyim işin kalitesini başka bir düzeye taşımaktadır.<sup>100</sup>

Akış deneyimi bireyin bilincinin gelişmesi, gelişen bilincin daha karmaşık ve daha yetkin olması gibi olguları tetiklemesi açısından olduk-

---

<sup>99</sup> Kaya, Metin, 2015.

<sup>100</sup> Csikszmihalyi, 2005.

ça önemli olmaktadır. İnsan her akış deneyiminden sonra daha gelişmiş becerilere sahip olmaktadır. Akıp gitme deneyimini yaşadıkça da daha karmaşık bir varlık hâline gelmektedir. Bu karmaşıklık durumu, bireyin öz benliğinin büyüme ve gelişmekte olduğunun da bir göstergesi olmaktadır. Bunlar farklılaştırma ve bütünleştirme süreçleridir. Farklılaşma sürecinde birey, kendini, yeteneklerini ve kapasitesini etrafındaki diğerlerinden ayırmaktadır. Bütünleşme sürecinde ise, iletişim ve uyumluluk gibi becerilerini kullanmayı öğrenmektedir.<sup>101</sup>

Akış deneyimi bireyin gerçekleştirdiği işle ilgili bir takım ön koşulların sağlanmasından sonra yaşanabilir. Bunlar; a) Birey amaçları net olan ve eylem sonucu geri bildirim alabileceği bir deneyim içinde olmalıdır. b) Bireyin gerçekleştirdiği deneyim üzerinde tam bir kontrolünün olduğuna dair inancı tam olmalıdır. c) Birey derin bir odaklanma sürecine dâhil olmalı ve zaman kavramını yitirmelidir. Bir eyleme bu denli odaklanmayı sağlayan şey, otomatik deneyim yaşanması, hedefin net olması ve anlık geri bildirim o anda sağlanabilmesidir. Akış yaşayan bireyler; güçlük yetkinlik dengesi, dikkatin yoğunlaşması, açıkça belirlenmiş hedefler ve anında geri bildirim, eylem ve farkındalığın birleşmesi, kontrol duygusu, öz bilinç kaybı, zamanın dönüşümü, deneyimin amacının deneyimin kendisi olması ve mutluluk gibi boyutlardan en az birini sağlamaları gerekmektedir.<sup>102</sup> Böylece akış deneyiminin özellikleri ve akışın koşulları şu şekilde maddeleşebilir:

*Güçlük-Yetkinlik Dengesi:* Bireyin sahip olduğu yetkinlikler ile gerçekleştirdiği deneyimin güçlükleri arasındaki dengeyi ifade etmektedir. Bu iki faktör arasındaki dengeye bağlı olarak bireyler, dört zihinsel durumdan birini yaşamaktadır: Kaygı; deneyimin içerdiği güçlükler bireyin yetkinliklerini aşarsa ve birey görevi yerine getiremeyeceğinden korkarsa kaygı duymaktadır. Can sıkıntısı; deneyimin getirdiği güçlükler bireyin yetkinliklerinin çok altındadır. Akış; deneyimin içerdiği güçlükler fazladır, ancak birey bu güçlüklerin üstesinden gelebilecek yetkinliklere sahiptir. İlgisizlik; deneyim çok az güçlük içermektedir ve bireyin yetkinlikleri de düşüktür.

*Dikkatin Yoğunlaşması:* Akış yaşayan birey, tüm dikkatini yaşadığı deneyime vermektedir ve yaşamın tüm olumsuz yönlerini unutmaktadır. Bu durumda zihni, yalnızca yaşadığı deneyimle ilgili olan bilgilere açıktır.

*Açıkça Belirlenmiş Hedefler ve Anında Geribildirim:* Akış yaşanmasına yol açan deneyimlerde, hedefler baştan açıkça bellidir ve anında geribildirim alınmaktadır. Bireyler, en başta neyi başarmaları gerektiğini bilmektedir.

101 Yaşın, 2016.

102 Csikszmihalyi, 2005.

*Eylem ve Farkındalığın Birleşmesi:* Akış yaşayan birey, dikkatini yaşadığı deneyime öylesine vermektedir ki, bir süre sonra içinde bulunduğu faaliyetten ayrılamaz hâle gelmekte, yaşadığı deneyimle bütünleşmekte ve faaliyet neredeyse otomatik hâle gelmektedir.

*Kontrol Duygusu:* Akış yaşayan birey, kontrolünü kaybetme korkusu yaşamamaktadır, çünkü içinde bulunduğu faaliyetin içerdiği riskleri en aza indirebileceğini bilmektedir.

*Öz-Bilinç Kaybı:* Akış hâlinde bireyler, kendi benlikleriyle ilgilenmemektedirler, başkalarının onlar hakkında ne düşündüğü de önemli değildir.

*Zamanın Dönüşümü:* Akış yaşayan bireyler, bu sırada zamanın genellikle olduğundan çok daha hızlı, nadiren de daha yavaş geçtiğini belirtmektedirler.

*Deneyimin Amacının Deneyimin Kendisi Olması:* Yunanca “autotelios” (autotelic) ifadesinden gelen bu kavram, deneyimin amacının deneyimin kendisi olduğunu ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle kişi, enerjisini bir faaliyete herhangi bir yarar beklemeden harcamaktadır; tam tersine bu deneyim, ödülün kendisidir.<sup>103</sup>

Akış deneyiminde yukarıda bahsi geçen koşullar oluştuğunda, kişi kendisini tamamen gerçekleştirdiği eyleme verir ve derin bir odaklanma durumuna girer. Burada birey, dikkatin bir yöne yoğunlaşması esnasında, etrafındaki diğer etkenleri dikkatinin dışında bırakmayı başarabilmektedir. Derin konsantrasyon durumu aynı zamanda bireyin zaman algısını da etkilemektedir. Zaman çoğu kez “daha kısa” ya da bazen “daha uzun” algılanabilmektedir. Örneğin, pilotun yakıt miktarını veya dalgıcın oksijen seviyesini kestirmesi gibi zamanın önemli olduğu durumlarda öznel zaman algısı ile gerçek zaman arasında yüksek tutarlılık bulunmaktadır ancak zevkli bir etkinlik sırasında zaman çok çabuk geçmektedir. Zaman algısını değiştiren etken, dikkati odaklama becerisinin düzeyidir.<sup>104</sup>

Burada kastedilen bireyin algısında normalde geçen zaman ile akış esnasında geçen zaman arasındaki farklılıktır. Csikszentmihalyi, gerçekleştirdiği çalışmalarda akış deneyimi yaşayan bireylerin çoğunlukla zaman olduğundan daha kısa algıladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Ona göre bireylerin akış esnasında zaman algılarının değişmesinin iki sebebi olabilir. Birincisi; yapılan eylemin gerektirdiği derin odaklanma sonucunda zaman algısı farklılaşıyor olabilir. İkincisi; yapılan eylem sonucu elde edilen deneyimin çok olumlu olması akış deneyimi sonucunda bireylere bu yönde

---

103 Csikszentmihalyi, 2005.

104 Sahranç, 2008.

bir algı yüklüyor olabilir. Sebeplerinden bağımsız olarak akış esnasında oluşan zaman algısındaki farklılaşma, hayatımıza sürekli hükmeden zaman kavramından bireyleri bağımsızlaştırması açısından başlı başına ayrı bir öneme sahiptir.<sup>105</sup>

Akış deneyimini etkileyen bir diğer faktör de akışın yaşandığı mekândır. Mekânın konsantrasyonu sağlamada yardımcı etken olduğu ve aynı şekilde kişinin ihtiyaçlarına uygun düzenlenmemiş bir mekânın konsantrasyonu dağıtarak akışa engel olduğu söylenebilir. Kimi insanlar dağınık bir odada bir işe veya bir kitaba odaklanmakta zorlanırken, kimileri odadaki eşyaların farkında olmadan işlerini yürütmektedirler. Kimileri çarpıcı ve zıt renklerin kullanıldığı bir mekânda akışı sağlayamazken bir başkası için bu önemli olmayabilir. Bunun en güzel örneği masa lambasıdır. Masa lambası yardımıyla okunan bir kitaba oda ışığı kullanılarak okunan bir kitaptan daha iyi odaklanıldığını birçoğumuz tecrübe etmişizdir. Buradaki temel fark masa lambasının tek bir hedefe yansması, dolayısıyla zihnimizdeki konsantrasyonu engelleyecek her türlü öğeyi dışarıda bırakması ve ototelik deneyim ile akışı kolaylaştırmasıdır. Mekânın iyi düzenlenmesi, gerekli dikkatin sağlanabilmesi ve akış deneyiminin yaşanabilmesi için yardımcı etkindir ancak akış ve konsantrasyon gerçekleştiğinde artık birey için mekân farkındalığı da yitirilmiş olur.

#### Öğretim Materyallerinin Gelişimi, Konsantrasyon ve Akıştaki Rolü

Öğretim araç ve materyallerinin ders içerisindeki rolüne geçmeden önce materyal kullanımının faydalarından ve materyallerin geçmişten günümüze gösterdiği gelişim ve değişimden bahsetmek yerinde olur. Öğretim materyali genel olarak belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmek amacıyla araçlardan faydalanarak yapılan ders sunu içeriklerinin tamamına verilen isimdir.<sup>106</sup> Bir yazı tahtası tek başına bir şey ifade etmez, ancak yazı tahtasının üzerine bir şey öğretebilmek amacıyla yazılan yazı veya çizilen bir grafikten sonra artık o tahta bir öğretim materyali olmuştur. Bu nedenle materyaller okul içinde olup derste kullanılabilirliği gibi okul dışında da var olabilir. Örneğin müzeler, radyo ve televizyonlar öğretim amacıyla materyal olarak kullanılabilir. 

---

Öğretim araçları; tebeşir, tahta ve kâğıttan başlayarak günümüzde kullanılan teknoloji ile ilişkili tüm araç gereçlere kadar basitten karmaşığa bir gelişim ve değişim gösterir. 1920'den önce çoğunlukla tebeşir ve ders kitabı öğretim materyali olarak kullanılmaktaydı. 1920'lerde ise okullarda okul müzeleri oluşturulmaya başlanmış, filmler ve müzikler-

<sup>105</sup> Yaşin, 2016.

<sup>106</sup> Şahin Yanpar, 2000.

den fotoğraflara kadar görsel ve işitsel araçlar kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiş daha sonra da materyal gelişimi büyük bir ivme kazanmıştır. Nitekim 1923 yılında Thomas Edison ders kitaplarının kullanımının okullarda azalacağını, bunun yerine filmlerin büyük bir devrim yapacağını ifade etmiştir. 1930'larda işitsel öğeler ağırlık kazanarak radyo üzerinden bir gelişim sağlanmıştır. Radyo programları ve buna benzer araç ve materyaller II. Dünya Savaşı ile birlikte sayıca artmaktadır. Tepegöz ve slayt da o dönemlerde kullanılmaya başlanmıştır. 1950'lere gelindiğinde öğrenciler için oldukça yabancı bir materyal olan televizyonun kullanıldığı görülmektedir. Ekonomik olmayan bu materyalin kullanım oranı o dönemlerde düşüktür. Bu esnada 1940'larda bilgisayar üretilse de bilgisayar destekli eğitimler 1960'larda gündeme gelmeye başlamıştır. 1980'lerde ise bilgisayarların okul ve derslerdeki etkinliği gözle görülür derecede artsa da okullarda bilgisayar teknolojisi 1985'ten itibaren yaygınlaşmış ve öğretmenler de bu konuda eğitime başlamışlardır. 1990'larda internet kullanımının da yayılması ile multimedya, uzaktan eğitim, web temelli eğitim büyük oranda artmıştır.<sup>107</sup>

Materyal çeşitleri; yazılı materyaller, resim ve grafikler, tepegöz asetatları, gerçek kişi, nesnelere ve modeller, ses kasetleri, televizyon programları ve video kasetler ile bilgisayar yazılımları olmak üzere yedi şekilde sınıflandırılmıştır. Bunlardan yazılı materyaller, en yaygın kullanılan materyal çeşidi olmasına rağmen öğrencinin en pasif olduğu ve güncellenmesi en zor materyaldir. Kolay ulaşılabilir, kolay çoğaltılabilir ve ucuz nitelikte olması çok tercih edilmesine neden olsa da bu materyal kullanımında öğrencinin ders ile etkileşimi çok düşüktür. Resim ve grafik materyalleri; kavramları somutlaştırma, yorumlama, anlamlandırma, dikkati çekme ve koruma konularında yazılı materyallere göre daha avantajlıdır. Kolay taşınabilir ve kolay üretilebilir nitelikte olan bu materyallerin etkisini artırmak için gerçeğe uygunluğu sağlanmalı ve renklerin kullanımının etkisinden faydalanılmalıdır. Tepegöz asetatları; kavramları vurgulama, kavramsal ilişkileri gösterme, somutlaştırma ve geniş öğrenci grubuna hitap edebilmesi açısından kullanışlı ve işlevsel bir materyal çeşididir. Gerçek kişi, nesnelere ve modeller de gerçek dünyayı anlatması, motivasyon ve konsantrasyonu artırması, eğlence sağlaması, bilgi kalıcılığına yardımcı olması ve öğrenimde öğrencinin etkinliğini artırması bakımından işlevsel bir materyaldir. Ancak her an kolayca ulaşılamadığı ve tekrarı çoğu zaman mümkün olmadığı için sık sık kullanılmamaktadır. Televizyon programları ve video kasetler de gerçek dünyayı yansıtması bakımından çok elverişlidir. Ulaşılamayan yerleri görsel ve işitsel bakımdan tanıtma,

---

107 Reiser, 2001.

farklı kültürleri öğrenme ve sosyal olaylara şahitlik edilerek neden sonuç ilişkileri konusunda araştırmalara ulaşma imkânı sağlamaktadır.<sup>108</sup>

90'lardan sonra gelişen iletişim ve teknoloji temelli öğretim materyalleri, eğitim müfredat ve programlarına uygun olarak her yıl yeniden gözden geçirilmeli, geliştirilmeli ve güncellenmelidir. Eğitim ve öğretim teknolojilerindeki bu gelişim ile hem niceliksel hem de niteliksel bakımdan öğretim materyallerinin yaygın kullanımı, dersin işlenmesi ve eğitimin öğrenci açısından hedeflediklerine ulaşılması bakımından önemli yararlar sağlamaktadır. Akıllı tahtalar ya da interaktif ders işlemeye uygun diğer materyaller, tahtada yapılanlara dâhil olma, müdahale edebilme, ders içerisinde değişikliklere imkân sağlama ve bu değişiklikleri kaydederek paylaşabilme özelliklerinin yanında, video kaydı, ses kaydı dinleme veya animasyonlar yoluyla görsel ve işitsel olarak öğrenimi desteklemekte hem öğretmen hem de öğrenci için dersin daha anlamlı hâle gelmesine olanak sağlamaktadır. Son dönemlerde yapılan araştırmalar, akıllı tahtalar yardımı ile interaktif öğrenme ve eğitimin, dikkati yoğunlaştırma ve konsantrasyonu sağlamada oldukça etkili olduğunu vurgulamaktadır.<sup>109</sup>

Akış ve konsantrasyonun sağlanması için öğrencilerin edilgenlikten sıyrılıp aktif olarak derse katılmaları, bağımsız düşüncelere sahip olmaları ve bunları ifade edebilecek ortamı yakalamaları, problem çözebilen bireyler hâline gelmeleri, ezberci ve hazır bilgi ile dersi geçiştirmeleri değil düşünmeye yönlendirilmeleri gerekmektedir. Pasif alıcı konumundan aktif alıcı durumuna geçmeleri dersi daha iyi öğrenmelerini sağlayacaktır.<sup>110</sup> Bir öğrencinin bilinci, öğretmen yardımı ile akışı mümkün kılacak hâle getirildiğinde ve öğrenci derslerde akışı sık yaşar hâle geldiğinde, dersin kalitesi ve öğrenme hızı gözle görülür derecede iyileşir. Nitekim öğretmenler sürekli olarak, öğrencilerin çok çabuk sıkıldıklarından, öğrenemediklerinden, dikkatlerini yeterince veremediklerinden ve ders başarılarının olabileceğinden daha düşük olduğundan bahsederler. Bunun nedeni, dersin içeriğinin ve zorluk derecesinin öğrencinin ilgisi ile orantılı olmaması, dolayısıyla içeriğin ona anlamlı gelmemesi ve ders işleniş biçiminin öğrencinin dikkatinin yoğunlaşmasına ve güdülenmeye yardımcı olamamasıdır.<sup>111</sup>

Akış yaşatan ve konsantrasyon sağlanan eylemlerin ortak özelliği, bir tür keşif, aktivitenin kişiyi yeni bir dünyaya taşıyan yaratıcı bir hissi olması ve eğlence sağlamasıdır. Pek çok toplumda sanata, oyuna veya

---

108 Yanpar, 2012.

109 Emre ve ark., 2011.

110 Bransford ve ark., 2000.

111 Duman, 2004.



dinî ayinlere muhtemelen çalışmadan daha çok zaman ayrılır. Çünkü bu aktiviteler her şeyden önce eğlence verir. Okuldaki derslerde akışı sağlamanın yedi şartı vardır, bunlar; a) ders içeriğinin genellikle öğrencinin tamamlayabileceği zorlukta olması, b) öğrencinin yapılan derse dikkatini verebilmesinin sağlanması, c) öğrencinin konsantrasyonu sağlayabilmesi, d) dersin ilgi alanına girmesi, günlük yaşamın endişelerinden ve farklı ilgi çekici her şeyden uzaklaştıracak bir nitelikte olması, e) öğrencinin derste kendisinin etkin bir şekilde rol aldığını hissetmesi, f) kendisi ile ve ders ile ilgili endişelerinin kaybolması (sınav vs.) ve g) zaman ve mekân farkındalığını kaybetmesidir.<sup>112</sup>

Öğretim materyallerinin kullanılmasının ve geliştirilmesinin amacı da ders içerisindeki aktiviteleri zenginleştirerek dersin monotonluktan uzaklaştırılması, öğrenciye eğlence vererek akışı sağlamasıdır. Öğretim materyalleri yaparak ve yaşayarak bir öğrenme sağladığından öğrencide istenen davranışın oluşturulmasında ve öğrenilenlerin hatırd tutulmasında oldukça etkili olan araçlardır. Çünkü en iyi öğretim somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden bir eğitimle olur. Eğitim materyallerinin en etkin kullanılma amaçları öğretilecek içeriğin soyuttan somuta doğru aşamalandırılması ve öğrencinin birden fazla duyu organına hitap ederek konsantrasyonu, öğrenmeyi ve hatırd tutmayı sağlamasıdır. Ergin'e göre öğrencilerin %83'ü görme, %11'i işitme, %3,5'i koklama, %1,5'i dokunma ve %1'i ise tatma duyuları ile edindikleri bilgileri daha kolay öğrenmektedir. Zaman sabit tutulduğunda insanlar, okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem de işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, hem yaptıklarının hem de söylediklerinin ise %90'ını hatırlamaktadırlar.<sup>113</sup>

Materyal kullanımının öğrencinin konsantrasyonunu artırdığı, akışı sağlayarak öğrenciyi etkin ve aktif tuttuğu, konunun somuttan soyuta aşamalandırılarak öğretilmesi ile öğrencinin algılamasını ve zihinde tutmasını kolaylaştırdığını,<sup>114</sup> bunların sonucunda dersi daha eğlenceli hâle getirdiği ve başarı düzeyini artırdığını tespit eden araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Güven ve Sülün tarafından yapılan bir araştırmada, bilgisayar destekli öğretimin öğrencileri farklı bir ortama taşıyarak konuyu somutlaştırması, öğrencinin algılamasını ve zihinde tutmayı kolaylaştırması, görsel ve işitsel bakımdan öğrencinin güdülenme düzeyini artırarak konsantrasyon hâlini aktif tutması açısından geleneksel öğretim

---

112 Csikszmihalyi, 2005.

113 Ergin, 1998.

114 Yanpar, 2012,

araçlarına göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.<sup>115</sup> Koparan ve Güven tarafından yapılan bir araştırmada ise, matematik ve geometri derslerinde grafik ve tablet kullanımının dersi daha zevkli ve ilgi çekici hâle getirdiği, derse katılma oranını artırdığı, dikkati daha hızlı toplama, daha fazla konsantre olma ve daha fazla konsantre kalmayı yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<sup>116</sup> Öğretim materyalinin kullanımı bu açıdan dersin işlenişini ve niteliğini şekillendiren en önemli etmendur. Çünkü materyaller öğrencinin mümkün olabildiği kadar tüm duyu organlarını kullanmasını sağlar. Hiçbir materyal bir diğerine göre daha etkili değildir. Bir kukla ya da bir tablo bazen bilgisayar destekli bir sunumdan çok daha öğretici olabilmektedir. Burada dersin işlenişine uygun olan materyalin seçilerek kullanılması en doğru yöntemdir ve öğrenmeyi hızlandırır. Önemli olan materyalleri derste öğrencilerin durumlarına göre seçmek ya da oluşturmak, böylece dersin kazanımlarını artırmaktır. Ders içerisinde akış deneyiminin sağlanabilmesi için gerekli şartların gerçekleştirilmesi öğrencinin kendisi tarafından yapılmamaktadır. Sınıf ortamının akışı mümkün kılan koşullara uygun nitelikte olması ve akışı sağlamak için kural koyucu bir öğretmenin var olması gerekmektedir. Böylece akış deneyiminin şartlarının gerçekleşmesi için; a) sınıf içi kontrolü sağlayan kural koyucu birinin yani öğretmenin var olması, b) derste yapılacak eylemin ya da dersin beceri gerektirecek kuralları olması, c) koyulmuş belli bazı ders içi hedeflerin olması, d) öğrencinin geri bildirim alabileceğini bilmesi ve geri bildirim mutlakla öğretmen tarafından sağlanmasıdır.

