



AHLAK
BILGI
ÜRETİM

17.

Sayı / Issue

2024

Aralık / December

Artuklu Humanities

e-ISSN: 3061-9548





Artuklu Humanities

17. Sayı / 17. Issue -- Aralık / December 2024

e-ISSN: 3061-9548

*Artuklu Humanities,
Haziran ve Aralık olmak üzere yılda iki kere
yayınlanan uluslararası hakemli ve açık
erişimli bir dergidir.*

*Tarandığı İndeksler:
ERIH PLUS | EBSCO | MLA |
ProQuest/Ulrich's Periodicals Directory |
Linguistic Bibliography | DOAJ: Directory
of Open Access Journals*

*Artuklu Humanities
is an international peer-reviewed and open
access journal published twice a year, in
June and December.*

*Indexed by
ERIH PLUS | EBSCO | MLA |
ProQuest/Ulrich's Periodicals Directory |
Linguistic Bibliography | DOAJ: Directory
of Open Access Journals*

Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Mardin Artuklu University, Faculty of Letters

Prof. Dr. **İbrahim ÖZCOŞAR**

Editör / Editor

Dr. Öğr. Üyesi **Mehmet YALÇINKAYA**

Editör Yardımcısı / Assistant Editor

Doç. Dr. **Azmi TÜRKAN**

Teknik Editör / Technical Editor

Arş. Gör. **Bülent AYANOĞLU**

Yazım ve Dil Editörleri /

Spelling and Language Editors

Dr. Öğr. Üyesi **Dilber TAHİROĞLU**
(Türkçe/Turkish)

Arş. Gör. **Mahsun Atsız** (Türkçe/Turkish)

Arş. Gör. **Yunus MAVİŞ** (İngilizce/English)

Sekreterlik/ Secretariat

Arş. Gör. **Leyla ŞEN**

Arş. Gör. **Hasan Remzi EKER**

Mizanpaj / Layout

Arş. Gör. **Mehmet Ali DOĞAN**

Artuklu Humanities dergisine gönderilmiş yazıların hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.
Tel: +90 482 213 4002 | Belgegeçer/Fax: +90 482 213 4004 | e-posta/e-mail: itb@artuklu.edu.tr
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahu>

Editör Kurulu / Editorial Board

- Doç. Dr. Ahmet ABDÜLHADİOĞLU / Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Doç. Dr. Ahmet YEŞİL / Sakarya Üniversitesi -Türkiye // Sakarya University -Türkiye
- Doç. Dr. Anar GAFAROV/ Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Felsefe ve Sosyoloji Enstitüsü, Azerbaycan İlahiyat Enstitüsü // Azerbaijan National Academy of Sciences, Institute of Philosophy and Sociology, Azerbaijan Institute of Theology, Azerbaijan
- Doç. Dr. Emrullah YAKUT / Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Doç. Dr. Gökben AYHAN / Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi -Türkiye // Muğla Sıtkı Koçman University -Türkiye
- Doç. Dr. Muhammet Cevat ACAR / Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK / Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Doç. Dr. Zafer DUYGU / İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi -Türkiye // İzmir Dokuz Eylül University -Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ACAR / Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Berna KAVAZ KINDİĞİLİ / Erzurum Atatürk Üniversitesi / Türkiye // Erzurum Atatürk University / Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Bülent ALAN / Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Caner YELBAŞI / Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Esmail SHAMS / Allameh Tabataba'i University, İran // Allameh Tabataba'i University, Iran
- Dr. Öğr. Üyesi Halil Karadaş / Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Sabri MENGİRKAON / Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye

Danışma Kurulu / Advisory Board

- Prof. Dr. Abdurrahman ADAK, Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ, Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Prof. Dr. Anila KAMAL, Quaid-i Azam Üniversitesi, Pakistan // Quaid-i Azam University, Pakistan
- Prof. Dr. Aynur ÖZFIRAT, Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Prof. Dr. Beyhan KANTER, Elazığ Fırat Üniversitesi -Türkiye // Elazığ Fırat University -Türkiye
- Prof. Dr. Emin ÇELEBİ, Malatya İnönü Üniversitesi, Türkiye // Malatya İnönü University, Türkiye
- Prof. Dr. Gürbüz DENİZ, Ankara Üniversitesi, Türkiye // Ankara University, Türkiye
- Prof. Dr. Hayrullah ACAR, Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Prof. Dr. İbrahim KAVAZ, Elazığ Fırat Üniversitesi -Türkiye // Elazığ Fırat University -Türkiye
- Prof. Dr. Mehmet AKBAŞ, Gaziantep Üniversitesi -Türkiye // Gaziantep University -Türkiye
- Prof. Dr. Mehmet Nesim DORU, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye // Social Sciences University of Ankara - Türkiye
- Prof. Dr. Miguel Luis LÓPEZ-GUADALUPE MUÑOZ, Granada Üniversitesi, İspanya // University of Granada, Spain
- Prof. Dr. Musa ÖZTÜRK, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye // Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye
- Prof. Dr. Mustafa ÖZER, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye // İstanbul Medeniyet University, Türkiye
- Prof. Dr. Mücahit KAÇAR, İstanbul Üniversitesi, Türkiye // İstanbul University, Türkiye
- Prof. Dr. Nerin YAYIN, İzmir Ege Üniversitesi, Türkiye // İzmir Ege University, Türkiye
- Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK, Denizli Pamukkale Üniversitesi, Türkiye // Denizli Pamukkale University, Türkiye
- Prof. Dr. Nurşen ÖZKUL FINDIK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye // Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
- Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU, Ankara Hacettepe Üniversitesi, Türkiye // Ankara Hacettepe University, Türkiye
- Prof. Dr. Ufuk EGE UYGUR, Ankara Üniversitesi, Türkiye // Ankara University, Türkiye