Akış aktivitesini oluşturan ve akışın koşullarını sağlayan, hedefler ve kurallar koyan öğretmen, içinde bulunduğu mekânın farkındalığını kazanarak en küçük detayları ve o koşullarda kullanabileceği tüm imkânları mutlakla ders için değerlendirir. Ders içerisinde belirsiz kalan durumlara önceden hedefler saptar ve öğrencileri buna yönlendirir. Geri bildirim sürecini yakından takip ederek öğrencilerin ders içerisindeki aktivasyonlarını harekete geçirir. Öğrencilerin başlangıç için belirlenen hedeflere ulaşmaları durumunda, bir başka derste bir başka akış deneyimi için yeni hedefler ve yeni amaçlar oluşturarak derste ki karmaşıklığın düzeyini artırır, çıtayı yükselterek yeni zorluklar ve yeni kurallar belirler. Böylece öğrencilerin düz bir zeminde bütün bilgiyi bir arada almaları yerine aşamalı bir şekilde doyumuna ulaşarak öğrenmeleri sağlanır. Öğretmenler öğrencilerin bilinç, yeterlilik ve beceri düzeylerini dikkate alarak konuyu aktardıklarında öğrencilerin sınıf ortamında akış yaşamaları artmakta-

---

115 Güven & Sülün, 2012.

116 (Koparan ve Güven, 2015).

dır.<sup>117</sup>Yanpar ve Yıldırım, öğretim araç ve materyallerinin dikkat çekme, bilgiyi sunma, ipucu, katılım, alıştırma ve tekrar yapma, geri bildirim sağlama, düzeltme ve değerlendirme gibi öğretmenin uyguladığı tüm etkinlikleri sağlayabileceğini bildirmektedirler. Öğretim materyali, bu etkileri ile elbette ki öğretmenin yerini alacak bir alternatif değildir ancak tüm bu özellikleri ile derste öğretmenin en iyi yardımcısıdır.<sup>118</sup>

Her ne kadar akademik alandaki çalışmalar az olsa da konsantrasyon ve akışı sağlayan akıllı tahtaların, öğrencilerin başarılarını, motivasyonlarını ve öğrenme hızları ile akılda tutma becerilerini artırdığını belirten araştırmalar yapılmıştır.<sup>119</sup>National Center tarafından yapılan çalışmada, web destekli öğrenimi kullanan öğrencilerin, kullanmayan öğrencilere göre bilgiyi daha eğlenceli bir şekilde ve daha çabuk öğrendikleri bulunmuştur. Rüzgâr tarafından yapılan çalışmaya göre, teknolojik araçların eğitimde kullanılması bilginin aktif olarak edinimine ve başarının artmasına katkı sağlamaktadır. Hersh ve ark. yaptıkları bir çalışmada, teknoloji kullanımı ile gerçekleştirilen öğrenme ve öğretmenin, geleneksel metoda göre öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.<sup>120</sup>Kaya ve Aydın'ın yaptığı bir çalışmada, akıllı tahta kullanımının derse konsantrasyonu, katılımı, dersin zevkli ve akıcı geçmesini olumlu etkilediği, derste dikkati canlı tuttuğu, motivasyonu artırdığı ve zamanlama açısından daha verimli olduğu tespit edilmiştir.<sup>121</sup>Thompson ve Flecknoe, 97 okulda belli bir müddet akıllı tahta destekli eğitim ve öğretim sürdürerek sonuçları gözlemlemiş, öğretmen ve öğrencilerin ders içerisinde iletişimlerinin arttığını, derse ilgi ve katılımın yükseldiğini, sınavlardaki başarının görülür derecede arttığını belirtmişlerdir.<sup>122</sup>Ayrıca çeşitli öğrenme bozukluklarına sahip öğrencilere, akıllı tahtalar yoluyla eğitimler verildiğinde öğrencilerin derse ve öğrenmeye daha iyi yoğunlaştıkları ve konsantrasyon düzeylerinin de oldukça yüksek olduğu görülmüştür.<sup>123</sup>Bu bulguların bize gösterdiği en önemli sonuçlardan biri de okullardaki eğitim ve öğretimin bilgisayar destekli hâle gelmesiyle birlikte akademik başarının artması, derslerin de öğretmen (sonuç) merkezli olmaktan çıkıp öğrenci (süreç) merkezli hâle gelmesidir.<sup>124</sup>

---

117 Eryılmaz & Bek, 2018.

118 Gündüz, Odabaşı, 2004.

119 Slay ve ark. 2008, Marzano, 2009, Lai, 2010, Baran, 2010.

120 Akt. Ateş, 2010.

121 Kaya ve Aydın, 2011.

122 Akt. Kaya ve Aydın, 2011.

123 Minor ve ark. 2006.

124 Smeets, 2005.

Derslerde akış ve konsantrasyonun sağlanmasında öğretim materyallerinin rolü büyüktür. Ancak dersin işlendiği sınıfın ya da okulun fiziki yapısının uygun niteliklerde olması da konsantrasyona yardımcı olan önemli etkenlerdendir. Geçmişten bu yana okulların fiziki yapılarındaki gelişmeler ve sınıf mevcutlarının azaltılması, dersliklerin artırılması, okullarda sosyal aktivite alanlarının genişletilmesi ve bahçelerin düzenlenmesi, bunun yanında sınıf içerisinde çoklu sıralardan her öğrencinin tek başına ders dinleyebileceği tekli sıralara geçilmesi, ders saatlerinin ve sürelerinin azaltılması<sup>125</sup> gibi değişiklikler de sınıf içerisinde öğrencinin derse yönelik konsantrasyonunu artırması ve öğrencinin okula karşı tutumunu olumlu etkilemesi bakımından önemlidir. Nitekim Gökoğlan tarafından yapılan bir araştırmada, sınıfın fiziki şartlarının konsantrasyonu yordadığı, sıraların tek kişilik olmasının konsantrasyon sağlamada yardımcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.<sup>126</sup>

Sonuç olarak; gelişmiş öğretim materyallerinin kullanımı, derste tüm duyu organlarının kullanılmasına imkân tanınması nedeniyle öğrencinin konsantrasyonunun artırılarak öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olabilmesi bakımından gerekli ve önemlidir. Çünkü öğrenmede ne kadar çok duyu organı kullanılırsa, birey de o derecede iyi ve hızlı öğrenir, öğrendiğini daha uzun süre hafızasında tutabilir. Bunun yanında bireylere yönelik en iyi öğretim şekli, kendilerinin dâhil oldukları, yaşayarak ve yaparak öğrendikleri, öğrenme esnasında akış ve konsantrasyonu yakalayarak hem öğrenip hem eğlendikleri bir eğitim sürecidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarının ve öğrenme biçimlerinin gelişen teknolojiyle birlikte değişime uğraması, velilerin bu gelişmeye uyumlu bir eğitim talebinde olmaları, öğrencilerin ders içerisinde aktif olarak kalıcı öğrenmenin ve başarının sağlanması, günümüzde geleneksel öğretim araçları ve yazılı materyaller ile mümkün olamamaktadır. Bilgisayar destekli öğretimin okullarda yaygınlaşması, hangi derste hangi materyalin kullanılacağına karar verilmesi, kullanılan materyalin gerçeği temsil etmesi gibi etkenler, dersin işlenişine yön vermektedir. Öğretmenin araç ve materyalleri etkin kullanması, dersleri daha ilgi çekici hâle getirmekte, ders içeriğini somutlaştırarak onu öğrenci için daha anlamlı kılmakta, öğrencilerin derse yoğunlaşmalarını, konsantrasyon ve akışı, hatırd tutmayı ve başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

---

125 URL2

126 Gökoğlan, 2017.

## Kaynakça

(URL 1) Türk Dil Kurumu Sözlüğü, *Konsantre*, www.tdk.gov.tr, Erişim Tarihi: 04.04.19.

(URL 2), MEB Ortaöğretim Mevzuatı, www.meb.gov.tr. Erişim Tarihi: 18.05.2019.

Ateş, Murat. (2010). "Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Akıllı Tahta Kullanımı", *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 22, s. 409-427.

B. Baran, (2010). "Experiences from the Process of Designing Lessons with Interactive Whiteboard: Assure as a Road Map", *Contemporary Educational Technology*, vol. 1 (4), 367-380,

Baran, B. (2010). "Experiences from the Process of Designing Lessons with Interactive Whiteboard: Assure as a Road Map", *Contemporary Educational Technology*, 1 (4), 367-380.

Czikszentmihalyi, M. (2005). *Akış*. (Çev. Semra Kunt Akbaş), Ankara: HYB.

Çakır, Ö. S., Yanpar, T. Ş., & Şahin, B. (2000). "İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersine İlişkin Bazı Değişkenlerin Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerini Açıklama Gücü", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19).

Duman, B. (2004). *Süreç Temelli Öğreti*. Ankara: Anı Yay.

Emre İ., Kaya Z., Özdemir T. Y., Kaya O. N. (2011). "Akıllı Tahta Kullanımının Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Hücre Zarının Yapısı Konusundaki Başarılarına ve Bilgi Teknolojilerine Karşı Tutumlarına Karşı Etkileri", *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11)*, 16-18.

Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi İletişim*. Anı Yayıncılık.

Eryılmaz Ali, Bek Hafız, (2018). "Pozitif Öğretmen Ölçeği" Öğretmen Forumunun Geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, Volume:26 Issue:4.

Gökoğlan, Avni. (2017). Öğretmenlerin Etkili Okulun Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşleri. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gündüz, Ş., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.

Güneş, Kadir. (2014). *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Mektep.

Güven, Gökhan., Sülün, Yusuf. (2012). "Bilgisayar Destekli Öğretimin 8.Sı-

nıf Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarıya ve Öğrencilerin Derse Karşı Tutumlarına Etkisi”. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 1.

H. Slay, I. Siebörgerand C. Hodgkinson-Williams (2008). Interactive Whiteboards: Real Beauty Or Just Lipstick, *Computers & Education*, 51, 1321-1341.

Harris, Godfrey & Harris Kenneth, L. (2003). *Konsantrasyon: Yaşamınızın Her Alanında Yaptığınız İşe Odaklanmanın Püf Noktaları*. (Çev.: Meltem Arat), İstanbul: Alfa.

Kaya, Hüseyin, Fatih, Aydın. (2011). Sosyal Bilgiler Dersindeki Coğrafya Konularının Öğretiminde Akıllı Tahta Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri, *ZfWT*, Vol. 3, No.1.

Kaya, Metin ve Akoğlan (2015). “Kapalı Rekreasyon Tesislerinde Kullanıcıların Akış Deneyimi”. *Kozak Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi/ Journal of Travel and Hospitality Management*, 12 (2).

Kayıkçı, K., Sayın, Ö. (2010). “Ortaokul Kurumlarında Öğrenim Gören öğrencilerin Okuldan Memnuniyet Düzeyleri”, *Millî Eğitim*, 187, 207-224.

Koparan, Timur, Güven Bülent. (2012). “Matematik ve Geometri Derslerinde Grafik Tablet Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri”, *Conference Paper*, June.

Lai, H. J. (2010). “Secondary school teachers’ perceptions of interactive whiteboard training workshops: a casestudy fromTaiwan”. *Educational Technology*, 26 (4), 511-522.

Marzano, R.J. (2009). Teaching with interactive whiteboards. *Educational Leadership*, 67 (3), 80-82.

*Mistik Teneffüs Konsantrasyon Shankya ve Yoga: Meditasyon*, (1974), İstanbul: Ruh ve Madde.

Reiser, R. A. (2001). A History Of Instructional Design and Technology: Part I: A History Of Instructional Media. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 53.

Reiser, R. A. (2001). A History of Instructional Technology: Part I. A History of Instructional Media. *ETR&D*, 49 (1), 57-67.

Sadhu Mouni. (2006). *Konsantrasyon: Adım Adım Mutlak Zihinsel ve Ruhsal Hâkimiyet* (Çev. Murat Sağlam), İstanbul: Hermes Yay.

Sahranç, Ü, (2008). Bir Durumluk Akış Modeli: Stres Kontrolü, Genel Özyeterlik, Durumluk Kaygı, Yaşam Doyumu ve Akış İlişkileri. *The Journal of SAU Education Faculty*, 16, December.

Slay, H., Siebörger, I. and Hodgkinson-Williams, C. (2008). Interactive whiteboards: Real beauty or just “lipstick”? *Computers & Education*, 51, 1321-1341.

Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers and Education*, 44, 343-355.

Yanpar Yelken, T. (2012). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. 11. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşın T, (2016). Kişilik Özellikleri ve Psikolojik Sermayenin Psikolojik İyi Oluş, Akış Deneyimi, İş Tatmini ve Çalışan Performansına Etkileri. (Doktora Tezi), Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## ÖDÜL VE CEZA SİSTEMİNDE DEĞİŞİM

Zehra BİNİCİ\*

### Giriş

Bir toplumun gelişmesi için en önemli unsur çocuklardır. Çünkü çocuklar geleceğin yetişkinleridir ve gelişimin devamını sağlayacak olan onlardır. Çocukların doğru gelişimi, toplumun da doğru gelişimini önemli ölçüde etkileyecektir. Doğru gelişim doğru eğitimle olacaktır. Bu yüzden çocuklara verilen eğitim sisteminin ve etkilerinin incelenmesi gerekmektedir. Çocukların daha çok gördüklerini yaşantısına kattığını dikkate aldığımızda eğitim aldığı ortamı uygun hale getirmek bu işin temel noktası olmalıdır. Çocukların gelişimini en iyi şekilde sağlayacak bir düzen oluşturulmalı ve herkesin bu düşünceyle çalışması sağlanmalıdır.

Geçmişten günümüze eğitim sisteminde konuşulan en önemli konulardan biri disiplin anlayışıdır. Disiplin öğrencilerin gelişiminde büyük bir paya sahiptir. Pek çok eğitimci bu konudan bahsetmiştir ve disiplin ile ilgili birçok fikir ortaya atılmıştır. Bu nedenle herkesin uyguladığı bir disiplin anlayışı yoktur, farklı farklı disiplin anlayışları ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar ve edinilen yeni bilgilerle bu anlayış gün geçtikçe değişime uğramıştır.

Eğitimdeki disiplin anlayışı içerisinde yer alan ödül ve ceza uygulamaları da birçok eğitimci tarafından incelenmiştir. Ödül ve ceza uygulamasını kimi faydalı bulurken kimi faydasız bulmuştur. Fakat genel uygulamalara baktığımızda ödül ve ceza uygulamalarının yaygın olarak kullanıldığını görmekteyiz. Bu bölümde ödül ve cezanın toplumumuzdaki değişimini ve günümüzde ödül ve ceza kullanımındaki anlayışı inceleyeceğiz.

---

\*Zehra Binici – Üsküdar Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans 2020 Mezunu



## Sınıf Yönetiminde Disiplin

Disiplin kelimesi, Latince öğrenmek anlamına gelen *discere* kelimesinden türemiştir. Öğrenci demek olan *discipulus* kelimesinden türetilen, öğrencilik hali veya adabı anlamına gelen *disciplina* kelimesinden gelmektedir. Fransızca'da *discipline* eğitim, terbiye demektir. Türkçede ise kelime anlamı olarak (1) bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen, düzensizlik, düzen bağı, zapturapt, (2) kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünü, (3) öğretim konusu olan veya olabilecek bilgilerin bütünü, bilim dalı anlamlarına gelmektedir.

Toplumumuzda var olan disiplin anlayışını velilerin öğretmenlere söylediği "Eti senin, kemiği benim." sözü ile anlayabiliriz. Bu söz, disiplinin öğrenciye istenilen her şeyin yapılabilmesi olarak algılanmasının doğal bir sonucudur. Disiplinin öğrenciyi belli bir kalıba sokmak, onlara kendi gücünü kanıtlamak demek gibi yanlış anlayışlar da bu sonucun ortaya çıkmasındaki etkenlerdir. Fakat bunların aksine eğitim bilimciler disiplinin ne olması gerektiğiyle alakalı pek çok açıklama yapmıştır.

Uysal (2018)'a göre eğitimin asıl amacı, bireyin özdenetimini geliştirmek, sorumluluk almasına yardımcı olmaktır. Disiplin de bu amaçları gerçekleştirmek doğrultusunda ortaya çıkan istenmedik davranışlara karşı kişiliklerine saygı duyarak tepki vermeyi içermektedir. Disiplin, bir otorite olarak güç kullanımını sağlıyor olsa da olumsuz bir uygulama olarak düşünülmesi doğru bir yaklaşım değildir. Doğru disiplin anlayışı, bireyin eğitimi ve kişisel gelişimi için önemli ve kritik bir noktadır. Disiplin, bireye doğru alışkanlıklar kazandırarak onun sağlıklı bir yaşama ve farklı insanlarla uyumlu hale getirmeyi amaçlar. Ayrıca sorumluluk sahibi olarak yetişen ve var olan kurallara uygun davranan birey iç denetimini sağlayarak ahlaki gelişimine de katkı sağlamaktadır (Akar, 2016). Disiplin, bir öğrenme sürecidir. Eğitimin ilk yıllarından itibaren okul kurallarına, topluma ait kurallara uyum sağlayabilmesi için bu anlayışla ilerlenmektedir. Yaşamın ilk yıllarıyla beraber toplumsallaşmayı sağlamak için aile ve okulun disiplin sürecinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Aile ve okul içerisinde kurulan bu ortamla disiplin anlayışının temelleri atılmaktadır. Kazandırılan bu disiplin anlayışıyla birey, kendi denetimini sağlayarak topluma uyumluluğunu arttırmaktadır (Yılmaz & Babaoğlu, 2013).

Disiplin kazandırmak için doğru olarak görülen davranışları öğrenciye dayatma yolunu kullanmak uygun değildir. Dayatma yolu kullanıldığında öğrencinin bakış açısını genişletemeyen, hazır olanı kabul eden ve öğretmene karşı olumsuz fikre kapılan bir birey haline dönüşebilmekte-

dir. Eğitimin amacına uygun olmayan bu davranışların gerçekleşmemesi için dayatma yolunu değil, iyi iletişim kurarak disiplini sağlamayı seçmek gerekmektedir (Yılmaz & Babaoğlu, 2013). Disiplin, eğitim için bir amaç olarak algılanmamalıdır. Aslında eğitimin sahip olduğu amaçları gerçekleştirebilmek için yardımcı bir araç olarak görülmelidir. Bu şekilde anlaşıldığında disiplin, bireyin iyi iletişim kurabildiği, sevgi ve saygının ön planda olduğu, sağlıklı bir gelişme ortamı sağlamaktadır. Yaptığı davranışları korku eşliğinde, zorunluluk olarak görmez, özümsemiği davranışları sorumluluk alarak kendi isteğiyle gerçekleştirir ve başarıyla birlikte disiplin anlayışını da kazanmış olur (Akar, 2016).

Sınıf içinde disiplinin kazandırılması için en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir. Uygun disiplin anlayışına göre gerekli becerilere sahip olmayan öğretmenler, öğrencilerde yanlış bir disiplin algısı oluşturabilmektedir. Sınıf disiplinini sağlarken öğretmenin yeterlilikleri, öğrencilerin kişisel gelişimine doğrudan etki etmektedir. Çünkü öğretmenin yeterliliği, öğrencinin kendini tanıma, kendini ifade etme, başkalarının fikirlerine saygı duyma, özgüvenli olma, sorumluluk alma, yaşadığı olaylara eleştirel biçimde bakma gibi kişisel gelişim özelliklerini etkilemektedir. Ayrıca başka öğrenciler tarafından saldırganlığa, olumsuz tepkilere maruz kalan, iş birliğine kapalı öğrencilerin haklarının korunmasında da disiplinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmenler, bu dengenin kurulmasıyla birlikte sınıfta verimliliğin artış gösterdiğini farkına varmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ve bu ilişkinin oluşturduğu disiplin yaklaşımı verilen eğitimin niteliğini, bununla birlikte öğrencinin psikolojik ve sosyal gelişimlerini de etkilemektedir. (Yılmaz & Babaoğlu, 2013).

Yapılan bir araştırmada, disiplin problemlerinin en sık ailedeki ilgisizlikten, olumsuz davranış ve tutumlarından, medya araçlarında maruz kalınan şiddet içeriklerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Yumuşak & Balcı, 2018). Yıllarca anneler, babalar, öğretmenler ve din adamları çocuklara disiplin anlayışını kazandırmak için korku ve baskı yolunu seçerek onlar üzerinde üstünlük kurmak istediler. Bağırma, üzerine yürüme, itekleme, dayak atma, vurma, yeme, tehdit, alay etme, azarlama evlerde ve okullarda sıkça rastlanan durumlardı. Bu tür davranışların çocuklar üzerinde disiplin sağladığına inandılar. Ancak bu yanlış bilgi nedeniyle çocukların üzerinde birçok olumsuz etki görüldü. Evlerde ya da okullarda düzen sağlandığı düşünülürken çocukların duygusal, toplumsal, eğitsel gelişmelerinin önünü kesiyordu. Aslında bu anlayış yüzünden birçok çocuk başaramama korkusuna sahip oldu, öğrenmeye olan ilgisini yitirdi, eğitim verene ve yaşadığı olaylara duyduğu öfkeyi genelleştirerek yaşamının bir parçası haline getirdi (Akar, 2016).

Disiplin, ödül ve cezaya dayalı bir yöntem olmamalıdır. Korkutarak, sert bir tavırla belirlenen kurallara göre davranması değil; sevdirecek, iş birliği içinde, anlamlandırarak davranması sağlanmalıdır. Bu şekilde oluşabilecek olumsuzluklar yerine hem bireysel hem de gelişimsel değişim sağlanmış olacaktır.

**Tablo 1. Eski ve yeni disiplin anlayışının karşılaştırılması**

Eski Disiplin Anlayışının Özellikleri	Yeni Disiplin Anlayışının Özellikleri
Öğrencilerin ilgi ve istekleri baskı altına alınır.	Öğrencinin ilgi ve isteklerine yön verilir.
Öğrenciler korkutularak kontrol edilir.	Öğrencilerin problem ve arzularına rehberlik edilir.
Öğretmen tarafından hazırlanmış katı kural ve nizamla önem verilir.	Öğrencinin anlayıp benimsediği davranış normlarına önem verilir.
Sessizliğe, düzene ve pasifliğe önem verilir.	Çalışkanlığa, iş birliğine ve yardımseverliğe önem verilir.
Olumsuz davranışların cezalandırılmasına önem verilir.	Olumlu davranışların teşvik edilmesine önem verilir.
Öğrencilerin öğretmen tarafından diktatörce ve subjektif olarak kontrolüne önem verilir.	Öğrenci-öğretmen iş birliğine önem verilir.

**Kaynak:** Akar, N. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımları (Denizli İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

### Ödül

Psikolojide davranışçı kuramın öncüsü olan Skinner ödül ve ceza yönteminden bahsetmiştir. O zamandan bu zamana hala etkinliği kabul gören, eğitimde kullanılan bir yöntem olmuştur. Davranışçı yaklaşıma göre, öğrenmeye sebep olan pekiştirme, istenen davranışların ortaya çıkma olasılığını arttıran uyarıcılar olarak tanımlanmaktadır. İki tür pekiştirme vardır: Olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirme. Olumlu pekiştirme, verildiğinde istenen davranışın ortaya çıkma olasılığını arttıran uyarıcılardır. Olumsuz pekiştirme ise ortadan kaldırılması ile

veya mahrum bırakıldığında istenen davranışın ortaya çıkma olasılığını arttırmaktadır. Ödül ile aynı anlamda kullanılan pekiştireç türü, olumlu pekiştireçtir (Cüceloğlu, 1991). Bu şekliyle verilen ödül, keyif veren maddi bir imkân veya bir hak olabilmektedir. Ancak ödül verilmeye devam edilmediği süreçte davranış sona erer. Bununla birlikte ceza ortadan kaldırıldığında davranış yeniden oluşabilmektedir. Ödülün istenen davranışı ortaya çıkarması için kişinin özelliklerine uygun bir şekilde seçilmelidir. Bu nedenle öğretmenin, öğrencilerin ilgi alanlarını, cinsiyetlerini, yaşlarını, seviyelerini, kültürel yapılarını, ekonomik durumlarını ve çevresel özelliklerini göz ardı etmeden uygun bir ödül seçimi yapması gerekmektedir (Gündüz & Balyer, 2011).

Öğretmenlerin kullandığı ödül sistemi, öğrencinin uygun davranışlarını veya bu doğrultudaki çabalarının olumlu bir karşılığı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca öğrencinin ders dışındaki sosyal becerilerinin uygunluğu dolayısıyla da ödül kullanımı tercih edilmektedir. Verilen ödüller pek çok çeşitte olabilir ve oldukça çoğaltılabilir genişliktedir. Yazılı, sözlü ve maddi olarak küçük notlar, hediyeler, hoş sözler, etkinlikler, özel ayrıcalıklar, yapııştırma gibi semboller seçilen ödüller içerisinde sayılabilir (Uysal, 2018). Ödül yöntemiyle öğrenciler psikolojik, sosyal ya da maddi olarak pekiştirilebilmektedir. Takdir görmek, güven duymak, cesaretlendirilmek gibi ödüller psikolojik olarak, alkışlanmak, ayrıcalık elde etmek gibi ödüller sosyal olarak, çikolata, teşekkür belgesi gibi ödüller ise maddi olarak pekiştirme sağlamaktadır (Yılmaz & Babaoğlu, 2013).

Uysal'ın (2018) yaptığı araştırmada çocuklar ödülü, maddi değeri olan bir nesne olarak tanımlamaktadır. Bunun nedeni olarak ödül verirken yetişkinlerin sergiledikleri davranışlar, tutumlar ve ödül vermek için kullanılan yöntemler sayılabilir. Çocuklar ödülleri yaptığı uygun davranış nedeniyle değil, söyleneni yaptığı için kazandığını düşünmektedir. Bu durumda uygun davranışlarının önemine dikkat etmemektedir. Aynı zamanda davranış değişikliği sağlamak veya davranış sıklığını arttırmak için ödülün sürekli kullanımı, alışkanlığa ve bağımlılığa neden olabilmektedir. Ödüle bağımlılık gerçekleştiren çocuklar, ödülün mahrum kaldığında bunu ceza olarak algılamaktadır ve bu olumsuz bir sonuca neden olabilmektedir.

## Ceza

Genellikle disiplin ile ceza benzer olarak görülse de uygulama açısından farklıdır. Ceza, istenmeyen davranışa karşı oluşturulan bir tepki, disiplin ise istenmeyen davranışın oluşmaması için bir uygulamadır (Uysal, 2018). Aynı şekilde ceza, Skinner'in bahsettiği olumsuz pekiştireç ile de karıştırılmaktadır. Cezanın istenmeyen davranışı ortadan kaldırması,

olumsuz pekiştirecin ise istenen davranışın yapılma olasılığını arttırması aralarındaki en önemli farktır. Ayrıca ceza istenmeyen davranış için kullanılır, olumsuz pekiştireç ise istenen davranış sonrası ortamdaki çekilir (Cüceloğlu, 1991). Cezanın iki çeşidi bulunmaktadır. Birinci tür ceza, hoş gitmeyen bir uyarıcının ortama eklenmesidir. İkinci tür ceza ise hoş gitmeyen bir uyarıcının ortamdaki çıkarılmasıdır. Bu şekilde uygun olmayan davranışların ortaya çıkma olasılığını azaltmak amaçlanmaktadır. Birinci tür cezaya örnek olarak arkadaşına zarar veren öğrenciye bağırarak, ikinci tür cezaya örnek olarak öğrencinin teneffüse çıkmasını kısıtlamak verilebilir (Babayiğit & Erkuş, 2017).

Ceza, çocukta görülen davranış bozukluklarının çözülmesi ve onun istenilen davranışa doğru yönlendirilmesinin amaçlandığı sert bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Cezanın kullanılmasıyla istenmeyen davranış oluşumunu baskılayarak ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır (Babayiğit & Erkuş, 2017). Bununla birlikte ceza, kişinin yaşantısında ceza ile ilgisi olmayan uygun davranışların kazanılması için engel oluşturabilmektedir. Ayrıca cezanın etki süreciyle ilgili yapılan çalışmalarda genel görüş olarak cezanın istenmeyen davranışları kısa süreliğine engellediği düşünülmektedir (Yaman & Güven, 2014).

Öğretmenin sınıfındaki verimliliği arttırmasını, sınıf yönetiminin etkinliğinin azalmasına neden olan en önemli etkenlerden birisi öğrencinin istenmeyen davranışlarıdır. Ancak istenmeyen davranışın bir sınırı, belli bir kalıbı bulunmaması nedeniyle tam bir tanımlanamamaktadır. Çünkü bireysel özellikler, bulunulan konum, koşullar gibi etkenler istenmeyen davranışın tanımlanmasında değişikliğe neden olmaktadır (Özdaş & Akpınar, 2018). Genel olarak bakıldığında, istenmeyen davranışlar 5 tip olarak sınıflandırılmıştır. Birinci tür, öğretmene veya öğrenciye gösterilen fiziksel ya da sözel şiddet olarak saldırgan davranışlardır. İkinci tür, yalan söyleme, hırsızlık yapma, kopya çekme gibi ahlaka uygun olmayan davranışlardır. Üçüncü tür, öğretmene karşı gelme, söylenenleri yapmak için direnme, reddetme gibi otoriteye meydan okumayı içeren davranışlardır. Dördüncü tip, sınıf düzenini bozan yüksek ses çıkarmak, sınıfta gezinmek, komiklik yapmak gibi dersin bölünmesine neden olan davranışlardır. Beşinci tür ise, verilen görevleri yapmama, verilen görevlere gerekli özeni göstermeme, oyalanma, uyuklama gibi sorumluluk üstelenmeme davranışlarıdır (Çetin, 2013).

Ceza sisteminde öğrencilere uygulanan cezalar, ödül istemindeki gibi psikolojik, sosyal veya fiziksel ceza şeklinde verilebilmektedir. Uyarı, kınama, korkutma gibi cezalar psikolojik, sınıf içinde azarlama, küçük düşürme, söz hakkı vermeme gibi cezalar sosyal, tek ayaküstünde dur-

mak, kulak çekmek, tokat atmak gibi cezalar ise fiziksel cezalara örnektir (Yılmaz & Babaoğlan).

Sınıf içinde gerçekleşen istenmeyen davranışlar, öğretmen ve öğrenci açısından birçok olumsuz sonuca neden olmaktadır. Öğretmenin işini yapmasına, öğrencilerin öğrenmesine, kendilerini geliştirmesine engel olur. Sınıftaki eğitsel ortam zarar görür, sınıf içinde sözel ve fiziksel olarak tartışmalar, karışıklar oluşabilir. Çıkan tartışmalar diğer sınıfları da rahatsız edebilir. Öğretmen ve öğrenciler gergin hale gelir (Sarıtaş, 2006). Bu gibi sorunların çıktığı bir ortamda öğretmenin başa çıkmada zorlanması, istenmeyen davranışları kontrol altına almak için ceza yöntemini kullanmaya yöneltmektedir. Bu tercih ortamı sakinleştirmekten, düzeltmekten çok gerginleşmesine sebep olmaktadır. Böyle bir ortamın oluşmaması, dengenin sağlanması, uygun bir sınıf ortamı için etkili öğretmenlik becerisine sahip olmak gerekmektedir (Uysal, 2018).

## KULLANILAN ÖDÜL VE CEZA SİSTEMLERİ

### Ödül

Ödül ve ceza yöntemi tüm dönemlerde kullanılan bir yöntemdir. Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine geçiş yıllarında açılan birçok eğitim kurumunda da bu yöntemin sık sık kullanıldığını görmekteyiz. 1869 yılında açılan, II. Meşrutiyet sonrası toplumsal hayattaki önemleri nedeniyle kız öğrencilerin yatılı olarak eğitim alabildikleri, kız rüşdiyelerine öğretmen yetiştiren Darülmuaallimat (Altın, 2017), II. Abdülhamit tarafından 1877 yılında padişaha ve devlete sadık bürokratlar yetiştirmek amacıyla açılan Mekteb-i Mülkiye (Baskıcı, 2011)'de yayınlanan nizamnamelerde kullanılan ödül ve cezalar düzenlenmiştir. Bu kurumlarda öğrencilerin derslerde gösterdikleri başarıları ve okuldaki uygun davranışlarından dolayı evrak-ı takdiriye adı verilen belgeler ödül olarak verilmiştir. Bu belgeler aferin, tahsin, imtiyaz, levha-i iftihar ve mükafat olarak önemine göre sıralanmıştır. Aferin belgesi, ders çalışan, görevlerini yerine getiren, okul kurallarına uyan, davranışlarına özen gösteren kişilere verilmekteydi. Aferin belgesine öğrencinin ismi ve verilme sebebi yazılmaktaydı. Tahsin belgesi, dersine olağanüstü çalışan, defter ve kitaplarını düzenli kullanan, tüm görevlerini yapan kişilere verilen bir belgeydi ve 4 aferine bedeldi. Tahsin belgesi sınıf defterine yazılmaktaydı. İmtiyaz belgesi, öğretmenler, muavine ve mubassıra tarafından çok memnun olunan, başarılı öğrencilere verilmekteydi. 8 aferin veya 2 tahsine bedeldi. İmtiyaz belgesi sadece müdür tarafından verilebilmekteydi. Bir öğrenci en fazla 15 aferin belgesi, 2 tahsin belgesi, 1 imtiyaz belgesi alabilirdi. Levha-i iftihar, camlı, süslü bir levhadır. 1 ay içinde 15 aferin, 2 tahsin ve 1 imtiyaz belgesi almış olam

öğrencilerin isimleri celi hat ile yazılır, okulda dikkat çeken bir duvarına asılırdı. Mükafat ise bir hediye şeklinde verilmekteydi (Altın, 2016).

1903 yılında açılan Darülhayr-i Âli, ilköğretim seviyesindeki yetim çocukların yatılı olarak okudukları, meslek edinmelerini sağlayan bir okuldu. Aynı zamanda topluma faydalı bireyler olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin terbiye edilmesi amacıyla ödül ve ceza uygulamaları kullanılmıştır. Derslerde başarılı olanlara, hal ve hareketlerinde edepli olanlara ödüller verilerek derslerinde başarılı olma ve terbiyeli olma isteği aşılanmaya çalışılmıştır. Uygulanan ödül sistemine göre hedeflenen ödül sayısına ulaşan öğrenci üst seviyedeki ödüle ulaşmayı hak etmektedir. Bu sayede ödüllerin sürekliliği sağlanmış, öğrenciler için de bir rekabet ortamı oluşturulmuştur. Ceza gerektiren bir durumda ise kazanmış olduğu ödüller sayesinde cezanın affedilmesi söz konusudur. Bu şekilde ödül kazanmanın önemi arttırılmıştır (Kapıcı, 2013).

Osmanlı dönemindeki pedagoglar, yaptıkları çalışmalarda, yazdıkları eserlerde disiplin konusuna çeşitli yaklaşımlarda bulunmuştur. Eğitim sisteminde ödül ve cezanın disiplin kurulması için gerekli bir uygulama olduğunu savunmuşlardır. II. Abdülhamid döneminde Rehber-i Tedris ve Terbiye adında bir pedagoji kitabı yazan Musa Kazım Bey, ödül ve ceza ile ilgili görüşlerini açıklamıştır. Derslerini aksatmadan çalışan öğrencilere önce sözel olarak teşekkür edilmesi, devamında ise aferin belgesi verilmesi gerektiği görüşündedir. 60 aferin belgesine sahip olan öğrenciye kitap hediye edilmeli, tezkire hazırlayarak başarısından veli de haberdar edilmelidir (Altın, 2016).

Türk eğitim tarihinin önde gelen isimlerinden bir olan Süleyman Paşazade Sami Bey, İlm-i Terbiye-i Etfal adındaki eseri ve üstlendiği idari görevleriyle eğitim alanında önemli bir yere sahip olmuştur. Sami Bey, öğrencilerin yalnızca ders başarılarına göre değil, terbiye, ahlak gibi özellikleri için de ödüllendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Diğer öğrencilerin yanında sesli bir şekilde övmek, aferin belgeleri, tahsin belgeleri, levha-i şeref ve mükafat gibi ödüllerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Verilen hediyelerin çok değerli olmamasına ve verilme sıklığına dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Şanal, 2002).

Yılmaz ve Babaoğlu'nun (2013) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada çoğunlukla psikolojik ödüller ve sosyal ödüller, bazı zamanlarda ise maddi ödüller kullandığı belirtilmektedir. Sınıf içinde en çok kullanılan pekiştireçler alkış, sembol kazanma, şeker verme, övme, oyun oynatma, resim çizdirme, isminin panoya yazılması, gülümseme, başını okşama, hediye verme, görev verme gibi uygulamalardır (Babayiğit & Erkuş, 2017).

Günümüzde geçerli olan Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'ne göre öğrencilerin uyacakları kurallar ile kendilerinden beklenen davranışlara uymaları ve başarılarının değerlendirilmesi sonucunda öğrencilere a) Teşekkür belgesi, b) Takdir belgesi ve c) Onur belgesi verilmektedir. Yıl sonu başarı ortalaması 3.50-4.49 aralığında olanlara Teşekkür belgesi, 4.50 ve üzerinde ortalamaya sahip olanlara Takdir belgesi, iki dönem de takdir belgesi almaya hak kazanan öğrenciler, okulun yıllık iftihar listesine dahil edilmektedir.

### Ceza

Yapılan araştırmada Türk Eğitim Sisteminde kullanılan 13 tür cezanın karşılığında 8 tür ödül sıralanmış, ceza kullanımının ödül kullanımından fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeninin insanların kötü olduğu varsayımından kaynaklandığı belirtilmiştir. Geleneksellik, otoriterlik ve kapalılık ceza ağırlıklı yönetimlerin en önemli özelliklerindedir (Balçı, 1989). Kullanılan cezalardan en belirginini dayaktı. Darülfünun mezunu, öğretmenlik yapan Ahmet Rasim, sıbyan mekteplerinde öğrencilerin hocalarının önünde mum direk duruşlarından, hocalarının sesinden ve rahleye vuruşundan korktuklarından bahsetmiştir. 1847'de yayınlanan talimatnamede sıbyan mekteplerinde falakanın yasaklandığına yer verilmiştir. Gerektiğinde azarlama, ayakta durma ya da bedeni cezalar verilebileceği gibi sert olmayan vuruşların kullanılması da serbestti (Taşer, 2010). Ömer Seyfettin yazdığı Falaka ve Ant adlı eserlerinde döneminin eğitim sistemiyle alakalı önemli bilgiler vermiştir. Falaka adlı hikayesine göre okulda en dikkat çeken şey duvardaki falakadır. Okula gelen kaymakamdan sonra falaka ve dayağın yasaklandığı da belirtilmiştir. Ant hikâyesinde ise okulda var olan tek cezanın dayak olduğu anlatılmıştır. Büyük suçlar için falaka cezası verildiği hatta kızlara bile uygulandığı görülmüştür. Tokat, uzun sopa ile vurmak, kulak çekmek de başvurulan diğer yöntemlerdir. Ömer Seyfettin de eserlerinde eğitimde şiddete dayalı cezaların kullanılmamasını vurgulamıştır (Geçgel, 2011).