- Prof. Dr. Zülküf KARA, Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Doç. Dr. Ahmet ABDULHADİOĞLU, Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Doç. Dr. Andreas SCHACHER, Würzburg Üniversitesi, Almanya - Universitat Würzburg, Deutschland
- Doç. Dr. Eldar HASANOĞLU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Türkiye // İzmir Kâtip Çelebi University, Türkiye
- Doç. Dr. Ergül KODAŞ, Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ, Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Doç. Dr. İdris GÖKSU, Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Doç. Dr. Zafer DUYGU, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye // İzmir Dokuz Eylül University, Türkiye
- Ass. Prof. Esmail SHAMS, Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Erdiñ BURULDAĞ, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye // Çankırı Karatekin University, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Halit ALKAN, Mardin Artuklu Üniversitesi -Türkiye // Mardin Artuklu University -Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Haluk SAĞLAMTİMUR, İzmir Ege Üniversitesi, Türkiye // İzmir Ege University, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt DEDE, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi -Türkiye // Sivas Cumhuriyet University -Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Şükran YAŞAR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye// Manisa Celal Bayar University, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Ziyaettin TURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye// Uşak University, Türkiye
- Dr. Ahmet İNAM, Diyanet İşleri Türk İslam Birliği Genel Merkezi, Almanya // Religious Affairs Turkish-Islamic Union Headquarters, Germany // Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V., Deutschland
- Dr. Aslan HABİBOV, Milli İlimler Akademisi, Azerbaycan // National Academy of Sciences, Azerbaycan
- Dr. Miriam Deborah EZZANİ, Kuzey Texas Üniversitesi, ABD//University of North Texas, USA
- Dr. Serdar Aslan, FAU EZIRE (Avrupa'da İslam ve Hukuk Araştırma Merkezi), Almanya // FAU EZIRE (Research Centre for Islam and Law in Europe), Germany // FAU EZIRE (Research Centre for Islam and Law in Europe), Deutschland

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

MAKALELER / ARTICLES		Yazı Türü/ Type of Paper	Sayfalar/ Pages
Editörden / Editor's Note			I - IV
1.	Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerisini ve Problem Çözme Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi <i>Examining the Levels of Mathematical Problem-Solving Skills and the Use of Problem-Solving Strategies in Middle School Students</i> <i>Sevgi Yıldız, Beyza Altundağ, Ayşegül Kaya, Nurgül Barıtçı</i>	Araştırma Makalesi/ Research Article	1-24
2.	Çocuklar İçin Sosyal Yeterlilik Ölçeği: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması <i>Social Competence Scale for Children: A Scale Adaptation Study</i> <i>Mehmet Akif Kay & Mehmet Sağlam</i>	Araştırma Makalesi/ Research Article	25-36
3.	Sergüzeşt Romanında Ahlâkî Kötülük <i>Moral Evil in Samipaşazade's Sergüzeşt</i> <i>Ahmet Faruk Güler</i>	Araştırma Makalesi/ Research Article	37-47
4.	Demokratik Bir Toplum İçin Eğitim: Bertrand Russell'in Yurttaşlık Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <i>Education for a Democratic Society: An Examination of Bertrand Russell's Views on Civic Education</i> <i>Ali Yalçın</i>	Araştırma Makalesi/ Research Article	48-66
5.	Mardin Zaviyeleri Üzerine Mimari Bir Değerlendirme <i>An Architectural Evaluation on Mardin Zaviyas</i> <i>Evindar Yeşilbaş</i>	Araştırma Makalesi/ Research Article	67-100
KİTAP İNCELEMESİ / BOOK REVIEWS			
6.	D. H. Lawrence'ın Psikanaliz ve Bilinçdışı Eleştirisi <i>D. H. Lawrence's Critique of Psychoanalysis and the Unconscious</i> <i>Tamer Yıldırım</i>	Kitap İncelemesi/ Book Review	101-104

Artuklu Humanities
Yıl 2024-Sayı 17

EDİTÖR NOTU

Kıymetli okurlarımız,

Artuklu Humanities (AHU) dergisi olarak 17.sayıyla karşınızda olmanın heyecanını yaşıyoruz. Dergimiz yayın politikasına bağlı olarak sosyal bilimler alanında nitelikle araştırma makaleleri, derleme makaleler, bildiri metinleri ve kitap değerlendirme yazıları yayınlamaya devam etmektedir. Aynı zamanda her geçen sayıda dergimizin daha fazla indekste taranmış olması ve daha çok okura ulaşmış olması bizleri memnun etmektedir. Sosyal medya hesaplarımızdaki paylaşımlara gelen geri dönütlerle birlikte dergimizin sosyal bilimler alanında bir etki uyandırdığını izlemek büyük bir önem arz etmektedir.