Gazeteci ve politikacı olan Ahmet Rıza Bey, II. Meşrutiyet'in hazırlığını yapanlardan biriydi. 1889'da Bursa Vilayeti Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev almıştır. Görevi sırasında vilayet milli eğitiminin düzeltilmesi ile ilgili olarak rapor hazırlamış ve eğitim sistemini sert bir dille eleştirmiştir. Bu rapora göre okulda dayak uygulamasına kesinlikle yer verilmemelidir. Ancak disiplini sağlamak için gerekli nezaketi öğrenmemiş, tembellik yapan öğrenciler için cezalar uygulanmalı, ödül verilmemeli, ödül kazanmaları için teşvik edilmelidir (Su, 1977).

Darülmualimat, Mekteb-i Mülkiye gibi kurumlarda ceza işlenen suça göre, yediye ayrılmaktaydı. Bunlar şöyle sıralanıyordu: İhtar ve tem-



bih, müdürün belirlediği muallim ya da muavine ya da müdirenin öğrenciye öğüt vermesidir. Ders çalışmaya gayret etmemek, görevlerini yerine getirmemek, ufak yaramazlıklar bu cezayı gerektirmekteydi (Altın, 2009). Tekdir, müdire odasında öğrencinin uyarılması ve öğüt verilmesidir. Dersine çalışmaması, önceden aldığı ihtar ve tembihe önem vermemesi, gü-rültü ve yaramazlık çıkardığında uygulanmaktaydı. Tevkif, öğrencinin yemek yiyeceği vakitte, ona özel bir sınıfta gözetim altında yazı yazdırılmasıdır. Tembih ve tekdir cezalarının öğrenci için yeterli görülmediği zaman verilmekteydi. Alenen tekdir, yapılan hatanın sicil defterine yazılarak müdürün herkesin önünde okumasıyla gerçekleşmekteydi. Ayrıca sınıf defterine yazılır ve imzalanırdı. Aldığı cezalara rağmen yeterli olmaması, ısrarla davranışlarına devam etmesi, kavga çıkarması, aşırı yaramazlık durumlarında uygulanmaktaydı. İhbar ve şikayet, müdürün sözlü veya yazılı olarak öğrencinin velisine bildirilmesidir. Derslerini çalışmamaya devam edenler, hatalı davranışlarına ısrar edenler için kullanılmaktaydı. Geçici ihraç, uzaklaştırma cezasıdır. Yapılan hataya göre öğrenci, bir hafta ile bir ay arasındaki süre zarfında okuldan uzaklaştırılmaktaydı. Kesin ihraç ise cezaların en ağıridir ve verilen tüm cezalara rağmen düzelmede direnen öğrencilerin okulla ilişkisinin kesilmesidir. Öğrenciler, geçici ve kesin ihraçlar dışındaki cezaları aldıkları aferin ve tahsin belgeleriyle telafi edebilmekteydiler. İhtar ve tembih ile 1 aferin, tekdir ile 2 aferin, tevkif ile 1 tahsin veya 4 aferin, alenen tekdir ile 1 tahsin ve 1 aferin veya 5 aferin, ihbar ve şikayet ile 1 imtiyaz, 2 tahsin veya 8 aferin eş değerd (Demirel, 2012).

Musa Kazım Bey'e göre, verilen cezalar öğrencinin eğitim hayatını etkileyecek düzeyde olmamalı, ancak öğrenciye etki edecek, düzelmesine fayda sağlayabilecek şekilde cezalar uygulanabilir. Örneğin, ders çalışmayan öğrencinin akşam iznine çıkması ertelenebilir ya da ödevi arttırılabilir (Altın, 2016).

1950'li yıllara gelindiğinde de eğitimde öğrencilere yönelik olarak ödül kullanımından daha çok ceza kullanımı dikkat çekmektedir. Bunu Sağlam (2015)'in 1950 ile 1960 yılları arasında Yozgat'ta ilkökul öğrencisi olanlarla yaptığı çalışmada görebilmekteyiz. Öğrencilerin okulda öğretmenlerinin kurallarına uymadığı için birçok defa şiddete maruz kaldığını anlatmışlardır. İfadelerinde okul eşyalarına zarar vermek, sessiz olmamak, yaramazlık yapmak, derse geç kalmak, temizliğe dikkat etmemek, saygısızlık yapmak gibi okul kurallarına uymayan davranışlardan dolayı tek ayak üzerinde durma, kulak/saç çekme, sopa/cetvel ile dayak yeme, odunluğa kilitlenme ve hatta falakadan bahsedilmektedir.

Dilekmen (2001)'in yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki olumlu davranışları ile olumsuz davranışlarını incelemiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıf içerisinde olumsuz olarak ifade edilebilecek 15 çeşit davranış sergilediği belirtilmektedir. En sık görülen olumsuz davranış olarak ilk sırada fiziki ceza yer almaktadır. Fiziksel cezaların içeriğinin kulak çekme, tükürme, cetvel ile ele vurma, sıra dayığı, öğrencinin kafasını çöp kovasına sokma olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise saldırgan ve aşağılayıcı ifadeler kullanıldığını göstermektedir (Dilekmen, 2008).

Gündüz (2015)'ün yaptığı çalışmada yazılı kurallarda tanımlanmamış olan ilkokulda düz çizgi çekememek, düzgün yazı yazamamak, noktalama işaretlerine uymamak, sorulan soruya cevap verememek, ödev yapmamak, eksik ya da yanlış yapmak, okula geç gelmek, farklı renkte atkı kullanmak, gülmek, arkaya bakmak gibi davranışlar nedeniyle birçok öğrencinin şiddet gördüğünü ortaya koymaktadır. Disiplin yönetmeliğine göre öğretmen ceza verme yetkisine sahip değildir. Ceza verilmesi gereken bir davranış ortaya çıktığında, bunun disiplin kurulu tarafından tedricen ve resmi olarak uygulanması gerekmektedir. Ancak yapılan çalışmada şiddet uygulamalarının %90 gibi büyük bir kısmının öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir.

Sarıtaş (2006)'ın yaptığı çalışma ile istenmeyen davranışların düzeltilmesi için yapılması gerekenleri sıralamaktadır. Sınıf kurallarını tekrarlamak, konuşmasını engelleme, sırasını değiştirme, yalnız oturtma, sınıf dışında bekletme, özür diletme, sözel olmayan uyarılarda bulunma, rehberlik servisine gönderme, disiplin kurulunu hatırlatma gibi birçok strateji bulunmaktadır.

Günümüze bakıldığında gelişen ve değişen dünyada, çocuklara karşı bakış açısı da değişim göstermiştir. Çocukların sessiz, baş eğen değil, söz hakkı alabilen, gelişime açık bir eğitim almaları gerektiği fikri ön plandadır. Ancak hala geleneksel anlayışın devam ettiği yerler bulunmakla birlikte eskiye göre yeni anlayışın yaygınlaştığı görülmektedir. Kırsal alanlarda eski katı otoriter anlayışın devam ettiği okullarda şiddet gibi yöntemlerle disiplin sağlamayı sürdürürken günümüz modern aile anlayışı ile ebeveynlerden çekinen öğretmenler daha aza şiddete başvurmaktadır (Akar, 2016). Tekke, Özer ve Taş (2018)'in yaptığı çalışmada kırsal alanlarda daha fazla psikolojik cezalar ve sosyal cezalara başvurulduğu görülmektedir. Bununla birlikte sosyal düzeyin düşüklüğü okulda öğretmenlerin ceza kullanım sıklığını arttırmaktadır. Ayrıca sosyal düzeyleri düşük yerlerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler ceza uygulamalarını daha fazla kullanılmaktadır. 2003-2017 yılları arasındaki ceza uygulamalarına dair araştırmalar incelendiğinde tokat atma, kulak çekme, üzerinde tutma gibi fiziksel cezaların yerini öğrencinin özgürlüklerini kısıtlamak, rencide etmek gibi psikolojik cezaların aldığı görülmektedir.

Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin fiziksel cezaya kullanımı ile okulda sahip olduğu görev dağılımlarıyla ilişkili olduğunu ve yönetici konumunda olanların sınıf öğretmenlerine göre fiziksel cezayı daha fazla kullandığını belirtmektedir. Ancak öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni hal, kıdem, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim alma gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenin ceza uygulamadaki davranışlarının cinsiyet, medeni hal, hizmet içi eğitim durumu, sınıf mevcudu, okulun türü gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği belirtilmektedir (Yılmaz & Babaoğlan, 2013).

Günümüzde geçerli olan Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'ne göre öğrencilere davranışlarının niteliklerine göre kınama, okuldan 3 ile 15 gün için kısa süreli olarak uzaklaştırma, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma, örgün eğitim dışına çıkarma cezalarından biri verilmektedir. Öğrencinin okul kurallarına uymamaları, ihlal etmeleri gibi durumlarda gerekli cezalar uygulanmaktadır.

## ÖDÜL VE CEZA SİSTEMİNDE DEĐİŐİŐİM

Ödül ceza uygulamasının yaygın kullanımı dışında bu yöntemlerin yanlış olduğunu savunanlar, bu yöntemler yerine kullanabilecek yöntemler üzerinde duranlar ve bu yöntemleri uygulayanlar da var olmuştur. Toplumda gerçekte değişim, eğitim sisteminin de buna uygun olarak değişmesinde etkili olmaktadır. Bu değişimle birlikte var olan sorunların çözümü için öğretmenler de davranışlarını değiştirmelidir. Öğrenciye bağırmak yerine öğrenciyi ikna etme yolunu önermiştir (Akar, 2006). Öğretmenler tarafından ödül ve cezaya alternatif uygulama olarak bireysel görüşme yapmak, sevgi, ilgi, empati gibi iletişim yollarını kullanmak daha fazla tercih edilmesi gereken yollar olmalıdır.

Maria Montessori de ortaya koyduğu yöntemle ödül ve cezanın uygulamasının uygun olmayan bir yöntem olduğunu savunanlardan biridir. Psikiyatrist olan Montessori 1900'lü yıllarda felsefe, antropoloji ve eğitim teorisi gibi birçok alanda araştırmalar yapmıştır. Yaşamını Montessori metodunu geliştirmek ve dünyaya tanıtmak için harcamıştır. Montessori yaklaşımı, bir yapının zemini ve onu ayakta tutan sütunlarıyla betimlenmiştir. Metodun zemini çocuğun ve gelişiminin anlaşılması ve buna ilgi duyulmasıdır. Sütunları ise öğretmenin hazır hissetmesi, gözlemlene ve çevrenin hazırlığıdır. Burada önemli olan, sütunu oluşturan niteliklerin çocuğu değil, çevrenin kontrolünü sağlamak için rehberlik etmesidir (Korkmaz, 2005). Montessori eğitim programı, 2,5 ile 6 yaş aralığındaki çocuklar için kullanılmakta olan bir yöntemdir. Bu programın çocuklara özgüvenli olma, bağımsızlık, odaklanma, düzen, yardımlaşma, empati,

saygı duyma gibi kattığı pek çok kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımları sağlamak için iki uygulama ön plana çıkmaktadır. İlki, çocuğu baskıyla değil, öğrenme isteği oluşturarak zevk almasını sağlamaktır. İkincisi, çocuğun öğrenme sisteminin en iyi seviyeye ulaşmasına yardımcı olmaktır. Montessori, 'İnsan doğuştan iyiye yöneliktir ve esas amacı kendini ispatlamaktır.' prensibini benimsemektedir. Montessori yaklaşımı ile çocuğun kendi kendine uğraşarak, en iyi şekilde öğrenmenin sağlanması amaçlanmaktadır. Çocuğun eğitiminde düzen ve özgürlük arasındaki dengenin kurulmasına olanak sağlamaktadır (Oğuz & Akyol, 2006). Montessori'nin disiplin anlayışında dış disiplin değil, iç disiplinin kazandırılması gerektiği savunulmaktadır. Ödül ve ceza sisteminin iç disiplini kazandırmak için yanlış bir uygulama olduğunu ifade etmektedir. Ödül ve ceza kullanımı yerine öğrenmeye, gayret göstermeye motive eden iş ve kendinin eğitmesi geçmelidir. Bu yöntemle kazandırılmaya çalışılan disiplin anlayışı, çocuğun uygun davranışları seçmesi için iç kontrolünü geliştirmektir (Korkmaz, 2005).

Ödül uygulamasının çocuğun eğitimi açısından uygun olmadığını söyleyenlerden biri de Özgür Bolat, Beni Ödülle Cezalandırma (2016) adlı kitabında ödül ve ceza uygulamasının etkilerini pek çok yönüyle ele almıştır. Ödül, kişinin hoşuna giden ve belli bir koşula bağlı olarak verilen bir nesne ya da etkinliktir. Bu nesnenin ödül olarak algılanması onun bir koşul karşılığında verilmesidir. Ödül için 4 tip koşuldan bahsetmektedir: Katılım koşulu, bitirme koşulu, performans koşulu ve kazanma koşulu. Bu koşulların sağlandığı durumlarda nesnelere ya da etkinlikler ödül olarak kabul edilmektedir.

Takdir göreme, övgü alma gibi davranışları içeren sosyal ödül, bağımlılığa, dıştan motivasyona ve onaylanma ihtiyacına neden olduğu için olumsuz etkisi bulunmaktadır. Sosyal ödülün yargı içermesinin zarar verici olduğunu, yargı içermediğinde ödül değil geribildirim olduğunu söylemiştir. Bolat'a göre kişi ödüle alıştıktan sonra aynı ödülle motive olamaz. Bu durum hedonistik adaptasyon kavramıyla tanımlanmaktadır. Kişi sahip olduğu şeylere alışır ve daha az keyif almasına neden olur. Bu nedenle sürekli ödül verilen öğrencilerde ödüle olan ilgisi de isteği de azalmaktadır. Bir süre sonra dışardan gelen uyarıcılar kendi kararlarını almasına, kendini harekete geçirme yeteneğini kısıtlamaktadır. Yeniden motivasyonun oluşturulması için ödül seviyesinin sürekli artırılması gerekmektedir. Ayrıca çocuğun zaten yapmaktan zevk aldığı, hoşuna giden etkinliklerde verilen ödülün ilgiyi azalttığı belirtilmektedir. Ödül, çocuk için bir kontrol mekanizması olarak kullanılmaktadır. Bu da onun ilgisini azaltmaktadır. Bunun yerine kullanılan geribildirim, bir kontrol mekanizması olmadığı için iç motivasyonu arttırmaktadır. Aynı mantıkla öğrenciyi kontrol etme amaçlı kullanılan sınav ve not, geribildirim sis-

temine uygun olarak olarak kullanıldığı zaman çocukların iç motivasyonu artırabilir. Aynı şekilde kişiye hedef koymak, bitiş süresini belirlemek de kişinin davranışı üzerinde kontrol sağlamaktadır. Bu nedenle yapılan araştırmalar hedefe yönelik çalışmalarda da kişi hedefine ulaştığı, yapması gereken işini bitirdiği zaman o etkinliğe olan ilgisini kaybettiğini göstermiştir. Eğitimde var olan en önemli sorunlardan biri de öğrencilerin sınavla yönelik ders çalışmalarıdır. Hedefleri sınav olduğu için sınava girene kadar çalışır, daha sonra ilgisi kesilir ve çalışmayı bırakırlar. Ama hedefleri sınav değil de öğrenmek olursa bu ilgi bitmeyecek ve çalışmaya devam edecektir. Ödül, kişiye hedef belirlediği için davranışın gerçekleşmesini sağlar ancak davranışı yapma isteğini oluşturmaz. Bununla birlikte ödül asıl amacı yok sayar, onu bir araç haline dönüştürür. Bu yüzden araç haline gelen asıl amaç önemsizleştirir ve değersizleştirir. Kişi için önemli olan şey kazanacağı ödüldür. Önceliği kendisinde var olana, isteğine değil de dışardan gelen bir kaynağa, ödüle vermesi kişinin başarılı ve mutlu olma ihtimalini azaltmaktadır. Montessori'nin anlayışında görülen öz denetim anlayışını Bolat'ta da görebiliriz. Ona göre de çocuğun öz denetim mekanizmasını kurmasını sağlayarak sınıf içi disiplinin sağlanması gerekmektedir. Bu şekilde çocuğun kendi disiplinini sağlayabilecek, kendisine ve çevresine faydalı bir birey olması sağlanabilecektir.

Ödül, çocuğun değerlendirildiği bir yöntemdir. Çocuk kendini ödüle ulaştığı zaman başarılı olarak görür, ödüle ulaşamadığı zaman ise başarısız biri gibi görür. Ancak asıl amacın öğrenme olduğunu, seviyenin bir önemi olmadan gelişim göstermenin önemli olduğunu bilen bir öğrenci bu gelişimle kendini başarmış olarak kabul etmelidir. Ödül verilen bir ortam da yalnızca ödülü kazananlar başarılı olarak görülürken, gelişimin önemsenmediği ortamlarda her öğrenci kendini başarılı olarak tanımlayabilmektedir.

Uygun eğitim anlayışında öğrencilerin gelişimlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için verilecek düşünce sistemi, kolay olanın değil, doğru olanın yapılması gerektirir. Bu şekilde yaşam boyu kazanılan uygun davranışlar, başarıyı da kişinin hayatına katmaktadır. Ayrıca çocuğa öz denetim becerisi ve kendini değerlendirme yeteneği kazandırmak, onunla ilgilenmek, sorular sormak, yaptığı işten keyif almasını sağlamak ve geri bildirimler sayesinde gelişim sürecine destek sağlamak uygulanabilecek olumlu yöntemlerdir (Bolat, 2016).

Gündüz ve Balyer (2011), ödülün dıştan gelen bir motivasyon sağladığı için öğrenmek için gerekli olan merak etme, ilgi duyma, gayret gösterme isteğini göstermede engel olduğunu düşünmektedir. Ceza uygulamalarının da öğrenme açısından süreklilik göstermediğini, korku oluşturup kin ve öfkeye neden olduğunu ve olumlu bir sonuç ortaya koy-

madığını ifade etmektedir. Aynı zamanda ödül ve ceza ile yürütülen disiplin anlayışı iç disiplini geliştirmede gibi çocukların duygusal gelişimine de olumsuz etkileri bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada, öğrencilerin bakış açısına göre eğitim ortamında ceza, olumsuz olarak ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin ceza ile disiplin arasında kurulan bağlantı nedeniyle disiplin anlayışını da olumsuz olarak değerlendirmektedir (Yumuşak & Balci, 2018).

Cezanın birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Ceza, bir davranışı yapmamak üzerine uygulanan bir yöntemdir. Bu yüzden ceza, okul fobisi gelişmesine sebep olabilir. Bunun yanı sıra farklı açılardan bakmayı, olumlu bakış açısını, sevgiyi, saygıyı, matematiği ceza ile öğretmek mümkün olmamaktadır. Ceza, gergin ve korkulu bir ortam oluşturur, bireyi geliştirmede gibi gerileme durumu da görülebilir. Ceza ile tehdit edilen öğrenciler sınıfta uygun davranmaya yönelebilir ancak yaşamına etki etmeyecektir. Ancak eğitimin amacına uygun, kalıcı bir davranış kazanımı oluşturulamaz. Öğrencinin cezası bittiği zaman öğrenci yapması gereken davranıştan kurtulduğunu düşünerek sorumluluğunu yerine getirmektedir. Ceza, eğitimin kalitesini düşürmektedir. Çünkü eğitim ortamı sorumluluğu, motivasyonu, çalışma azmini gerektirmektedir. Ceza, öğretmen ile öğrenci ilişkisini zedeleyen bir ortam oluşturabilmektedir (Akar, 2016). Ceza uygulamasının en büyük eksiklerinden biri, öğrencinin yaptığı davranışının neden uygun olmadığını ve uygun davranışın ne olduğunu öğrenmemesidir (Uysal, 2018). Yapılan bir araştırmada, fiziksel cezanın problemlili davranışları azaltmadığı, aksine arttırdığını göstermektedir. Ayrıca fiziksel ceza uygulandığında öğrencilerde kişisel gelişimin sağlanmadığı, otorite olarak görülen kişilere karşı saygının ve kontrol becerilerinin azaldığı görülmektedir (Gündüz & Balyer, 2011).

Eğitim sisteminde bir öğretmenin görevi, fayda sağlayan, ahlaka uygun durumlar ve davranışlar için öğrencilere cesaret vermektir. Bu doğrultuda olumsuz davranışların sıklığını azaltmak ve uygun davranışa yönlendirmek için öğrencinin yararına olacak yöntemler seçilmelidir. Öğrencinin yaptığı davranışın sonuçlarını kabullenmesi, sorumluluklarını yerine getirmesi konusunda bilgi verilmelidir. Bu sistemde, ideal olan ödül ve ceza kullanımı yerine, kurallar, seçenekler, sorumluluklar ve yaşam fırsatları üzerinden gelişim olmalıdır. Öğrencinin kişisel gelişimi açısından değerlilik algısını, saygınlığını, kendi kararını alabilme becerisini arttıran, sorumluluklarını üstlendiği uygun bir ortam oluşturulmalıdır (Gündüz & Balyer, 2011).

## KAYNAKÇA

Akar, N. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımları (Denizli İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Altın, H. (2016) Osmanlı Pedagoglarında Disiplin, Ödül ve Ceza Fikirlerine Dair Örnekler. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (57), 1869-1884.

Altın, H. (2017) Osmanlı Eğitim Tarihinde Dârümuallimât (Açılış ve Gelişim Süreci). Akademik MATBUAT, 1(1), 20-37.

Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Pekiştirici ve Cezaların Etkililiği. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi, 25(2), 567-580.

Balcı, E. (1989). Yönetimde Güdüleme, Ödüller ve Türk Eğitim Sistemindeki Durum. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(4), 127-135.

Baskıcı, M. M. (2011) Mekteb-i Mülkiye’de Mükafat ve Mücazat Sistemi. Mülkiye Dergisi, 9-23.

Bolat, Ö. (2016). Beni Ödülle Cezalandırma. İstanbul: Doğan Kitap

Cüceloğlu, D. (1991). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi

Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14 (1), 255-269.

Demirel, F. (2012). II. Meşrutiyet’ten Sonra Osmanlı’da Orta Öğretimler: Sultâniler. Tarih İncelemeleri Dergisi, 27(2), 339-358.

Dilekman, M. (2008). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 213-221.

Ödül ve Disiplin Yönetmeliği (2007). Resmî Gazete.

Geçgel, H. (2011). Ömer Seyfettin’in Hikâyelerinde Çocuk ve Eğitim Teması. Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 164-175.

Gündüz, M. (2015). İlk ve Orta Öğretimde Uygulanan Şiddet Olaylarına Öğretmen Adayı Öğrencilerin Anlatılarından Bakmak. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (42), 261-276

Gündüz, Y., & Balyer, A. (2011). Eğitimde Ödül ile Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar. Cukurova University Faculty of Education Journal, 40(2).

Kapıcı, H. Z. (2013). Osmanlı Eğitim Sisteminde Disiplin: Darülhayr-ı Âli Örneği. *Journal of International Social Research*, 6(28), 166-180.

Korkmaz, H. E. (2005). Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetimi ve Finansman Bakımından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.

Oğuz, V. & Akyol, A. K. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.

Özdaş, F., & Akpınar, B. (2018). Ortaokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1489-1501.

Sağlam, M. (2015). 1950 Dönemi Yozgat İlkokul Öğrencilerinin Anlatılarıyla Okuldaki Cezalar. *Tarih Okul Dergisi (TOD)*, 8(22), 399-414.

Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167-187.

Su, K. (1977). Osmanlı İmparatorluğu Devrinde Bursa Okulları ve Ahmet Rıza Bey.

Şanal, M. (2002). Süleyman Paşazâde Sami Bey’in Okulda Ödül ve Ceza Vermeye İlişkin Görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 115-126.

Taşer, S. (2010). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Modernleşme Sürecinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tekke, M., Özer, B., & Taş, E. (2018). Türkiye’de Sınıf İçi Eğitimde Cezanın Etkisi: Disiplin Kurallarının Bilimsel Uygulanması. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 2(4), 19-27.

Uysal, H. (2018). Çocukların Ödül ve Ceza Algıları ile Öğretmenlerin Disiplin Hakkındaki Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 1-12.

Yaman, E., & Güven, N. (2014). Öğrencilerin Motivasyon Düzeyine Etki Eden Önemli Bir Kavram: Ödül ve Ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177.

Yılmaz, F., & Babaoğlu, E. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemleri (Şırnak İli Örneği). *İlköğretim Online*, 12(1).



Yumuşak, G., & Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Başa Çıkma Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254.

Yaman, E., & Güven, N. (2014). Öğrencilerin Motivasyon Düzeyine Etki Eden Önemli Bir Kavram: Ödül ve Ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177.

Yılmaz, F.& Babaoğlu, E. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemleri (Şırnak İli Örneği). *İlköğretim Online*, 12(1).

Yumuşak, G.& Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Başa Çıkma Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254.

## OKULDA MOTİVASYON

**Firdevs Büşra KALUÇ\***

Motivasyon, okulda öğretmen ve öğrencilerin veriminde anahtar niteliğinde bir kavramdır. Okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetinin niteliği tartışılırken motivasyon kavramının üzerinde durmak gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yönetiminin, velilerin motivasyonu, “eğitim motivasyonu” üst başlığı altında tek tek incelenebilir. Bu çalışmanın sınırlılığı açısından okulda öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu ve zaman içinde toplumsal değişime paralel değişimleri üzerinde durulacaktır. Bu çalışmada, makale ve web siteleri üzerinden literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle motivasyon kavramı tanımlanacak, içsel ve dışsal motivasyon kaynakları açıklanacaktır. Sonrasında, psikolojideki dört temel motivasyon kuramları ele alınacaktır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu arttıran ve azaltan faktörler açıklandıktan sonra toplumsal değişime paralel olarak okunabilecek okuldaki motivasyon kaynaklarındaki değişim üzerinde durulacaktır.

Motivasyon kavramı, Latince hareket etmek anlamına gelen “move-re” kökünden gelmektedir. Motivasyon en genel tanımıyla, bir davranışı ortaya koymak için içimizde hissettiğimiz enerjidir. Sözlük anlamıyla motivasyon “isteklendirme, güdüleme, teşvik etme” anlamına gelmektedir.

Motivasyon, “davranışın başlamasını, yönünü, şiddetini, sürdürülmesini açıklamaya çalışan teorik bir yapı” olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle motivasyon, “davranışa enerji ve yön veren güçlerdir”. Bireydeki tatmin edilmemiş ihtiyaçların uyarılması ile motivasyon süreci başlamaktadır. Psikoloji, uyarılmış ihtiyaçları “güdü” olarak tanımlamaktadır.

---

\***Firdevs Büşra Kaluç** – Marmara (Şehir) Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Motivasyon, yani güdülenme bir sonuç değil bir süreçtir. Motivasyon süreci bireyin bazı gereksinimleri hissetmesiyle başlamaktadır. Gereksinimleri hissedip uyarılan birey, eyleme geçmektedir. Eylemin gerçekleşmesi sonrası birey, doyuma ulaşmakta ve motivasyon süreci her defasında bu şekilde gerçekleşmektedir.

Bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ile motive olmaları arasında doğrudan bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Bireylerin ihtiyaçlarına örnek olarak verilebilecek başarı ihtiyacı, yaptıkları işi en iyi şekilde yapmalarını içermektedir. Başarı ihtiyacı yüksek bir bireyin, iyi motive olduğunu ve öğretim sürecini başarıyla sürdüreceğini söylemek mümkündür. Özerklik ihtiyacı da bireyin hayatına yön verebilme durumudur. Motive olmuş bireylerin, özerklik ihtiyaçlarının tatmin edildiğini söylemek mümkündür. Yeterli olduğuna ve değerli olduğuna duyulan inanç da bireylerin motivasyon süreçlerine olumlu katkıda bulunmaktadır.

### **Motivasyon Kaynakları: İçsel ve Dışsal Motivasyon**

Motivasyon kaynakları, temel olarak içsel ve dışsal motivasyon olarak ele alınabilir. Dışsal motivasyonda amaç, eylemi gerçekleştirmek değildir. Dışsal motivasyonda eylem, başka bir amaç için araç olmaktadır. Dışsal motivasyon, bireyin dışındaki ödül ve cezalarla artıp azalmaktadır. İçsel motivasyon ise bireyin ilgi ya da merak gibi içsel ihtiyaçları sebebiyle ortaya çıkan motivasyon türüdür. İçsel motivasyonda birey ödül ya da cezaya ihtiyaç duymaksızın sırf o eylemin getireceği doyum için motive olmaktadır. Dışsal motivasyonla içsel motivasyon arasındaki farklardan biri de dışsal motivasyonda kontrol, bireyin çevresindeyken; içsel motivasyonda kontrol bireydedir. İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını öğrenci odaklı ve öğrenme çevresi odaklı olmak üzere iki temel şekilde ele almak mümkündür.

Öğrencinin kendisinden gelen iç motivasyon kaynakları listelenecek olursa, öğrencinin hedefleri ilk sırada yer alacaktır.

Öğrencilerin kendilerine duydukları saygı, bireysel ihtiyaçları, beklentileri, kendilerince yaptıkları başarılı olma ve başarısız olma tanımlamaları öğrencilerin içsel motivasyonlarının belirlenmesinde önemli olmaktadır. Öğrencilerin öz farkındalık, duygu durumları, zorluklarla başa çıkma ve sebatlı olma düzeyleri de içsel motivasyon kaynaklarının belirlenmesinde etkili olmaktadır. Öğrencilerin dışsal motivasyon kaynakları sıralandığında; öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin hedef ve tutumları ilk sırada yer almaktadır. Sınıflarında bulunan akranlarının hedefleri de öğrencilerin motivasyonuna doğrudan etki eden dışsal motivasyon kay-

naklarından birisidir. Sınıfta uygulanan ödül ve ceza mekanizması da öğrenci motivasyonuna etki eden dışsal motivasyon kaynaklarındandır. Eğitimin ilk yıllarında aileler, dış motivasyon kaynağı olarak daha önemli bir rol üstlenirken; ilerleyen yıllarda öğretmenler, öğrenci motivasyonunda daha ekili rol oynamaktadır. Dışsal ve içsel motivasyonun eğitimdeki rolüne bakılacak olursa; dışsal motivasyonun, öğrenmenin başlangıcında oldukça etkili rol oynadığını söylemek mümkündür. Ancak öğrenmenin ileri aşamalarında içsel motivasyon kaynakları, dışsal motivasyon kaynaklarına kıyasla daha etkili olmaktadır. İçsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerde; öğrenme süreci merak etme, merak ettiğinin peşine düşme, keşfetmenin tatmini, başarı duygusu ile el ele yürümektedir.

Öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyonları da öğrencilerin motivasyon kaynaklarına benzemektedir. Öğretmenlerin dışsal motivasyon kaynakları, okul yöneticileri ve velilerden aldıkları olumlu geri dönüşler, destek ve cesaretlendirmelerle artmaktadır. Öğretmenlerin içsel motivasyon kaynakları, öğretmenlik mesleğini sevmeye; yaptıkları işi saygıdeğer ve anlamlı bulma gibi değerlendirmelere dayanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde dışsal ve içsel iki motivasyon türü de önemlidir. Ancak içsel motivasyonu yüksek öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

### **Motivasyon Yaklaşımları**

Motivasyon alanında dört temel yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Bu yaklaşımlar; davranışçı, sosyal öğrenme, insancıl ve bilişsel yaklaşımlardır. Davranışçı yaklaşımda; motivasyon dışsal motivasyon kaynaklarına odaklanmaktadır. Ancak davranışçı kuram, içsel motivasyon kaynaklarını tamamen göz ardı etmemektedir. Bu yaklaşıma göre bireyler, dışarıdan gelen ödüllerle; yani takdir, iltifat, cesaretlendirme gibi olumlu ifadelerle ancak motive edilebilir. Bilişsel yaklaşımda ise bireyler, içsel motivasyon kaynaklarıyla motive olmaktadır. İçsel motivasyon kaynakları; plan, amaç, şemalar ve bilişsel yüklemelere dayanmaktadır. Bireylerin bilme, keşfetme ihtiyaçları, ilgileri, öğrenme motivasyonları üzerinde temel belirleyicidirler. Sosyal öğrenme yaklaşımda ise hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynakları etkili olmaktadır. Bireyler, sosyal gözlem yoluyla davranışları modellerler ancak içsel olarak da o davranışı gerçekleştirecek bilişsel süreçlere ihtiyaç duymaktadırlar. İnsancıl yaklaşım hem dışsal hem içsel motivasyon kaynaklarına önem vermektedir. Bireyin temel motivasyon kaynağı, kendini gerçekleştirme ihtiyacına dayanmaktadır. Bunlara ek olarak bireylerin sevilme, saygı görme, ait olma, güvenlik ihtiyacı gibi gereksinimleri bulunmaktadır. Bu yaklaşım, bu ihtiyaçların karşılanma durumuna göre bireylerin motive olduklarını savunmaktadır.

## Öğretmen Motivasyonu

Kurumların başarısını belirleyen en önemli unsur, karmaşık insan yapısının iyi analiz edilip, uygun yöntemlerle amaca kanalize edilmesidir. Bu sebeple öğretmenlerin sahip oldukları motivasyon, eğitimin kalitesini doğrudan artıran faktörlerdendir. Motivasyon kavramı en temelde “gerek-sinimlerin karşılanması” olarak tanımlanmaktadır.

Bireylerin motivasyon kaynakları tanındığı takdirde, gereksinimleri doğru bir şekilde karşılanacak; bu şekilde eğitimde başarı artırılacaktır. Eğitim örgütlerinde insan, temel verim kaynağıdır. Bu sebeple insanın duyguları, düşünceleri, davranışları eğitimin verimini artırmada büyük önem taşımaktadır. Dargın, yorgun ve mutsuz insanlarla verimli bir eğitim gerçekleştirmek mümkün değildir. Öğretmenlerin okuldaki dışsal motivasyon kaynakları; öğrencinin derse olan ilgisi, okulda sağ-lanan olumlu insan ilişkileri, velilerin ilgisi, yöneticilerin desteği ve takdiri, verilen emeğin karşılığının alınması, okulun fiziki şartları şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin okuldaki içsel motivasyon kaynakları ise öğret-menlik sevgisi, öğrencilerin sevilmesi, vatan-millet sevgisi, sorumluluk duygusuna sahip olma şeklinde özetlenebilir.

Yapılan araştırma sonuçları göstermektedir ki Türkiye’de öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında, dışsal motivasyon kaynakla-rı, içsel motivasyon kaynaklarından daha etkili olmaktadır.

Okullardaki eğitim ve öğretimin en önemli unsuru öğretmenlerdir. Öğretmenler hem eğitimin yürütülmesindeki öncü konumlarıyla hem öğrenci-okul yönetimi, öğrenci-veli dengesindeki aracı konumlarıyla hem de eğitimin niteliği ve önemi hususunda belirleyici bir konuma sahiptir. Bu sebeple, öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması, okullardaki verimliliğe doğrudan etki edecek bir unsurdur. Öğretmenlerin motivas-yonuna etki eden en önemli kaynaklardan biri de öğretmenlerle okul yö-netimi arasındaki iletişimdir. Okul yönetiminin öğretmenlerle kurduğu sağlıklı ve etkili iletişim, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmakta, bu durum okullardaki eğitimin kalitesini olumlu yönde etkilemektedir.

Okul yöneticileriyle kurulan olumlu iletişimin öğretmenlerin okul-daki yaşam memnuniyetlerini doğrudan artırdığı, bu durumun da okul-daki eğitimin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin verimliliğinin artmasıyla sonuçlanmaktadır.

Okul müdürleri, okuldaki en üst düzey yetkili kişiler olarak çalışan-larının motivasyonundan da sorumludurlar. Öğretmenlere yönelik kulla-nılabilecek motivasyon kaynakları üç başlık altında toplanabilir: Birincisi, ikramiye verilmesi gibi ekonomik araçlardır. İkincisi, takdir etme ve değer

verme gibi psiko-sosyal kaynaklardır. Üçüncüsü ise adaletli bir sistemin olması, işinde terfi etme, etkili iletişim gibi örgütsel ve yönetsel araçlardır. Motive olmuş kişilerin iş doyumları yükselmekte, buna bağlı olarak iş kaliteleri yükselmekte; iş, belirlenen zamanda ve doğru bir şekilde yapılmış olmaktadır. Motive edilmiş öğretmenler, hem eğitimde kaliteli bir ortam sağlamakta, öğrencilerin motivasyonuna doğrudan etki etmekte hem de iş doyumunu yaşayabilmektedir. Düşük motivasyonlu öğretmenler; sık sık çalışma koşullarından ve aldıkları maaştan şikâyet etmekte, yaptıkları işi ilgisiz ve zevksiz bir şekilde yapmaktadırlar. Düşük motivasyonlu öğretmenler, öğrencilerin ve okulun başarısını olumsuz etkilemekte, çalışma arkadaşlarını da etkileyerek onların da motivasyonlarının düşmesine sebebiyet vermektedirler.

Motivasyonu yüksek bir çalışanın, karşısına çıkan zorluklara uyum kapasitesi yüksektir. Belirlenmiş amacı gerçekleştirme yönünde güçlü bir çaba göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayanılarak, öğretmenlerin motivasyonları maaş ya da eğitim reformu gibi dış faktörlerden daha çok, okuldaki yönetimden memnun olma gibi iç faktörlere bağlı olmaktadır. Bu sebeple öğrenci motivasyonunu artıran en önemli etken, öğretmen motivasyonuyken; öğretmen motivasyonunu artıran en önemli faktör, okul yöneticisi tutum ve davranışlarıdır.

Yapılan araştırmalar, özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla, okul müdürlerinin olumlu tutum ve davranışlarından daha fazla etkilenmektedirler. Ancak okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik olumsuz tutum ve davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz şekilde etkilemektedir.

Okullardaki psikoşiddet içerikli uygulamalar da öğretmenlerin motivasyonuna doğrudan etki etmektedir. Psikoşiddet, “Bir örgütte çalışan işgörene, üstü/eşiti ya da astları tarafından farklı nedenlerle psikolojik olarak tahrip etmek/ezmek amacıyla yapılan incitici tutum/davranışlar, tacizler ve duygusal saldırılardır”.

Psikoşiddet; iş ortamında dışlama, kötü muamele etme, sözlü/fiili taciz, aşağılama, olumsuz eleştirme, alay etme, bireye kapasitesinin altında ya da üstünde iş verme şeklinde olabilmektedir. Öğretmenlerle yapılan araştırmalarda; okullardaki yöneticilerin öğretmenlere yönelik kaba, olumsuz tutum ve davranışları olan, öğretmenlerin motivasyonlarını kıracak bir iletişim biçimine sahip oldukları bulunmuştur.

Öğretmenlerin kendilerine psikoşiddete karşı koruyabilecek donanımda olmaları sağlanmalı, yöneticilerin de öğretmenlere psikoşiddet uygulamasının önüne geçilmeye çalışılmalıdır.

## Öğrenci Motivasyonu

Motive olmuş bir öğrencide bulunan özellikler şu şekilde sıralanabilir: Motive olmuş öğrencinin okula karşı tutumu olumludur. Motive olmuş bir öğrenci bilgiyi derinlemesine ele alır ve karşılaştığı güçlüklerle karşı sabırlıdır.

Öğrenci motivasyonunun artması için öğretmenler, öğrencinin üzerindeki baskıyı azaltmalıdır. Öğrenciye verilen ödevler, öğrenci için anlamlı olmalıdır. Verilen ödevlerin öğrencinin bilgi ve kapasitesinin altında olması, öğrencinin ödevden sıkılmasına sebebiyet vermektedir. Yine ödevin öğrencinin bilgi ve kapasitesinin üstünde olması, öğrencinin ödevi terk etmesine sebebiyet verecektir. Bu sebeple verilen ödev, öğrencinin bilgi ve kapasitesine denk olmalıdır. Öğrencinin başarısını takdir edecek ve onu destekleyecek sosyal bir çevresi olması önemlidir.