17.sayımızda beş araştırma makalesi ve bir kitap değerlendirme yazısıyla karşınızdayız. “Çocuklar için Sosyal Yeterlilik Ölçeği: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması” başlıklı çalışmada sosyal bilimler açısından önemli bir ölçeğin 4-6 yaş aralığında geçerli ve güvenilir olduğuna dair bir sonuç elde edilmiştir. Russell’ın yurttaşlık eğitimine dair yaklaşımını analiz eden “Demokratik Bir Toplum İçin Eğitim: Bertrand Russell’in Yurttaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada özellikle “küresel vatandaşlık” kavramının günümüz tartışmaları için anlamlı olduğu iddia edilmektedir. “Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Beceri ve Problem Çözme Stratejileri Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada matematiksel problem çözme becerileri eksikliğine dikkat çekilmesi ve bu konuda düzenleyici eğitim yaklaşımları organize edilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Kötülük kavramını edebi bir eser çerçevesinde değerlendiren araştırma makalesi olan “Sergüzeşt Romanında Ahlâkî Kötülük” adlı çalışmaya göre ahlaki kötülüğün Samipaşazade Sezai tarafından Sergüzeşt romanında baş karakter Dilber eksenli olarak nasıl serimlendiği incelenmektedir. Mardin’in sosyokültürel tarihi açısından önemli bulgular taşıyan “Mardin Zaviyeleri Üzerine Mimari Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmada yapılarla ilgili olarak teknik analiz başta olmak üzere malzeme, plan ve yapı elemanlarıyla birlikte üslup özellikleri inceleme konusu olmuştur. Son olarak bu sayımızdaki kitap değerlendirme yazısında Lawrence’ın Psikanaliz ve Bilinçdışı başlıklı eseri incelenmiştir. Freud temelli bir psikanaliz Lawrence’ın tartışmaya yönelik kavramsallaştırılmasının birlikte ele alınmıştır.

Her yeni sayıyla birlikte ülkemizde sosyal bilimler alanı için yapılan araştırmalara ve değerlendirmelere bir imkân sağlamak üzere önemli bir misyonu üstlenen dergimizin takdimini

yapmaktan dolayı heyecanımızı tekrar ifade etmek isteriz. Dergimizin 17.sayısından hazırlık sürecindeki çalışma arkadaşlarımıza, çalışmalarını dergimize gönderen kıymetli araştırmacılara ve bu çalışmalarını büyük bir titizlikle değerlendiren hakemlerimize müteşekkiriz.

Bir sonraki sayıda görüřmek dileęiyle...

Dr. Öğr. Üyesi **Mehmet YALÇINKAYA**
Editör/Editor
Mardin Artuklu Üniversitesi
Mardin Artuklu University
ORCID: 0000-0002-4473-0078

Artuklu Humanities

Year 2024-Issue 17

EDITOR'S NOTE

Dear Readers,

We are thrilled to present the 17th issue of Artuklu Humanities (AHU) journal. Our publication policy remains steadfast in its commitment to publishing high-quality research articles, review papers, conference proceedings, and book reviews in the field of social sciences. We are particularly pleased with the increasing number of indexes scanning our journal and the expanding reach to a broader audience. We are proud to announce that our journal is now indexed in the respected Directory of Open Access Journals (DOAJ). Feedback from our social media accounts has been encouraging, affirming the significant impact of our journal in the social sciences, which both excites and gratifies us. With this enthusiasm, we hope to contribute positively to the academic world and look forward to future.

In this latest issue (Number 17), we present five research articles and one book review. The study titled "Social Competence Scale for Children: An Adaptation Study" concludes that this scale is valid and reliable for children aged 4-6, which is crucial for social sciences. The paper "Education for a Democratic Society: An Analysis of Bertrand Russell's Views on Citizenship Education" argues that the concept of "global citizenship" is particularly relevant to contemporary discussions. The study "Examination of Middle School Students' Mathematical Problem-Solving Skills and Use of Problem-Solving Strategies" highlights deficiencies in mathematical problem-solving skills and calls for structured educational interventions. The research article "Moral Evil in the Novel *Sergüzeşt*" examines how moral evil is portrayed through the main character Dilber by Samipaşazade Sezai. "An Architectural Evaluation of the Zawiyas in Mardin" brings forth significant findings on the socio-cultural history of Mardin, analysing the architectural styles, materials, plans, and structural elements of these buildings. Finally, in the book review in this issue, Lawrence's work titled *Psychoanalysis and the Unconscious* has been examined. A Freud-based psychoanalysis has been considered together with Lawrence's argumentative conceptualization

We are delighted to present another issue that offers important contributions to the field of social sciences in our country. We extend our gratitude to our colleagues who assisted in

preparing this issue, the esteemed researchers who submitted their works, and the reviewers who evaluated these submissions with great diligence. Hope to see you in the next issue...

Dr. Öğr. Üyesi **Mehmet YALÇINKAYA**
Editör/Editor
Mardin Artuklu Üniversitesi
Mardin Artuklu University
ORCID: 0000-0002-4473-0078



Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerisini ve Problem Çözme Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi
Examining the Levels of Mathematical Problem-Solving Skills and the Use of Problem-Solving Strategies in Middle School Students

Sevgi Yıldız

Sorumlu Yazar
Primary Author

(Dr. Öğr. Üyesi/ Asst. Prof.)

Ordu Üniversitesi
Ordu-Türkiye

yldzsvg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1116-7896>

<https://ror.org/04r0hn449>

Beyza Altundağ

Yazar
Author

Ordu Üniversitesi
Ordu-Türkiye

beyzaaltundag2000@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0445-5591>

<https://ror.org/04r0hn449>

Ayşegül Kaya

Yazar
Author

Ordu Üniversitesi
Ordu-Türkiye

kayaysegul2861@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0159-8300>

<https://ror.org/04r0hn449>

Nurgül Barıtcı

Yazar
Author

Ordu Üniversitesi
Ordu-Türkiye

nurgulbarutcu28@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-6487-9834>

<https://ror.org/04r0hn449>

Article Information/Makale Bilgisi

Article Type / Makale Türü: Research Article/Araştırma Makalesi

Received/Geliş Tarihi: 30 Eylül / 30 September 2024

Accepted/Kabul Tarihi: 31 Ekim / 31 October 2024

Published/Yayın Tarihi: 31 Aralık / 31 December 2024

Pub Date Season/Yayın Sezonu: Aralık / December

Cite as/Atıf:

Yıldız, S., Altundağ, B., Kaya, A. ve Barıtcı, N. (2024). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme beceri ve problem çözme stratejileri kullanım düzeylerinin incelenmesi. *Artuklu Humanities*, 17, 1-24. <https://doi.org/10.46628/ahu.1558599>

Yıldız, S., Altundağ, B., Kaya, A. & Barıtcı, N. (2024). Examining the levels of mathematical problem-solving skills and the use of problem-solving strategies in middle school students. *Artuklu Humanities*, 17, 1-24. <https://doi.org/10.46628/ahu.1558599>

Plagiarism/İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Published by/Yayıncı: Mardin Artuklu Üniversitesi / Mardin Artuklu University

Ethical Statement/Etik Beyan: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited/ Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Sevgi Yıldız, Beyza Altundağ, Ayşegül Kaya, Nurgül Barıtcı).

Telif Hakkı&Lisans/Copyright&License: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır. / Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Yazarların Katkı Oranı/ Contribution Rate of Authors: Bütün yazarların da katkı oranı denktir. / The contribution of all authors is equal.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerisini ve Problem Çözme Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi ¹

Sevgi Yıldız, Beyza Altundağ, Ayşegül Kaya ve Nurgül Barıtçı

Öz

Bu çalışmada öğrencilerde matematiksel problem çözme becerisi ve stratejileri ele alınmıştır. Araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ve matematiksel problem çözme stratejileri kullanım düzeylerinin incelenmesidir. Araştırma yöntemi olarak pozitivist paradigmayı benimseyen nicel araştırma yöntemi ve tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Matematiksel Problem Çözme Becerisi ve Stratejilerine İlişkin Veri Toplama Aracı” kullanılmış ve araştırmanın verileri Ordu ilinde yer alan ortaokullardan 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde 7. sınıfa devam eden 299 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın değerlendirme sürecinde araştırmacılar tarafından SOLO taksonomisinden yararlanılarak hazırlanan rubrikler kullanılmıştır. Her bir öğrenci için veri toplama aracında yer alan sorulara verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından hazırlanan rubriklere göre değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin matematiksel problem çözme beceri düzeyleri yapı öncesi ile tek yönlü yapı düzeyleri arasında belirlenmiştir. Öğrencilerin matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ve matematiksel problem çözme strateji kullanım düzeyleri arasında pozitif ve çok yüksek bir ilişki belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ve strateji kullanım düzeyleri ise istatistiksel olarak farklılaşmamıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin matematiksel problem çözme becerisi ve stratejilerini kullanım düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Buna göre matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik ulusal bir eyleme ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme becerisi, problem çözme stratejisi, matematik seferberliği, matematik, kazanımlar.

¹ Bu araştırma birinci yazarın danışmanlığında gerçekleştirilen TÜBİTAK 2209 projesinden üretilmiştir.

Examining the Levels of Mathematical Problem-Solving Skills and the Use of Problem-Solving Strategies in Middle School Students²

Sevgi Yıldız, Beyza Altundağ, Ayşegül Kaya and Nurgül Barıçtı

Abstract

This research discusses students' mathematical problem-solving skills and strategies. The purpose of the study is to examine the mathematical problem-solving skill levels and strategy usage levels of 7th-grade secondary school students, focusing on gender differences. A quantitative research approach with a survey model, grounded in the positivist paradigm, was employed. The researchers developed a "Data Collection Tool on Mathematical Problem Solving Skills and Strategies," which was administered to 299 7th-grade students during the 2022-2023 academic year in secondary schools across Ordu province. To assess the responses, rubrics based on the SOLO taxonomy, prepared by the researchers, were used. Students' responses to each question were evaluated against these rubrics, identifying skill levels ranging from pre-structural to uni-structural stages. A significant and strong positive correlation was found between students' mathematical problem-solving skill levels and their usage of problem-solving strategies. However, no statistically significant gender differences were observed in either skill or strategy use levels. The findings highlight that students' proficiency in mathematical problem-solving skills and strategies is generally insufficient. These results suggest a need for a national initiative to enhance students' mathematical problem-solving abilities.

Keywords: Problem solving skills, problem solving strategy, mathematics mobilization, mathematics, achievements.

² This research was produced from the TUBITAK 2209 project carried out under the consultancy of the first author.