Öğrencilerin motivasyonlarının artırılması noktasında iki temel görüş bulunmaktadır: Birinci görüşe göre öğrenci motivasyonunu arttıran en önemli faktör, eğitim sisteminin tutarlı ve sistemli işleyişidir. İkinci görüşe göre öğrenci motivasyonu, derslik ve ders materyalinin kalitesi ile öğretmenin motivasyonuna bağlı olmaktadır.

Öğrencinin öğretmenle kurduğu ilişki, eğitimin kalitesini doğru dan artırmakta ya da azaltmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu arttıran ve azaltan davranışlarından söz etmek mümkündür. Ancak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin olumsuz davranışlarının öğrenci motivasyonunu düşürmeye olan etkisinin, olumlu davranışların öğrenci motivasyonunu yükseltmeye olan etkisine kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu düşüren davranışları yetersizlik, saldırganlık ve sorumsuzluk başlıkları altında ele alınabilmektedir. Öğretmenin dersi anlatmak için gerekli donanıma sahip olmaması, sınıfa hâkim olmaması, öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyen yetersizlik davranışlarıdır. Öğrenciyle dalga geçme, öğrenciye hakaret etme, sözlü ve fiili taciz ise öğrenci motivasyonunu düşüren saldırganlık davranışlarıdır. Öğretmenin derse geç kalma ve hazırlıksız gelme davranışları ise öğrenci motivasyonunu düşüren sorumsuzluk davranışlarıdır.

Öğretmenin ders anlatımında mizaha yer vermemesi, sunum yeteneğinin zayıf olması da öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Yine öğretmenlerin öğrencilere karşı kaba, soğuk ve kibirli davranışlar sergilemesi, öğrencinin kendisine ihtiyacı olduğunda ulaşılabilir olmaması öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu arttıran davranışlarına ilk olarak öğretmenin ders anlatımındaki coşkusu örnek verilebilir. Öğ-

rencilerin yıllar sonra bile en iyi hatırladıkları öğretmenleri en coşkulu olanlarıdır. Öğretmenin hem dersle hem de ders dışı konularda öğrenci için ulaşılabilir olması ve öğrencilerle ilgilenmesi öğrenci motivasyonunu arttıran özelliklerdir. Öğretmenin öğrencilerin kişisel sorunlarıyla da ilgili ve alakalı olması, öğrenci motivasyonuna olumlu katkı yapmaktadır. Öğrencinin akademik başarılarını destekleyen ve onları cesaretlendirici sözler söyleyen öğretmenler de öğrenci motivasyonunu arttırmaktadır. Öğretmenin etkili sunum yapma yeteneği ve esprili tavrı da öğrenci motivasyonuna olumlu katkılarda bulunmaktadır.

### **Toplumsal Değişim ve Okulda Motivasyon**

Okulda motivasyon kavramının toplumsal değişimini gözlemleyebilmek adına, güncel yayın yapan yerli ve yabancı web siteleri incelenmiştir. Buradan hareketle ilk olarak okuldaki motivasyonun artmasını hedefleyen ürünlerin pazarlanmasının ve reklamının arttığını söylemek mümkündür. Motivasyon gibi soyut bir kavramın, öğrenciler ve veliler için “motivasyon artırma” sloganıyla pazarlanması, bu alanın da kapitalist sistemin bir parçası hâline geldiğini göstermektedir. İncelenen web sitelerinde; motivasyon arttırdığı şeklinde pazarlanan kalem, silgi, defter gibi çok çeşitli materyallere ulaşmak mümkündür. Motivasyon trendindeki en önemli değişim; klasik ödül-ceza yöntemiyle çalışan havuç-sopa yöntemi yerine, Motivasyon 3.0 döneminin başlamasıdır. Havuç-sopa yönteminde; çalışanlar ödül-ceza yöntemiyle, dışsal motivasyon kaynakları ile motive edilmektedir. Ancak Motivasyon 3.0 döneminde, artık çalışanlar için özerk bir çalışma ortamı yaratılmaktadır.

Bu yaklaşımın temelinde çalışanlar istedikleri işi, istedikleri zaman, istedikleri şekilde yapma özgürlüğüne sahiptirler. Motivasyon 3.0 yöntemiyle çalışanlar kendilerine sunulan özgürlük alanı içinde daha iyi motive olmakta ve iş verimlilikleri artmaktadır.

Eğitim kurumlarında da yavaş yavaş uygulamaya koyulan Motivasyon 3.0 yöntemi düşünüldüğünde, burada çalışanlara verilen bir özerklik alanından ziyade; “özerkmiş gibi yapma hissi ve illüzyonu” verildiği gözlemlenecektir. Yani, kapitalist düzende iş verimliliğini arttırmak temel prensip olmakta; bu amaca giden yollar çağın trend özgürlük/özerklik söylemleri altında gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitim kurumlarında olması beklenen eğitimin kalitesi ve içeriği tartışması yerine; insanların bir makine gibi nasıl daha verimli çalışabileceği tartışması geleceğin nesli için riskli bir zemini beraberinde getirmektedir.

Sonuç itibarıyla, bu çalışmada okullardaki eğitim ve öğretimin kalitesini belirleyen başat unsurlardan biri olan motivasyon kavramı ele



alınmıştır. Motivasyon, bir davranışı gerçekleştirmek üzere harekete geçmeye hazır olma hâlidir. Motivasyon ile başarı arasında doğru bir orantı olduğunu söylemek mümkündür. Okullardaki eğitim faaliyetleri sırasında, bireylerin motivasyon kaynaklarının bilinmesi eğitim faaliyetlerinin verimliliğini arttıracaktır. Bu çalışmada motivasyon kavramı tanımlanmış, ardından motivasyonun iki temel türü olarak içsel ve dışsal motivasyon kaynakları açıklanmaya çalışılmıştır. İçsel motivasyonun dışsal motivasyona kıyasla daha uzun vadeli ve kalıcı sonuçlarını gözlemlemek mümkündür. Sonrasında, psikolojideki dört temel motivasyon yaklaşımı ele alınmıştır: davranışçı, bilişsel, sosyal öğrenme ve insancıl. Günümüzde insancıl yaklaşımın; yani davranışçı ve bilişsel süreçlere ek olarak kişinin kendini gerçekleştirme hissini önemli olduğu bütüncül yaklaşımın geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin motive olma süreçlerine odaklanıldığında; öğretmenler, okul müdürlerinin kendilerine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarından etkilenmektedirler. Bu noktada, okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırmada rolleri büyüktür. Öğrenci motivasyonuna odaklanıldığında, ailelerin ve öğretmenlerin rolleri etkili olmaktadır. Öğretmenlerin ders içi ve dışında uygulayabilecekleri yöntemlerle öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını artırmak mümkündür. Motivasyon kavramı ele alınırken bu alanda yazılmış makalelere ek olarak güncel web siteleri de incelenerek motivasyon kavramının algılanmasındaki değişime de odaklanılmaya çalışıldı. Motivasyon artırıcı ürünlerin pazarlanması ve satışı ile motivasyon kavramının kapitalist sisteme entegre olduğunu söylemek mümkündür. Buna ek olarak; motivasyon kavramının, iş verimliliği üzerinden insanın bir makine olarak ele alınması ve kişisel özerklik illüzyonu, bu sürecin kapitalist düzenin egemenlik alanına girdiğine işaret etmektedir.

## Kaynakça

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 151-166.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 343-361.

Arıklı, G., & Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları.

Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 20(2), 191-216.

Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2(3), 1-15.

Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(1), 3-14.

Mediha, Sarı, Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (47), 387-409.

Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. Turkish Journal of Educational Studies, 1(2).

Recepoğlu, E. (2014). Analyzing job motivation level of highschool teachers in Turkey. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 2220-2225.

Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(14), 253-295.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. Electronic Turkish Studies, 10(3).

Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö., & Çitemel, N. (2010). İşyerinde Psikoşiddet, Motivasyon ve Huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 1136-1151.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 33-46.

<https://www.edutopia.org/blog/strategies-helping-students-motivate-them>

selves-larry-ferlazzo

<https://givingcompass.org/article/the-secret-to-activating-teacher-motivation/>

<https://www.kigem.com/motivasyon-trendinde-degisim.html>

<https://www.kigem.com/motivasyon-ve-basari-icin-icin-tam-50-taktik.html>

<https://www.egitimpedia.com/httpwww-egitimpedia-comegitim-2ogretmenleri-motive-etmenin-6-yolu/>

<https://aklinizikesfedin.com/ogrencileri-nasil-motive-edebiliriz/>

<https://www.egitimpedia.com/ogrencilerinizi-nasil-motive-edebilirsiniz/>

<http://www.ikincidort.com/ogrencilerde-motive-artiran-21-yontem/>

<https://www.okulavm.net/motivasyon-urunleri>

## EĞİTİM YAPILARINDA SEMBOLİZMİN DEĞİŞİM ÜZERİNDEN İNCELENMESİ

**Merve AYDOĞDU\***

Mimarlık, varlığın bütün alanlarını kapsayan bir disiplindir. Kültürel bakımdan bütün birikimin dışı vurumu, medeniyetin yansıyan yüzüdür. Barınma, yönetme, ibadet, sağlık, eğitim, savunma, temizlik, spor gibi ihtiyaçlardan hangisine yönelik olursa olsun, bunların tamamı mimari mekândan bağımsız değildir. Bundan dolayı insanoğlu, sürekli mekân ile meşgul olmuştur.

Mimar, mekânı tasarlarken yapıyı oluşturan bileşenleri, malzemeleri şekillendirerek fiziksel bir yapı oluşturur. Fiziksel yapıyı tasarlarken ekonomik girdiler, insanların değişen ihtiyaçları ve yaşam tarzları, teknolojik gelişmeler, zamanla ve coğrafyayla değişen doğa gibi birtakım parametrelerden yola çıkar ve bu parametreler doğrultusunda mimari ürünün biçimlenişini gerçekleştirir. Bu parametreler, tasarımın bileşenleri olarak yapının biçimlenmesini belirleyen arka yapıyı, mimarlık nesnesinin içeriğini oluşturur. Mimarının temel faaliyeti olan biçimlendirme eylemi bir arka yapı bağlamında gerçekleşir.

Bununla birlikte bir mimari esere veya eserin bölümlerine dair yapılan alternatif okumalarda, çoğunlukla metafizik temellere isnat edilen, mimarının tasarımını doğrudan ilgilendiren/etkileyen birtakım unsurlar da mevcuttur. Bilhassa mimari bir dil oluşturucusu olmaları bakımından, mimarlığı gerek formel gerekse yapısal olarak etkileyen bu etmenlerden birisi de sembollerdir.

Mimarlık, kavramlar ve sembollerle çalışan bir iletişim dilidir ve bir mimar bunları biçimlerle dile getirir. Kavram ve sembollerle biçimler ara-

---

\*Merve Aydoğdu – Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Mimari Koruma ve Restorasyon Bölümü 2021 Mezunu

sındaki çok katmanlı ilişkinin doğması mimarların araçlarıdır. Bir iletişim aracı olarak mimarlık durağan değildir. Kültür, sosyal oluşumlar, inanç ve yaşam şekilleri onu etkiler. Tüm dış formlar gizlenmiş bir iç gerçekliğe, manevi öze doğru tamamlanır. Le Corbusier'in (1887-1965) ifadesi ile "Mimarının işlevselliğinin ötesinde plastik bir olgu" olduğundan hareket edersek mimarının estetik ve sembolik tarafına vasıl olmak mümkün olur. Mimarının bu boyutu, somut olandan yola çıkarak soyut olan arasındaki geçişi temin eden çift taraflı gidiş-gelişi ortaya koymaktadır.

### **Sembolizm**

Sembol, anlaşılması ya da algılanması zor olan bir düşünce ya da varlık hakkında benzerlik, uygunluk ve bütünlük gibi çeşitli yollarla bir grup insanın ittifak ettiği ve belli bir anlam yüklediği işaretlerdir. Terim manası ise geçici olanda ebedî olanın görünür hâle gelmesi, yarı yarıya şeffaflaşması hâlidir. Semboller manevi olanı maddi olanda somutlaştırma bakımından düşünüldüğünde, soyut ve manevi hakikatle irtibat imkânı sağlamakta, düşünceye başka yeni kanallar açmakta ve maddi olan karşısında farklı bakış açıları oluşturmaktadır. Gustav Mensching'e göre her şey sembol olabilir fakat hiçbir şey kendiliğinden sembol değildir. Sembol, bir insanın veya toplumun tesis ettiği şeydir. Sembolizm ise; bir sözü, bir düşünceyi, mesajı, inancı ya da kültürel bir yaklaşımı, çeşitli simge ve işaretlerle yorumlayarak ifadelendirmeye imkân sağlamaktır. Sembolik dil ve sembolizmin dünyası, bütün somut durumların ötesinde yer alır. Bedeni anlamlandıran ruh gibi, sonsuz metafizik çağrışımları ve anlamsal şeffaflığı ile kimi olguları ve nesnelere farklı düşünce yüzeylerine yükseltmektedir. Bir düşüncenin veya olayın sayılar ve şekillerle anlatılmasıyla, insanların düşünce ve hislerinde var olan ve ancak sezibildiği hakikatleri somutlaştırabilmeyi sağlamaktadır. Bir imge, ancak çokça kullanılmak ya da yinelenmek suretiyle veya zaman içinde birçok alıcıda aynı karşılığı uyandırırorsa sembol değeri kazanabilir.

### **Mimaride Sembolizm**

Dünya tarihi kadar eski olduğunu varsaydığımız mimarlıkta sembolizm, ilk çağlardan itibaren, çeşitli totem ve heykellerden büyük ve anıtsal yapılara kadar karşılaşılan örneklerin tamamına yakınının kutsal olan ile bağ kuran mimari oluşumlar oldukları gözlemlenmektedir. Bu durum, kutsal kavramının, metafizik söyleme en yakın ve kişisel çıkarıma en yakın dillerden birisi olan sembolik dilin mimari eserler vasıtasıyla aktarılması şeklinde yorumlanabilir. Böylece sembolizm; kutsalın yorumunu mümkün kılan teorik şifreyi sunarak, pek çok dinde inanıla gelen ve şu anki tecrübe düzleminde algılanamayan âlemin temsil edilmesini kolaylaştırmış olmaktadır.

Mimari olarak inşa edilmiş çevrenin, içinde barındırdığı anıtları, evleri, meydanları, yolları ve mabetleriyle birlikte bütün yapılarının, geçmiş ve geleceğin tamamıyla bir diyalog hâlinde olduğu düşünülürse, mimarlığın bir iletişim kurma ve temsil etme biçimi olarak söylediği ve söyleyeceği çok sözü vardır. Mimarlığın temsil ettiklerini anlayabilmenin en ideal yolu, sonuç ürünü olan yapıları gerek yapısal gerekse form bakımından ifade ettikleriyle ve tarihleri boyunca kendilerine yüklenen anlamlarla birlikte detaylandırarak incelemektir.

M. Suat Bergil, Türk mimarlığının geometrik örgütlenmesinde üç temel etkenin varlığından söz etmektedir: Bunlardan birincisi çapraz, yani birbirini dik kesen eksenler; ikincisi her şeyi örtme ve kucaklama kaygısı; üçüncüsü de dikeylik, ayakta dik durmadır. Her biri mitolojik ve dinsel kökenlerden gelmektedir. Birinci etken dört ana yönün, cennetin dört ırmağını; ikincisi gökyüzünün örttüğü yeryüzünü; üçüncüsü ise yeryüzüyle gökyüzünü birbirine bağlayan dünya ağacını simgeler. Araştırmacı, bu açıklamadan sonra örneklerle geçerek medreselerin dik eksenli planını birinciye, kubbeye örtülü camiyi ikinciye örnek olarak gösterir. Sivri külahlarıyla birer kule gibi yükselen Anadolu kümbetlerinin ölülerin göğe yükselişini anlattığını söyleyerek de bunların üçüncüye örnek olduğunu belirtir.

Aynı araştırmacı mimar, bu üç temel tasarım yaklaşımının göçebe yaşam biçimleriyle de uyum içinde olduğunu anlatır. Çapraz eksenler, yatayı bir at, düşeyi de üstündeki binici ile tanımlanabilecek bir süvariye, dikeyliğin bir çadırın üstündeki delikten yükselen dumanı anlattığını belirtir ve bunun da bir evi, yuvayı simgelediğini söyler. Her şeyi örten, kucaklayanın da üstü yuvarlak gök kubbe ile örtülü düz ovaları anlattığını, bu biçimin yurt adı verilen çadırlara yansımış olduğunu belirtir. Bu örneklerin gösterdiği gibi, mimarlıkta sembolizm, yüzeysel bir olgudan çok daha fazlası, derinlere inen karmaşık duygu, deneyim ve içgüdülere dayanan, davranış biçimlerinden, gelenek ve alışkanlıklardan kaynaklanmaktadır.

### **Eğitim Yapıları**

Eğitim, hiç şüphe yok ki toplumda gelişmişliğin en önemli göstergelerinden biridir. Eğitim yapıları, sadece kullanıcılarının barınma ihtiyacına cevap veren yapılar değildir. Aynı zamanda yeni öğrenme yöntemleri, sunulan olanakla beraber toplum kültürünün gelişmesini sağladığı yapılarıdır. Tarih boyunca toplumlar, her dönem kendine özgü eğitim özellikleri ve eğitim mekânları ile yeni sistemler oluşturmuştur ve şüphesiz toplumsal ve beşeri ihtiyaçları karşılamak üzere oluşturulan kurumların en gelişmiş, dinamik ve faal olanları arasında okul vardır.

Okul; gerek şimdiki anlam dünyamızda var olan şekliyle gerekse geçmişte medrese, sıbyan mektebi, nizamiye olarak adlandırılan şekliyle

bu söylemi dikkate alan birtakım düşünürler tarafından, hayat karşısındaki ideal mekân, hatta “mâbed” olarak nitelendirilirken içinde görev yapan “ruh mimarı” öğretmeni ile birlikte “mana âlemine” götüren yol olarak kabul edilmektedir.

### **Medrese Mimarisinin Okul Mimarisi ile Karşılaştırılması**

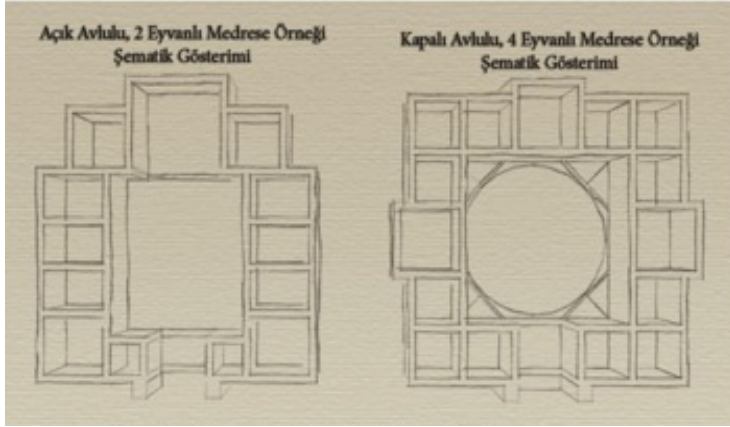
Bu bölümde şimdiye kadar öğrenmiş olduğumuz mimaride sembolizm kavramı, medrese mimarisi ile okul mimarisi üzerinden karşılaştırılmalı olarak incelenecektir.

### **Mimari Plan ve Elemanları (Taç Kapı/Portal, Pencere, Eyvan, Sebil, Avlu, Havuz/Şadırvan)**

Mimariye anlam kazandıran çeşitli unsurlar vardır. Bunlardan en önemlileri mimari düzeni ifade eden plan düzlemi ve mimariyi parçadan bütüne götüren yapı elemanlarıdır.

### **Mimari Plan**

Klasik medrese plan tipi, iklim şartlarına göre açık ve kapalı avlulu medreseler olarak ikiye ayrılmaktadır. Genellikle sıcak iklimin yaşandığı bölgelerde açık avlulu, soğuk iklimim yaşandığı bölgelerde ise kapalı avlulu plan tipi kullanılmıştır.