Giriş

Eğitimin genel amacı, sürekli zorluklarla yüzleşmek ve bu zorlukların üstesinden gelmek için proaktif, motive olmuş ve bağımsız vatandaşlar yetiştirmektir (Szabo ve ark., 2020). Bu amacın gerçekleştirilmesinde bahsedilen özelliklere sahip vatandaşlar yetiştirebilmek için öğretim programlarında da sıkça vurgulanan 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yoğunlaşılmalıdır. 21.yüzyıl becerileri bireylerin gereksinimlerini giderebilecek güncel ve canlı bir yapı ortaya koymaktadır. Eğitim sistemi içerisinde bu canlı ve güncel yapıyı sürdürülebilir kılma ve 21. yy becerileri ile öğrencileri yetiştirme amacına ulaşmanın yollarından biri de matematik bilimini kullanmaktır. Matematik bilimi kapsamında bulunan temel matematik becerilerinin öğretimiyle amaca yönelik hizmet edilmiş olunur. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel matematik becerileri; etkili ve aktif öğrenme, üstbilişsel beceriler (öğrenmeyi öğrenme), problem çözme ve iletişim becerileridir (Çiftci ve ark., 2021). Problem çözme becerisi 21. yy becerileri kapsamında yer almaktadır ve bu beceriye sahip olmak, becerileri günlük hayatlarında uygulamak bireylere kolaylık sağlamaktadır. Problem çözme becerisinin kavramsal ve bütünsel becerilerden daha kapsamlı bir beceri olması ve üst düzey beceriler arasında yer alması sebebiyle problem çözme sürecinde başarıya ulaşabilmek adına bireylerin birçok farklı yetkinliği bünyelerinde barındırmaları gerekmektedir. Bunun sebebi problem çözme becerisinin birden çok yetkinliği barındırmasından dolayı farklı yaş grupları için gerekli olmasıdır (Üzümücü ve Bay, 2018). Matematiksel problem çözmeyi öğretmek ise, öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere gerçek dünyayı anlamlandırmada deneyimler kazandırması bakımından etkili bir yoldur. Diğer bir ifade ile matematiksel problem çözmeyi öğretmek; öğretmenlere, eğitimcilere ve her seviyedeki öğrencilere 21.yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler, öğrenme modelleri ve stratejiler sunmaktadır (Szabo ve ark., 2020). Matematiksel problem çözmeyi öğretmek işlemsel becerileri ve formülleri öğretmekten ibaret değildir. Matematiksel problem çözmek ve çözmeyi öğretmek için yapılandırmacı yaklaşımın olanaklarından faydalanılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı öğretim yöntemi 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yayımlanan öğretim programında Türkiye’de benimsenmiştir. Bu öğretime bağlı olarak sadece işlemsel beceri ile problem çözen bireyler yerine muhakeme yapabilen ve işlemsel anlamının yanında kavramsal anlamayı da gerçekleştiren bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Özellikle öğrenilmesi güç görülen problem çözme konusunda öğrencilerde etkili bir değişiklik meydana getirmek için öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif olmaları beklenmektedir. Hayatın her alanında yer alan problem çözme, matematik öğretim programında hemen hemen her konu içerisine serpiştirilmiş, yaşama dönük problemler üzerine yoğunlaşmıştır (Aydoğdu ve Ayaz, 2008). Dolayısıyla problem çözme, matematik öğretiminin ve programlarının vazgeçilmez bir parçası olmaktadır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda 21.yy becerilerinden olan matematiksel problem çözme becerisinin analizi günümüzde ve gelecekte yaşamı kolaylaştırmak, bireylerin gelişimine katkıda bulunmak için önemlidir.

Diğer yandan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslararası sınav sonuçlarına göre cinsiyet, problem çözme gibi becerilerde önemli bir faktör olmaktadır. Örneğin matematik okuryazarlığının ön planda olduğu, 2022 PISA sonuçlarına göre matematikte 40 ülkede erkekler kızlardan daha yüksek başarı gösterirken, 17 ülkede kızlar erkeklerden daha yüksek başarı göstermiş, geri kalan 24 ülkede ise kızlar ve erkeklerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bu bilgilerden hareketle bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerini ve problem çözme stratejilerini kullanım düzeylerini cinsiyet faktörüne göre belirlemek amaçlanmıştır.

Böylece araştırmanın merkezinde tutulan problem çözme becerisi ve stratejilerinin bireylere kazandırılmasının önemi hakkında farkındalık oluşturulması; bu beceri ve stratejilerine sahip bireylerin özerk, bağımsız ve sözel iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanır nitelikte yetiştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

1. Problem Çözme Becerisi

Problem, bireylerin karşılaştıkları zaman zihinlerinde canlanan karmaşık durumları geçmiş tecrübelerinden yola çıkarak çözme ihtiyacı hissettikleri durum olarak tanımlanabilir (Özpınar, 2012). Baykul (2009) bir problemle karşılaşıldığında problemi çözüme ulaştırmak için var olan problem durumunun analizinin yapılması, gerekli bilgilerin bir araya getirilmesi, bu bilgilerin arasından çözüme ulaştırıcı olanların seçilmesi ve seçilen bilgilerin çözüme uygun olanlarının kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Problem çözme becerisi, verileri anlama ve yorumlama, plan yapma ve uygulama, elde edilenleri kontrol etme ve farklı stratejik yöntemler deneme gibi birçok yetkinlik gerektirmektedir (Muir ve ark., 2008). Günlük hayatta alışılmışın dışında çözülmesi gereken bir soruna karşılaşıldığında bu sorunu gidermek için öncelikle problemi kavramaya ardından problemin çözümüne yönelik en uygun yolu seçmeye ve bu yolu uygulayıp yorumlamaya problem çözme becerisi denir. 2013 yılında Türkiye’de yayımlanan ortaokul matematik öğretim programı incelendiğinde problem çözme becerisine çokça yer verildiği ve öneminin vurgulandığı görülmektedir. Yine bu programda matematik eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında ise öğrencilerin problem çözebilmek için farklı stratejiler geliştirebilmeleri ayrıca bu stratejileri günlük yaşamdaki problemlerin çözümünde kullanabiliyor olmaları amaçlanmıştır (Gürbüz ve Güder, 2016). Öğrencilerin problem durumlarıyla karşılaştıklarında uygun çözüme ulaşabilmeleri için öncelikle problem çözme sürecini anlamaları ve bu süreci nasıl yürüteceklerini öğrenmeleri ardından uygulayıp tecrübe ederek bir öğrenme gerçekleştirmelerine fırsat tanınmalıdır. Problemlerin olabildiğince farklı ve yaşama dönük olması bu öğretimin gerçekleştirilmesinde önemli bir unsurdur (Aydoğdu ve Ayaz, 2008).