Resim 1: Medrese Plan Tipi Örneği şematik gösterimi<sup>127</sup>

Açık avlulu plan tipi medreseler, genel olarak merkezde avlu olmak üzere merkezi planlı, dört eyvanlı, avlu etrafını çevreleyen revaklar ve bu re-

127 Maide Berfu Bayraktar, Bahtiyar Eroğlu, *Medreselerden Yeni Nesil İdeal Eğitim Yapılarına*, 2019.

vakların arkasında sıralanan odalardan oluşmaktadır. Giriş taç kapı ve üzeri tonoz örtülü bir eyvan ile sağlanmaktadır. Bu eyvanın yanlarında farklı işlevlerde kullanılan odalar vardır. Girişin hemen karşısında ana eyvan ve bu eyvanların hemen yanında birer büyük oda bulunmaktadır. Bu odalar müderris odası, kışık dershane veya türbe olarak kullanılmaktadır. Avlunun etrafına sıralanan odalar, medresede görevlilerin veya öğrencilerin çalışma, dinlenme ve barınma yerleridir. Bu odaların ortalarında genellikle eyvan bulunmaktadır. Kapalı avlulu plan tipinde de düzen hemen hemen aynı olup ortadaki avlu üzeri kubbe ile örtülmüştür. Genellikle de yanlardaki eyvanlar bulunmamaktadır. Ayrıca açık avlu tipinde iki katlı örnekler mevcut iken kapalı avlulu medreseler tek katlı olarak inşa edilmiştir.<sup>128</sup> Medrese binaları, yüzyıllar içerisinde biriktirilerek oluşturulan bir kültürün ürünüdür. Kökenine inildiği zaman Türk Evi plan tipi karşımıza çıkar. İlk ev tipimiz olan otağ, tek odalı göçebe çadırıdır (oda kelimesinin kökeni de otağı kelimesine dayanmaktadır). Otağların birleştirilmesi ile de daha kompleks yapılar elde edilmiştir. Bu birleşim sırasında iki otağı arasındaki boşluğun üzeri örtülmesi ile eyvanlar oluşmuştur.<sup>129</sup> Yerleşik hayata geçiş ile birlikte yapılarda ahşap ve taşın kullanımı başlamıştır. Birikim ile oluşan güzellik düşüncesi daha çok ahşap ve taşın işlemlerinde görülmektedir. Bu da güzellik düşüncesinin detaylar üzerinden aktarılmaya çalışıldığını göstermektedir. Genel olarak görünüşte veya büyük olanda güzellik düşüncesi geri plana atılmamış fakat sadelik esasa alınmıştır.<sup>130</sup>



Resim 2: Ekmekçizade Ahmet Paşa Medresesi

128 Ayşe Zişan Furat, *Eğitim-Mimarî İlişkisi Açısından Kuruluş Dönemi Osmanlı Medreseleri*, İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi 8. Sayı, İstanbul, 2003.

129 Turgut Canserver, *Osmanlı Şehri*, İstanbul, 2016.

130 Ara Altun, *Orta Asya Türk Sanatı ile Anadolu'da Selçuklu ve Beylikler Mimarisi*, 1988, s. 33-44.



Genel olarak Klasik Osmanlı mimarisinin kökeninde; sade, hareket kabiliyetini engellemeyecek ve hatta kolaylaştıracak, güzelliği büyüklükten ziyade detayda oluşturan bir anlayış söz konusudur. Bu anlayışın oluşmasında İslami kurallar ve tavsiyelerin etkisi büyüktür. Örneğin, İslamiyet'te israf etmek ve gereksiz harcama yapmak yasaklanmıştır. Bu düstur ile faydalılık veya güzellik katmayan bir unsur, bina inşasına katılmamıştır. Bir başka unsur ise vahdet inancı ve bunun mekâna yansımaları olarak mekânın bütünlüğü olgusudur. Mekân bir bütün olarak ele alınmış, bununla birlikte bütünü parçalarıyla olan ilişkisi ve uyumu da önemli olmuştur. Eğitim binalarımız da aynı kültür doğrusunda ortaya çıkmıştır. Binaların kültüre uygun olması, estetik ve kültürel inceliklerimizi yansıtması ve kurum kültürü oluşturması açısından büyük önem arz etmektedir.<sup>131</sup> Günümüzde eğitim yapıları, istisnalar dışında büyük çoğunlukla şartnamelere uygun hazırlanmış, tek tip plan düzeni olan yapılardır. Genellikle düşük standartlı, yer yön ve bağlam farklılıklarını gözetmeyen, mekân bütünlüğünden ve estetikten uzak yapılardır.<sup>132</sup>



Resim 3: Vali Necati Çetinkaya Ortaokulu

### Kapılar

Kapılar iki mekânı birbirine bağlayan geçiş elemanları, duvar gibi salt kütlelerin içindeki boşluk, sokak ve caddenin bitip bir mekânın başladığını ifade eden başlangıç noktasıdır. Kapı sayesinde bilinmeyenler bilinir, görünmeyenler ise görünür hâle gelir. Böylelikle kapılar, yeni hayatların başlangıcı, yeni olana doğru yönelim ve atılan adımdır.<sup>133</sup> İki çeşit

131 Turgut Cansever, *İslam'da Şehir ve Mimari*, İstanbul, 2016.

132 Rabia Hilal Katırcı, *Eğitim Yapılarında Mimari Tasarım ve Kullanıcı İlişkisinin Değerlendirilmesi: Santral İstanbul*, İstanbul, 2016.

133 Ahmet Çaycı, *İslam Mimarisinde Anlam ve Sembol*, Konya, Ekim 2017.

kapı mevcuttu: Aynı yapı içerisinde bir mekândan diğerine geçişi sağlayan kapılar ve anıt eserlerin ön cephesini oluşturan taç kapılar. Kapılar; dünyasal olandan dinsel olana, tehlikeli olandan korunaklı olana geçişi, yaşamın bir aşamasından öteki aşamasına geçişi, hatta yaşamla ölüm arasındaki sınırı simgeler.<sup>134</sup> Klasik Osmanlı medreselerinde genellikle iç mekân kapıları normal insan boyundan daha küçük yapılmıştır. Başlıca sebebi dışarıdaki sıcak veya soğuk havanın içeriye girmesini önlemek olmakla beraber başını kapıdan eğerek mekâna girmek sureti ile bir edep öğretisi söz konusudur.<sup>135</sup> Taç, hükümdarların başına taktığı, güç ve iktidarın simgesi olan başlığa verilen isimdir.<sup>136</sup> Taç, hükümdarın siyasi gücünü temsil eden bir sembol ise taç kapılarda devletin kendini takdim edeceği mekân, gerek mimariye hâkimiyeti, yüksekliği ile gerekse süslemeleriyle yapıyı dış dünyaya sunan, gücü ve iktidarı simgeleyen elemanlarıdır. Yapıların ön cephelerini süsleyerek yapıya davetkâr bir fonksiyon kazandırmıştır.<sup>137</sup> Aynı zamanda özel bir alana geçildiğini de vurgulamak amacını taşımaktadır. İnsanlar da bu yapılara girerken davranışlarını ona göre düzenlemektedirler.<sup>138</sup>



Resim 4: Konya İnce Minareli Medrese Taç Kapısı

### Günümüzde yönetmelikler ile belirlenmiş olan okul kapıları;

\* Bütün girişlerde rüzgârlık yapılmalı, çarpma kapılardan kaçınılmalı, kapılar dışarı açılır şekilde düşünülmeli ve çift kanat yapılmalıdır. Rüzgârlık dış giriş kapısı ferforje demir profil olmalıdır.

\* Saydamlık, modern mimarinin önemli noktalarındandır. Bu yüzden okul binalarında da genellikle cam kullanımı tercih edilmektedir. Giriş kapılarının camlı bölümleri ve yanlarda yapılan sabit camlar h = 90 cm dolu kısımlardan sonra başlatılmalıdır.

134 Üstün Alsaç, *Mimarlıkta Anlam ve Anlatım*, Girne, 2010.

135 Aysen Atabey, *Türk Mimarisinde Kapılar*, [www.kibrisgazetesi.com](http://www.kibrisgazetesi.com), Kıbrıs, 2016.

136 <http://www.tdk.gov.tr>

137 Ahmet Çaycı, *İslam Mimarisinde Anlam ve Sembol*, Konya, Ekim 2017.

138 Üstün Alsaç, *Mimarlıkta Anlam ve Anlatım*, Girne, 2010.

\* Derslik kapıları kanat genişliği 1.00 m'den az olmamalı ve koridora doğru 180 derece açılmalıdır.

\* Koridorların aydınlanmasına imkân vermek için derslik kapılarının üstünde bant pencere yapılmalıdır.

\* Tuvalet giriş kapılarının kanat genişliği 90 cm, kabin kapıları kanat genişliği 80 cm'den az olmamalıdır.<sup>139</sup>

Görüldüğü gibi günümüzde kapıların sembolik anlamları üzerine, konuşulanların aksine, sadece kullanım amacı düşünülerek yasalaştırılma yapılmıştır. Tek tip projenin yanlış etkisi ile bir anlam ifade etmeyen birbirinin kopyası elemanlar hâline gelmiştir.



Resim 5: Akhisar Anadolu İmam Hatip Lisesi giriş kapısı

### Pencereler

Pencereler, mimari olarak adlandırılan mekân ile dış dünya arasındaki bağlantı unsurları, sınırlı alan ile sınırsız alan arasındaki geçiş ve kaynaşma vasıtası, bunlarda birlikte sayesinde ışığı/nuru mekânlara ulaştırılan ve böylece mekânı anlamlı hâle getiren yapı elemanlarıdır. Işık, bilimin ve medeniyetin sembolü olarak algılanmaktadır. Bunun sonucu olarak mekân boyutuna geçmesi pencereler vasıtasıyla olur. Böylelikle insan, kapalı mekânlardan medeniyete katkı sağlamıştır.<sup>140</sup> Pencereler mimaride her zaman önemsenmiş olup sütunlarla, yontularla, süsleme öğeleriyle donatılarak vurgulanmışlardır. Yapı üzerinde pencere kullanımıyla boşluklarla doluluklar arasında bir denge, bir uyum sağlanmak istenmiş. Küçük pencereler içe kapalılığı, korunmayı anlatırken büyük pencereler dışa açıklığı, saydamlığı anlatmak amacı ile kullanılmıştır. İnsanlar pencereyi göze, gözü de pencereye benzetmişler, onun dışarısının görülmesini de ışığın içeri girmesini de sağlaması “...gerçek ışığın ruha girmesi...” şeklinde simgesel anlatımlarla ifade edilmeye çalışılmıştır.<sup>141</sup>

139 T.C. MEB, *Eğitim Yapıları Mimari Proje Hazırlanması Genel İlkeleri*.

140 Ahmet Çaycı, *İslam Mimarisinde Anlam ve Sembol*, Konya, Ekim 2017.

141 Üstün Alsaç, *Mimarlıkta Anlam ve Anlatım*, Girne, 2010.

Mimarideki ritim, tekrar eden unsurlardan dolayı esere hareket ve zaman kazandırmaktadır. Pencerelerdeki belirli bir sıra ve düzene göre diziliş de ritmik boyutu ifade etmektedir. Pencere yapıya hareket ve zaman kazandırmasının yanı sıra mimarının özünü oluşturan geometrik tasarıma da örnek olarak gösterilebilir.<sup>142</sup>

Tüm bu bahsedilen anlamların tamamını kapsayan Klasik Osmanlı medrese pencereleri genellikle kemerlidir. Taş malzemenin boşluk geçimi için önemli olan bu detay, aynı zamanda kemerin iki farklı noktayı birleştirme özelliği, pencerenin iki farklı mekân arasındaki bağlantısına atfedilmiştir.



Resim 6: Amcazade Hüseyin Paşa Medresesi Sıbyan Mektebi pencere dizilimi

Günümüzde okullardaki pencere tasarımları yönetmelikler ile belirlenmiştir:

\* Dersliklerde pencere alanının, derslik alanına oranı, 1/4 - 1/2 arasında olmalıdır.

\* Derslik pencereleri, bitmiş döşeme kotu üzeri h = 90 cm'den başlamalı, pencere yüksekliği h = 180 cm olmalıdır.

\* Pencere açılımları üstte vasistas, altta açılır kanat olarak düzenlenmeli, açılır kanat genişliği 80 cm'den fazla olmamalı, vasistaslar başta ve sonda olmak üzere en az 2 adet yapılmalıdır.<sup>143</sup> Maddelerden de anlaşılacağı üzere yönetmelikte pencereler kullanışlılık, mekânın yeteri kadar ışık alabilmesi ve güvenlik önlemleri alma amacı ile tasarlanmaktadır.

142 Doğan Kuban, *Mimarlık Kavramları*, İstanbul, Ekim 2010, s. 64.

143 T.C. MEB, *Eğitim Yapıları Mimari Proje Hazırlanması Genel İlkeleri*.



Resim 7: Şehit Murat Akdemir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi pencere dizilimi

### Eyvan

Eyvan, üç duvarın sınırladığı üzeri tonoz veya kubbe ile kapatılmış, cephesi iç avluya açılan, zemini yükseltilmiş, sınırlandırılmış alandır. Mimarinin odak noktasını oluşturur. Eyvanlar sembolik olarak yönü ifade etmektedir. Âlemdaki dört yönü ve bunun mimarideki görünümünü eyvan gibi mekânlar sağlamıştır. Dört yön yeryüzünün simgesi olarak da kabul edilmektedir.<sup>144</sup>

Medrese tipolojisinin oluşumunda en önemli faktörlerden olan eyvan, okul mimarisinde kullanılmamaktadır.



Resim 8: Konya Sırçalı Medrese

<sup>144</sup> Alev Eraslan, *Ortaçağ Türk Mimarlığında Eyvan Kullanımında Mekân-İşlev İlişkisi*, *Megaron Dergisi* 3. Sayı, İstanbul, 2012.

## Revak

Açık avlulu medrese tipinde avlunun çevresini saran revaklar iç mekân ile dış mekân arasındaki bağlantı mekânlarıdır. Sütun ve ayakların taşıdığı kemerlerin üzerine kubbe veya tonozlarla örtülü mekânlardır. Geçiş mekânı olan revaklar, gölgelik görevini görürler. Revak strüktürü ile mimariye hareketlilik katmaktadır.<sup>145</sup>

Okul mimarisinde de her yapı örneğinde rastlanılmasa da yarı açık mekân olarak adlandırılan alanlar mevcuttur. Direkler ile yükseltilmiş, üzeri sundurma çatı ile örtülü mekânlardır. Fakat bu alanlar revaklar gibi genel tipolojiyi etkileyecek sayıda değildir.



Resim 9: Süleymaniye Medreseleri revakları

## Avlu

Medrese mimarisinde merkezi oluşturan alandır. Diğer birimlerin açıldığı yer olmasıyla bağlantı noktası ve denetleyici bir unsur olmuştur. Büyük ölçekli yapılarda tabiattan bir parça yahut aydınlanma problemine çözüm aracı olarak kullanılmaktadır. Genellikle üzeri açık olmakla birlikte üzeri kubbe veya tonozla kapatılmış örnekleri de vardır. Medreselerde iç avlunun en güzel örnekleri verilmiştir. Avlunun ortasına konulan havuz ve çınar ağacı ile bütünlük sağlanmıştır.<sup>146</sup>

Avlu, kalın ve yüksek duvarlarla çevrelenmiş, duvar üzerindeki mazgal pencerelerle donatılmış ve taç kapı ile süslenmiş bir mekân olarak kendi içinde küçük âlemi andırır. Taraf olmaktan ve dış dünyadan soyutlanan mekân, bütün ihtiyaçları kendi içinde çözer. Nitekim medreselerde taç kapıdan içeri giren öğrenci, dış dünyadan kendini tamamen tecrit ede-

145 <http://www.tdk.gov.tr>

146 Zehra Odabaşı, *Karatay Medresesi'nin Biçimlendirilmesi ve Mimari Anlam Boyutu*, Konya, 2016.

rek farklı bir mekân deneyimlemiş olur. Bu, Orta Çağ'ın eğitim algısının bir sonucudur. Böyle bir ortamda öğrenci, sadece dersleriyle meşgul olur, bu da beraberinde başarıyı getirir.<sup>147</sup>

Okul mimarisinde merkezî bir avlu anlayışından uzaklaşmış olsa da genellikle okul binası önünde bir bahçe tasarlanmıştır. Daha çok öğrencilerin ders arasında vakit geçirme alanı olarak düşünülen bahçeler, yeşilden uzak bir beton yığını hâline gelmiştir



Resim 10: Amcazade Hüseyin Paşa Medresesi avlusu

Son yıllarda doğa ile kopmanın ciddi tesirlerini yaşayan eğitimciler “Okul yapısı doğa ile bütünleşik olmalı.” anlayışını benimsemişler ve eğitim yapısı ile bahçe fikrini ayrılmaz bir parça olarak görmüşlerdir. Geçmiş örneklerden anlaşıldığı gibi bu, isabetli bir düşüncedir.

### **Havuz/Şadırvan**

Avlu içerisindeki havuz mekânın merkezini oluşturmaktadır. Avlu, üzeri örtü ile kapatılmış medreselerde iç avlu ortasındaki havuz ve onun üstündeki örtüsüne açılan aydınlatma feneriyle bütünleşir. Bu, su ve semâvât gibi iki önemli unsurun bileşenleri olarak değerlendirilmiştir. Medrese yapılarının olmazsa olmazı havuzların bazılarının astronomik amaçlara yönelik kullanıldığı düşüncesi çok yaygındır. Özellikle gece karanlığı ortamında havuz üzerine yansımalarıyla gökyüzünün belli hareketleri ve değişiklikleri izlenmektedir. Şadırvan yapıları ise mimari ile bütünleşen hem fonksiyonel hem de psikolojik rahatlamamanın kaynağı olan

147 Ahmet Çaycı, *İslam Mimarisinde Anlam ve Sembol*, Konya, Ekim 2017.

su yapılarıdır. Su, lülelerinden ve fiskiyelerden her zaman aktığı için o günün tanımına uygun olarak şad ve revan, yani çok akan daima akan anlamında şadırvan kelimesi kullanılmıştır.<sup>148</sup> Günümüzde ise su kıtlığı nedeniyle lüleler musluklara dönüşmüştür, havuz veya şadırvanlar çeşmelere dönüşmektedir. Bazı okul yapılarında artık çeşmeler de mevcut değildir.

### **Taşıyıcı, Geçiş ve Örtü Elemanları (Sütun, Kemer, Tonoz, Kubbe vb.)**

Mimari, mekânı sınırlama işidir. Sınırlı mekânın da üstünün örtülmesi/kapatılması gerekir. Bu örtü sistemini de taşıyacak bir sisteme ihtiyaç vardır. Medreseler duvarlar, kemer ve kubbe gibi tamamen taşıyıcılardan oluşmaktadır. Okul mimarisinde duvarlar taşıyıcı öğelikten çıkmış olup yerini kolon-kiriş sistemine bırakmıştır. Çok katlı eğitim yapıları yapmamıza olanak sağlayan bu sistem, başta çok katlı yapı olarak ve taşıyıcıların esnek ve estetik olmaması ile yeni yöntem ve çözüm aramalarına gidilmiştir.<sup>149</sup>

### **Ayak ve Sütunlar**

Silindir biçiminde taşıyıcı direk olarak adlandırılan sütunlar, mimaride duvarın ağırlığına, kapalılığına karşı dikme, sütun gibi taşıyıcı öğeler hafifliği, dışa açıklığı yansıtan öğelerdir. Bunun yanında büyüklükleri ve kalınlıklarıyla otoriteyi de simgelemektedir. Sütun, kolon, direk gibi dikmeler önemli yapı öğeleri olup taşıyıcı özelliklerinin yanında dizi biçiminde kullanıldıkları zaman sınırlayıcı özellik de taşımaktadırlar. Sütunlar salt bir kütle olmaktan ziyade başlık gövde ve ayak kısımlarından oluşmakta olup özellikle ayak ve başlık kısımlarındaki sanatlı gösterim ile dikkat çekmişlerdir. Medreselerde genellikle revak ve eyvanların üst örtülerini taşımada kullanılmaktadır.<sup>150</sup>

Okul mimarisinde kolon olarak karşımıza çıkan taşıyıcı eleman, her ne kadar işlev olarak aynı görünse de arkasındaki anlam ve sanatlı gösterge olarak medreselerde kullanılan sütunlardan ayrı düşünülmelidir.

<sup>148</sup> Ahmet Çaycı, *İslam Mimarisinde Anlam ve Sembol*, Konya, Ekim 2017.

<sup>149</sup> Ahmet Çaycı, *İslam Mimarisinde Anlam ve Sembol*, Konya, Ekim 2017.