Polya (2004) *How to Solve it?* kitabında “keşfetmeye hizmet etmek” anlamına gelen sezgisel (heuristics) yaklaşımla tanımladığı 4 aşamalı problem çözme basamakları tanımlamaktadır. Birinci aşama problemin anlaşılması basamağıdır. Öğrenci problemi anlamalıdır ama anlamakla yetinmemeli, problemi çözmeyi de istemelidir; problemi kendi cümleleriyle aktarabilmeli ayrıca problemin temel kısımlarını, bilinmeyenleri, veriyi ve problem durumunu belirtebilmelidir. İkinci aşama plan yapma basamağıdır. Problemin çözümündeki ana başarı, bir plan fikrini kavramaktır. Problem hakkında yeterli bilgiye sahip olmanın sonucunda iyi bir plan oluşturmak mümkündür. Üçüncü aşama planı uygulama basamağıdır. Bu basamakta öğrenci kendine özgü olarak geliştirdiği planı uygulamaya koymalıdır, uygulama sürecinde her adım detaylı incelenerek yapılan planın işlediğinden emin olunmalıdır. Dördüncü aşama değerlendirme aşamasıdır. Bu aşama problem çözme sürecinin önemli ve öğretici aşamasıdır. Öğrenci tamamlanan çözüme bakarak, sonucu ve ona giden yolu yeniden gözden geçirip yeniden inceleyerek bilgilerini pekiştirebilir ve problem çözme yeteneklerini geliştirebilir. Öğrenci planını gerçekleştirdikten sonra çözümünün doğru olduğuna inanmak, çözümünün doğruluğunu kanıtlamak ve varsa çözümündeki hataları tespit etmek için doğrulamalar yapmalıdır (Polya, 2004).

2. Problem Çözme Stratejileri

Oxford Languages and Google (2022) tarafından strateji “Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yolların ve uygulanan yöntemlerin tümü” şeklinde tanımlanmıştır. Bu doğrultuda problem çözme stratejisine, problemi sonuçlandırıp çözüme ulaşabilmek için başvurulan yolların tamamıdır denilebilir. Ortaokul matematik dersi öğretim programında problem çözme becerilerinin gelişimine vurgu yapılmaktadır. Öğretim programının genel amaçları arasında öğrencilerin problem çözerken kendi fikirlerini ve muhakeme etme süreçlerini ifade edebilmeleri, problem çözme stratejilerini geliştirebilmeleri ve bunları yaşamlarında kullanabilmeleri yer almaktadır (MEB, 2013). Gür ve Hangül’ e (2015) göre doğru stratejinin seçilmesi, problemi ve problemde verilenleri anlamaya ayrıca problem çözme stratejilerine hâkim olma durumuna bağlıdır. Bir problemin çözümüne ulaşabilmek için bir veya birden fazla strateji kullanılabilir. Bazen de bir problemin çözümünde farklı stratejilerin kullanılması uygun olabilir. 2009 ilköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar için yayımlanan öğretim programı ve kılavuzunda matematiğin ana amacının öğrencilere karşılaştıkları problemleri çözme becerisini kazandırmak olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerde problem çözme becerisi geliştirilirken sistematik liste yapma, geriye dönük çalışma, örüntü bulma, deneme-yanılma, şekil veya diyagram çizme, model kullanma, problemi basitleştirme, varsayımları kullanma, tahmin etme, problemi farklı bir şekilde kullanma vb. stratejilerini kullanmalarının sağlanması hedeflenmiştir. Bazı problem çözme stratejileri aşağıda açıklanmıştır (Yazgan ve Arslan, 2022):

- **Sistematik Liste Yapma (Make a Systematic List):** Problemdaki verileri kullanarak tüm olasılıkların sistematik bir biçimde sıralandığı ve herhangi bir olasılığın tekrar edilmediğini garantileyen yöntemdir.
- **Şekil veya Diyagram Çizme (Make a Drawing or Diagram):** Bir problemi çözebilmek ve problemdeki ilişkiyi anlayabilmek için görsel olarak destekleyici çizimlerin kullanılmasıdır.
- **Bağıntı Bulma (Look for a Pattern):** Hem ilköğretim hem de ortaokul matematik programlarında ‘‘Örüntü ve Süslemeler’’ adıyla konu olarak da öğretilen bağıntı bulma stratejisi tekrar eden olaylar dizisini ya da tekrar eden şekil/sayı dizilerini bulmaktır.
- **Problemi Basitleştirme (Solve a Simpler Problem):** Problemin daha kolay halini çözerek asıl problemin çözümünü keşfetmek, problemin çözümünü olabilecek en küçük sayıyla incelemek, sonrasında gittikçe sayıları büyütme ve yine asıl problemi çözdürebilecek bir genellemeye ulaşmaktır.
- **Geriye Doğru Çalışma (Work Backward):** Geriye Doğru Çalışma Stratejisi iki yönlü olarak ele alınabilir. Eğer problem içinde aritmetik işlemlerin sonucu verildiyse işlemleri tersine çevirmektir. Eğer aritmetik işlem değil de bir olaylar dizisinin sonucu verildiyse son aşamadan başlayıp daha sonra bir önceki aşamayı, daha sonra ondan da bir önceki aşamayı incelemektir ve bunu ilk baştaki duruma ulaşana kadar devam ettirmektir.
- **Tahmin ve Kontrol (Guess and Check):** Problem çözme sürecine mantıklı bir tahminde bulunmakla başlanıp tahminin kontrol edilmesidir. Eğer bu tahmin doğru değil ise başka bir tahminde bulunularak ve her yeni tahminde bir öncekinin sonuçları göz önüne alınarak doğru sonuca ulaşılan kadar devam edilmesidir.
- **Denklem veya Eşitsizlik Kurma (Write an Equation or Inequality):** Problemden belirtilen ilişkileri tespit etmek ve bu ilişkileri eşitlik veya eşitsizlik şeklinde yazmaktır.
- **Tablo Yapma (Construct a Table):** Bu strateji bir bağıntıyı meydana getirecek ve böylelikle eksik bilgiyi bulmaya yarayacak şekilde verileri tablolaştırır.

- Muhakeme Etme (Logical Reasoning): Basit bir mantık gerektiren sorular veya çıkarımlar zinciri içeren; daha zor sorular için bir çıkarımda bulunma, ardından bu çıkarımın ikinci bir çıkarıma götürülmesiyle devam ettirilen stratejidir.
- Elimine Etme Stratejisi: Problemlerin bazılarının çözümlerine verilen seçeneklerden işe yaramayanların elimine edilmesi yoluyla ulaşılır. Doğru sonuca ulaşılan dek eleme işlemi devam ettirilir (Kayapınar, 2015).

3. Matematiksel Problem Çözme Becerisi ve Stratejileri

Okul dersleri arasında matematik, öğrenciler üzerinde güçlü bir biçimlendirici etkiye sahip olan okul öğreniminin temel bileşeni olarak *problem çözme* kavramını tanıtmakta ve geliştirmektedir. Matematikte problem çözmek, kavramların bağlanması ve yeniden bağlamaştırılması, sürdürülebilir ve anlamlı bir öğrenmenin sağlanması için operasyonel ve temel matematiksel bilgi aktarımında en etkili kavramı temsil etmektedir (Căprioară, 2015). Katrancı ve Şengül (2019) problem çözme becerisi gelişmiş öğrenciler yetiştirmenin matematik dersinin genel amaçlarından birisi olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler problem çözümlerinin öğrencilerin matematik bilgilerini geliştirmek için önemli olduğuna ve yeni problemleri çözmek için bilgi aktarımına yardımcı olduğuna inanmaktadır (Mršnik ve ark., 2023).

Matematik birbirine bağlı, insanlar tarafından oluşturulmuş dinamik bir fikir olarak düşünülürse değerlendirme sistemi; öğrencilerin problem çözme, muhakeme etme, ilişki ve bağlantı kurmayı içeren zengin etkinliklerle meşgul olmasına izin vermelidir. Öğrencilerin çoktan seçmeli testten seçebilecekleri olası yanıtlardan değil, öğrenci anlayışının karmaşıklık düzeyi değerlendirilmelidir (Romberg ve Wilson, 1992). Matematiksel problem çözme uzun zamandır matematiğin, matematik öğretiminin ve öğreniminin önemli bir tarafı olarak görülmüştür. 20. yüzyılda, matematiksel problem çözme araştırmalarında ve değişen önceliklerle problem çözmeyi teşvik etme olanaklarına ilişkin bulgularda ilerleme kaydetmiştir (Liljedahl ve ark., 2016).

2009 ve 2011 matematik öğretim programları incelendiğinde problem çözümlerinin matematik dersi için vazgeçilmez bir parça olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ortaokul matematik dersi öğretim programının geliştirmeyi hedeflediği 5 alan becerisinden biri de matematiksel problem çözme becerisidir. Bu beceri hemen her temaya entegre edilerek önemine vurgu yapılmıştır (MEB, 2024). Öğrencilere verilen problemler öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı ya da çözüm yolunun önceden bilinmediği türden olmalıdır. Matematiksel problemlerin çözümünde birden fazla bilgi ve becerinin işlenmesi için birden fazla stratejinin kullanılabilmesi nitelikte problemler sunulmalıdır. Olası ve hazır cevapların bulunduğu çoktan seçmeli testler yerine öğrencilerin çözüm yollarının daha iyi şekilde tespit edilebilmesi için açık uçlu soruların kullanımının daha avantajlı olduğu görülmüştür. Problem çözme tek başına bir konu olmamakla birlikte bir süreç olarak nitelendirilebilir. Bu sürecin etkili olabilmesi ve öğrencilerde problem çözme becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin problem üzerinde uğraşp yaratıcı fikirlerinin ortaya atıldığı bir ortam düzenlenmelidir. Bununla birlikte problem çözümünde kullandıkları stratejilerin sınıf ortamında tartışılarak bakış açılarının genişlemesine destek olunmalıdır (MEB, 2009; MEB, 2011). Ancak teknolojinin kullanımı, sınıf koşulları ve problemin doğası problem çözme sürecini etkileyebilir (Hähkiöniemi ve ark., 2012).

Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin aldıkları matematik eğitimi göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin matematiksel problem çözme becerisine sahip olması günlük

hayatlarını kolaylaştırma açısından önem teşkil etmektedir. Türk öğrencilerin PISA 2012 sınav sonuçları incelendiğinde öğrencilerin %42'sinin matematik kapsamında temel becerilerinin eksik olduğu sonucuna varılmıştır (TEDMEM, 2014). Bu durumun analizinin yapılması ve elde edilen sonuçlarının faaliyete geçirilmesi sonraki nesiller için önem arz etmektedir. Yapılan analizde sınav çıktılarının değerlendirilmesine ve bununla birlikte çıktıları etkileyen faktörlere odaklanılmalıdır (Özmantar ve ark., 2017). Problem çözme becerisi yüksek kişiler, yaşamın getirdiği zorlukların üstesinden gelme konusunda da başarılı olurlar. Dolayısıyla öğrencilerin problemlerle baş edebilmesi ve problemlere etkili bir çözüm üretebilmesi için problem çözme becerisine sahip olması önemlidir (MEB, 2022).