<sup>150</sup> Ahmet Çaycı, *İslam Mimarisinde Anlam ve Sembol*, Konya, Ekim 2017.





Resim 11: Nizâmülmülk ve Nizâmiye Medreseleri ayak ve sütunları

### Duvarlar

Duvarlar, mimarinin en temel sınır elemanı olarak ilk zamanlardan beri kullanılmıştır. Düşeyliği, derinliği, yerden olan yüksekliği, geçirimsizliği ile kendi ölçeklerini ve oluşturdukları mekânı tanımlarlar.<sup>151</sup> Geçmişten günümüze her zaman da sağlamlığın, korunaklı bir barınağın simgesi olmuştur. Onların bölücü ve insan etkinliklerini birbirinden ayırıcı bir özelliği vardır.

Okul mimarisinde her ne kadar şeffaflık ve esneklik düşüncesi ile daha çok açıklıklı mekânlara doğru gidilse de duvarların sınırlandırıcı özellikleri hiçbir devirde kaybolmadan devam etmektedir.

### Kemer

Kemer, iki sütun veya ayağı, üstten yarım çember, basık eğri, sepetkulpu gibi biçimlerle birbirine bağlayan ve üzerine gelen duvar ağırlıklarını iki yanındaki ayaklara, sütunlara ileten bağlantıdır.<sup>152</sup> Kemerler, yapım yöntemleri ile geleneksel kültürlerin hiyerarşisini gösteren bir yapıdadır. Önceki kültürlerde halk birbirine benzer bireylerden oluşmakta, en üstte bulunan kral ya da sultan da onları birleştirici bir işlev görmektedir. Kemerini oluşturan unsurlar ile büyük bir benzerlik göstermektedir.<sup>153</sup>

<sup>151</sup> Semra Arslan Selçuk, Arzu Gönenç Sorguç, *Sınırlanmış Sınır: Sınırdan Arayüze: Sayısal-dan Fiziksele*, *Mimarlık Dergisi*, 388. Sayı, 2016.

<sup>152</sup> <http://www.tdk.gov.tr>

<sup>153</sup> Üstün Alsaç, *Mimarlıkta Anlam ve Anlatım*, Girne, 2010

Günümüzde geniş açıklıkları geçmek için düz bir kiriş kullanılır. Artık kilit taşı gibi strüktürel önemi olan bir öge yoktur. Kirişi oluşturan elemanlar ise homojen bir biçimde oluşturulan donatılı betondur. Kirişin her bölümü aynı ya da benzer gerilimlerin etkisi altında kalır. Günümüzün demokratik toplumları da aşama sırası gözetilen bir yapıya sahip değildir. Kilit noktaları yoktur, bireyleri yasalar karşısında eşit sayılır.<sup>154</sup>



Resim 12: Ekmekçizade Ahmet Paşa Medresesi revak kemerleri

### Çatı

Mimaride çatılar önemli bir yere sahiptir. Yalnızca strüktürleri açısından değil, yapıyı dış etkilere karşı korumaları ve daha da önemlisi yapıyı bitirdikleri içindir. Paul Jacques Grillo, “Bir yapının en önemli yeri çatısıdır. İnsanlar duvarsız yapılarda yaşamışlar ama çatısı olmayanlarda asla oturmamışlardır.” demiştir. Kimi mimarlar çatıyı yapının beşinci yüzü olarak kabul eder, bununla onun da öteki dört yüzü gibi özenle düzenlenmesi gerektiğini anlatmak istenmektedirler.<sup>155</sup>

Düz çatı çoğu kez bir bitmemişlik duygusu uyandırır. Bu nedenle çağdaş yapılarda dışa taşan saçaklar ve yüksek koruyucu duvarlar (parapetler) yapılarak bu engellenmeye çalışılmaktadır. Bunun yanında çatıların dışa taşan parçaları olan saçakların da simgesel anlamları vardır. Saçaklar, hem bir yapının dışına yağmur ya da güneşten korunma olanağı sağlar hem de çatının en kolay görünen bölümü olarak yapının koruyucu olduğu imgesini yansıtır. Bazı kültürlerde bu parça süslemelerle de vurgulanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönem mimarlığında dışa taşan saçak oldukça yaygın bir biçimde kullanılmış, o dönemin bir özelliği durumuna gelmiştir.<sup>156</sup>

154 Üstün Alsaç, *Mimarıkta Anlam ve Anlatım*, Girne, 2010

155 Üstün Alsaç, *Mimarıkta Anlam ve Anlatım*, Girne, 2010.

156 Üstün Alsaç, *Mimarıkta Anlam ve Anlatım*, Girne, 2010.

Saçak başka bir yapı ögesiyle, kapıyla üzerine de uygulanır, böylece o yapıya giriş ve çıkışta korunaklı bir yarı açık alan oluşturulur. Bu hem geleneksel hem de çağdaş yapılarda pek çok yerde kullanılmıştır.<sup>157</sup>

Medreselerde bacalar da bir çatı ögesi olarak tasarımlarda ele alındığından, bu ve benzeri ögelerin yerleştirilişine özen gösterildiğinden, yapıların ve kentlerin görünüşleri bozulmuyor, tam tersine, onların ayırt edici bir özelliği hâline gelmektedir. Fakat günümüzdeki güneş enerjisiyle çalışan ısıtıcılar, çanak antenler, su depolarında olduğu gibi denetimsiz bir biçimde kullanıldıkları zaman hem yapıların hem de kentlerin görünüşü olumsuz yönde etkilenmektedir.<sup>158</sup>



Resim 13: Amcazade Hüseyin Paşa Medresesi çatı görünüşü

### **Süsleme Elemanları (Mukarnas, Renk, Tezyin vb.)**

Paleolitik Çağ'dan itibaren insanoğlu yaşadığı mekânı farklı nedenlerle süslemiştir. Süslemeye de devam etmektedir. Bütünleştirici mimari anlayışa hâkim olan medreselerde sanat ve estetik değer, detaylarda özellikle de süslemeler ile verilmeye çalışılmıştır. Kubbe içleri, sütun başlıkları özellikle de taç kapılarda hem İslam sanatında kullanılan motifler hem de Türklerin İslamiyet öncesi dönemlerine özgü desen ve motiflerinden oluşan zengin bir tezyinat geleneği vardır.<sup>159</sup>

Çok çeşitli biçimler alabilen bu süslemelerde soyut geometrik örüntüler evrendeki düzen ile sonsuzluğu simgelerken, bitkisel örgeler ise doğayı, doğa sevgisini dile getirmektedir. Kubbe içlerinde güzel yazı (hat) sa-

<sup>157</sup> Üstün Alsaç, *Mimarıkta Anlam ve Anlatım*, Girne, 2010.

<sup>158</sup> Üstün Alsaç, *Mimarıkta Anlam ve Anlatım*, Girne, 2010.

<sup>159</sup> Abdullah Said Taşdemir, *İstanbul'daki Çağdaş Camilerin İç Mekân Dekorasyonunun Geleneksel Türk İslam Süsleme Sanatları Açısından İncelenmesi*, İstanbul, 2018.

natına ağırlık veren İslam kültür yapıları, Peygamber ve Halifelerin adları ve Kuran'dan yapılan alıntılarla bezenmiştir.

Medreselerde özellikle sütun başlıklarında kullanılan mukarnas, çeşitli yapı bölüm ve parçaları arasında kullanılan üç boyutlu bir geçiş ögesi olarak tanımlanır. Doğadaki sarkıt ve dikitlere benzeyen bu öge, geometrik biçimlerin bir araya getirilmesi ile oluşmaktadır. Bu öge, Türk-İslam mimarisinin en önemli ortak özelliklerinden biri olarak süslemeci amaçlarla çeşitli yapı bölümlerinde uygulanmış, yalnızca bir süsleme ögesi değil, aynı zamanda ince bir sanat becerisinin simgesi olarak da kullanılmış. Mukarnasların çukur bir niş içinde olanları insanlara, Hz. Muhammed'in (s.a.v) düşüncelere dalmak amacıyla zaman zaman çekildiği Hira Dağı'ndaki mağarayı çağırıştırır. Aynı zamanda diğer süslemelerde olduğu gibi, geometrik biçimlerinin ise Rahman bilgisini anlattığı düşünülmektedir.<sup>160</sup>



Resim 14: Karatay Medresesi süsleme elemanları

## Renk

Mimarlık biçimler oluşturur. Bu biçimlerin yüzeyleri ışığı yansıtır, biz de onları iki özelliğiyle algılarız: dokuları ve renkleri. Bu özellikler yapıya semgesel anlamlar yüklemek ve bu anlamları iletmek amacıyla kullanılmışlardır. Bu, geçmişten beri devam eden bir olgudur.

Medreselerde renkler, görkemi ya da dayanıklılığı vurgulamak, yapıya anlam katmak ve işlevlerin birbirinden ayrılmasında, kimi zaman toplumsal değerleri mekâna yansıtan birer araç olarak kullanılmışlardır.

160 Üstün Alsaç, *Mimarlıkta Anlam ve Anlatım*, Girne, 2010.

Farklı yapı kütlelerinin vurgulanmasında ya da bir bütünlük, uyumluluk duygusu sağlamak için de kullanılmaktadır. İkili, üçlü ya da çoklu biçimde kullanılabilen renklerle uyum ya da zıtlıklar oluşturulmasında aynı zamanda bina cephelerinin renklerle çekici hâle getirilmesinde ya da çıplak malzeme ile yapıya 'dürüst' izlenimi verilmek istenmesinde de insanın yapı yoluyla psikolojik olarak etki altına alınabileceğini bilen bir mimari zihniyetin etkisi görülmektedir.<sup>161</sup>

Okul mimarisinde medreselerin aksine renkler özellikle insan psikolojisine etkileri göz önüne alınarak mekân tasarımında büyük öneme sahip olmuştur. Duyguları olumlu yönde etkilemek için kullanılan renk, konsantrasyon ve motivasyon sağlayacak ya da dağıtacak temel girdilerden birisi olarak da tanımlanmaktadır.

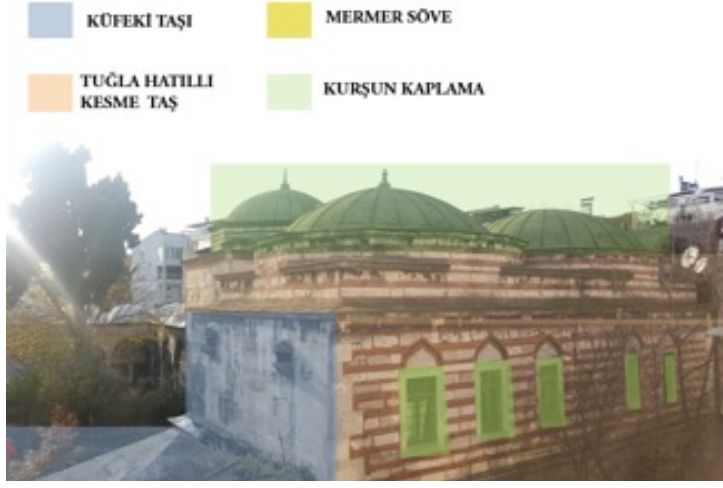
### **Malzeme Özellikleri**

Osmanlı mimarlığı genellikle devlet eliyle yapılan çeşme, hamam, medrese, gibi kamu yapıları ile cami ya da türbe gibi anıtsal yapılarda taş kullanmıştır. Ahşap ise konut, işlik, dükkân gibi özel kişilere ait ve kalıcı olarak görülmeyen işlevlerde kullanılmaktadır.

Taş, elde edilme ve işleme zorlukları nedeniyle, daha çok kalıcı, uzun ömürlü olma özelliğiyle değerli sayılmış ve önemli yapılarda kullanılan bir malzeme olmuştur. Her kültürün en önemli yapılarında taş kullanılmış, bu nedenle de ona sağlamlık, koruyuculuk, güvenilirlik gibi anlamlar yüklenmiştir. Birkaç istisna dışında taşla kurulan yapılar o çevrede çıkan taşlarla oluşturulmuş ve yerel bir malzeme olarak kullanılmıştır. Böylece taş, yerelliği de simgelemiştir. Klasik Osmanlı medreselerinin büyük çoğunluğu yazılan özellikleri barındıran taş yapılardan oluşmaktadır. Taş malzeme yanında koruma işlevi ile demir parmaklıklar ve kepenkler, ahşap doğrama kapı ve pencereler, su geçirimini önlemek için üst örtüde kurşun malzeme olarak kullanılmıştır. Aydınlatma unsuru olarak kullanılan camlar, sıcaklık ve çeşitli sebepler göz önünde tutularak küçük miktarda kullanılmıştır.<sup>162</sup>

<sup>161</sup> Üstün Alsaç, *Mimarlıkta Anlam ve Anlatım*, Girne, 2010.

<sup>162</sup> Selçuk Mülayim, *Aklın İzleri*, İstanbul, 2006, s. 234-235.



Resim 15: Amcazade Hüseyin Paşa Medresesi Sıbyan Mektebi malzeme analizi

Okul mimarisinde, bugüne kadar binalarda beton, tuğla ve cam kullanımını yaygın iken son yıllarda saydamlık ilkesinin de etkisiyle başta girişleri olmak üzere pek çok bölümü cam malzeme ile yapılmaktadır. Böylelikle cam, simgesel anlatım aracı olmuştur.

### Sonuç

İnsanlık ilk günden itibaren, yer aldığı mekân ve çevresindeki canlı-cansız bütün varlıklar ile etkileşim içerisinde. Mekânı kendi istekleri doğrultusunda tasarlarlarken aynı zamanda mekânı oluşturan üç boyutlu elamanların ötesinde, duyuları ile mekânı algılayarak psikolojik veya fiziksel davranışlar ile tepki vermektedir.<sup>163</sup> Zamanın bir getirisi olarak değişen yaşam şartlarıyla birlikte her geçen gün eğitim, eğitim anlayışı, eğitim sistem ve yöntemlerinde de değişim gözlemlenmektedir. Bu değişim, beraberinde eğitim yapılarının da sürekli olarak farklılaşmasına sebep olmaktadır.<sup>164</sup>

Canlı ile mekân arasındaki etkileşimin, yaşam biçimini büyük ölçüde etkilediğinin farkındalığı arttığı günümüzde geline nokta, eğitim yapılarının tasarımlarında bu farkındalık gözlemlenmemiştir. Bu bağlamda yeni nesil eğitim yapılarının oluşmasında etkili olacak her olgu ciddiyetle ele alınmalıdır.

<sup>163</sup> Güleç Solak, *Mekân-Kimlik Etkileşimi ve Kentsel Mekândaki Tezahürleri*, Ankara, 2014.

<sup>164</sup> Maide Berfu Bayraktar, Bahtiyar Eroğlu, *Medreselerden Yeni Nesil İdeal Eğitim Yapılarına*, 2019.

Makale kapsamında eğitimin temellerinden, nesiller arası aktarım anlayışında olduğu gibi, tarihî eğitim yapılarını oluşturan ruh ve mimari düşüncelerin de günümüz ve gelecek nesil eğitim yapılarına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda medreseler ile okul mimarisi, sembolizm kavramı altında karşılaştırılmıştır ve medreselerin planlama ve inşasının altındaki fikirler belirtilmiş olup bu bağlamda günümüz eğitim mekânlarının eksiklikleri saptanmıştır.

Medreselerde bir araya gelen olgular, parçalardan oluşan bir bütün gibi düşünüldüğünde, mekânlar arasında kurulan iletişim dikkatlice incelenip günümüz eğitim yapılarına örnek olabilecektir. Eğitim ortamları incelenirken daha çok eğitimin yapıldığı sınıf ve salonlar ön planda olup, iç mekânın düzenlenmesi adına çalışmalar yapılmaktadır. Fakat medreseler, eğitim yapısını iç-dış mekânı ve mekânlar arasındaki bağlantıyı bir bütün olarak değerlendirmiş, sınıf dışı diğer ortamlara da çözüm önerisi getirmiştir. Medrese oluşumunun temelinde yer alan bireyin gelişimine katkı sağlayacak düşünceler, günümüz teknolojisi ve imkânlarından yararlanılarak yeni nesil eğitim yapılarına aktarılmalıdır. Oluşturulacak mekânlar, eğitime ve dolayısı ile bireye olumlu katkılar sağlayacaktır.

## Kaynakça

Alodalı, Ayşe Nihal, Mimarlıkta Sembolizm Kutsal'ın Mimariyle Buluşması ve Kâbe Örneği, İstanbul, 2015.

Alsac, Üstün, Mimarlıkta Anlam ve Anlatım, Girne, 2010.

Altun, Ara, Orta Asya Türk Sanatı ile Anadolu'da Selçuklu ve Beylikler Mimarisini, 1988, s. 33-44.

Atabey, Ayşen, Türk Mimarisinde Kapılar, www.kibrisgazetesi.com, Kıbrıs, 2016.

Atasağun, Galip, Sembol ve Sembolizm, Konya, 1997.

Bayraktar, Maide Berfu, Eroğlu Bahtiyar, Medreselerden Yeni Nesil İdeal Eğitim Yapılarına, 2019.

Cansever, Turgut, İslam'da Şehir ve Mimari, İstanbul, 2016.

Cansever, Turgut, Osmanlı Şehri, İstanbul, 2016.

Çaycı, Ahmet, İslam Mimarisinde Anlam ve Sembol, Konya, Ekim 2017.

Ersal, Leyla Özlem, Mimari Mekânın Biçimlendirilmesi ve Anlam Boyutu: Ontolojik Yaklaşım, İstanbul, Ekim 2013.

Erarslan, Alev, Mimaride Anlam; Yapıdaki "Sembolik Dil" Üzerine Bir Değerlendirme, Tasarım+ Kuram Dergisi 18. Sayı, İstanbul, 2014.

Eraslan, Alev, Ortaçağ Türk Mimarlığında Eyvan Kullanımında Mekân-İşlev İlişkisi, Megaron Dergisi 3. Sayı, İstanbul, 2012.

Furat, Ayşe Zişan, Eğitim-Mimari İlişkisi Açısından Kuruluş Dönemi Osmanlı Medreseleri, İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi 8. Sayı, İstanbul, 2003.

Guénon, René, Siyah ve Beyaz Sembolizmi, (Çev. Sadık Kılıç), Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 23. Sayı, Erzurum, 2005.

Katırcı, Rabia Hilal, Eğitim Yapılarında Mimari Tasarım ve Kullanıcı İlişkisinin Değerlendirilmesi: Santral İstanbul, İstanbul, 2016.

Kuban, Doğan, Mimarlık Kavramları, İstanbul, Ekim 2010, s.22.

Kuran, Aptullah, Anadolu Medreseleri, Ankara, 1969, c. 1, s. 9.

Mülayim, Selçuk, Aklın İzleri, İstanbul, 2006, s. 234-235.

Odabaşı, Zehra, Karatay Medresesi'nin Biçimlendirilmesi ve Mimari Anlam Boyutu, Konya, 2016.



Reboul, Olivier, Eğitim Felsefesi, (Çev. Işın Gürbüz), İletişim Yayınları, İstanbul, 1991, s. 44-49.

Selçuk, Semra Arslan, Arzu Gönenç Sorguç, Sınırlanmıştan Sınıra: Sınırdan Arayüze: Sayısalda Fiziksele, Mimarlık Dergisi, 388.Sayı, 2016.

Solak, Güleç, Mekân-Kimlik Etkileşimi ve Kentsel Mekândaki Tezahürleri, Ankara,2014.

Taşdemir, Abdullah Said, İstanbul'daki Çağdaş Camilerin İç Mekân Dekorasyonunun Geleneksel Türk İslam Süsleme Sanatları Açısından İncelenmesi, İstanbul, 2018.

Topçu, Nurettin, Türkiye'nin Maarif Davası, Dergâh Yayınları, İstanbul,1997, s. 45.

T.C. MEB, Eğitim Yapıları Mimari Proje Hazırlanması Genel İlkeleri.

Wellek ve Varren, Yazın Kuramı, (Çev. Yurdanur Salman, Suat Karantay), İstanbul 1993, s. 163.

Yeşildaş, Meryem, Sürdürülebilir Mimarlık Bağlamında Eğitim Yapılarının İrdelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2017.

<http://www.tdk.gov.tr>













**Notlar:**

A series of 26 horizontal dotted lines spanning the width of the page, providing space for notes.



**Notlar:**

Dotted lines for notes.