4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın ana amacı cinsiyete göre ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ile matematiksel problem çözme stratejilerinin kullanım düzeyini belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

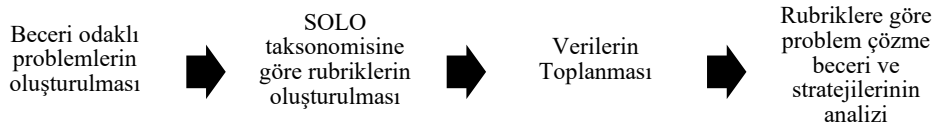
- 7. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre matematiksel problem çözme beceri düzeyini incelemek,
- 7. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre matematiksel problem çözme stratejilerini kullanım düzeyini incelemek,
- 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ile matematiksel problem çözme stratejilerinin kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve
- 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ile matematiksel problem çözme stratejilerinin kullanım düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

5. Yöntem

Araştırma yöntemi olarak pozitivist paradigmayı benimseyen nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, öğrencilerin matematiksel problem çözme becerisini ve matematiksel problem çözme stratejilerini kullanım düzeylerini incelemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Araştırmada izlenecek aşamalara ilişkin diyagram Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1

Çalışmaya İlişkin Diyagram



5.1. Evren Örneklem

Araştırma kapsamında uygun örnekleme ile Ordu ili Altınordu ilçesinde yer alan ortaokullara devam eden 7. sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. İlk aşamada veri toplama aracının test edilmesine yönelik pilot çalışmada 82 öğrenciye ulaşılmıştır. Pilot çalışmaya katılan 66 öğrencinin veri

toplama aracına cevaplar verdiği belirlenmiştir. Ana uygulamanın yapılabilmesi için ise pilot çalışmaya katılmamış 299 öğrenciye ulaşılmıştır. Ana uygulamaya katılan öğrencilerin 165'i erkek, 134'ü ise kız öğrencidir.

5.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan “Matematiksel Problem Çözme Becerisi ve Stratejilerine İlişkin Veri Toplama Aracı” araştırmacılar tarafından 2021-2022 bahar döneminde oluşturulmuş ve üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerle sorularda düzenlemeler yapılmış ve son hali verilmiştir. Veri toplama aracının hazırlanma aşamasında ortaokul matematik öğretim programı ile PISA sınavında yer alan matematik soruları, MEB tarafından yayınlanmış olan kazanım testleri, ulusal ve uluslararası sınavlar incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 7. sınıf öğrencileri için verilmesi öngörülen alt öğrenme alanları tam sayılarla işlemler, rasyonel sayılar, cebirsel ifadeler, eşitlik ve denklem, oran ve orantı ile yüzdelerdir. Bu kapsamda veri toplama aracında yer alan sorular hazırlanırken öğrencilerin problem çözme becerisi ve stratejilerini alt öğrenme alanlarına bağlı olarak hangi düzeyde kullanabildiklerini ölçer nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

5.3. İşlem

Araştırma verilerinin toplanmasından önce Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 2022-216 sayılı 24/11/2022 tarihli izni alınmıştır. Aynı zamanda Ordu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Araştırmanın verileri gönüllük esasına göre gerekli açıklamalar yapılarak araştırmacılar tarafından okul ziyaretleriyle toplanmıştır.

5.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizine yönelik matematiksel problem çözme beceri düzeylerini belirlemek için araştırmacıların geliştirdiği SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome-Yapısı Gözlenen Öğrenme Çıktısı) taksonomisine dayalı rubrikler oluşturulmuştur. Puanlayıcı tutarlılığının sağlanması ve adil bir puanlama yapılabilmesi için bu araştırmada çok yönlü bir yapısı olan SOLO taksonomisi tercih edilmiştir. Oluşturulan SOLO taksonomisine dayalı rubrikler Ek-2'de verilmiştir.

SOLO taksonomisi, beş düşünce evresinden oluşmaktadır. Bahsedilen evreler Piaget'in bilişsel gelişim evrelerine (duyusal-motor evre, işlem öncesi evre, somut işlemler evresi, soyut işlemler evresi) denk gelmektedir (Çelik, 2007). SOLO taksonomisinin beş düşünme düzeyi ve bu düzeylere uyumlu olarak değerlendirmelere yardımcı olacak gösterge fiilleri Tablo 1' de açıklanmıştır.

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerisini ve
Problem Çözme Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi**

Tablo 1

SOLO Taksonomisi Düzeyleri ve Gösterge Fiilleri

No	Düzeyler	Gösterge Fiilleri (Öğrenci Davranışları)
1	Yapı Öncesi	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci soruyu anlayamaz.• Verilen cevaplar sorudan bağımsızdır, soruyla ilgisi yoktur.• Soruyu yanlış yorumlar.• Öğrenci cevaplanması istenen soruyla ilgilenmez, soruya odaklanmaz.• Öğrenci soruyu çözemez.• Öğrenci soruda verilenleri tekrar eder ya da bilmiyorum cevabını verir.• Öğrencinin bilgisi yoktur.
2	Tek Yönlü Yapı	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin soruyu anlama düzeyi sınırlıdır.• Sorunun tek bir yönüne odaklanır• Öğrencinin bilgisi sınırlıdır.
3	Çok Yönlü Yapı	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci sorunun birçok yönünü kullanabilir ama bu yönler arasında ilişki kuramaz.• Öğrencinin bilgisi vardır ancak bu bilgiler birbirinden kopuk ve bağımsızdır.• Sorunun birden fazla yönü düşünülebildiği için Tek Yönlü Yapı'ya göre daha karmaşık ilişkiler kurulabilir.
4	İlişkilendirilmiş Yapı	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci genelleştirilmiş ilişkileri kurar.• Öğrenci sorunun tüm yönlerini ve bu yönler arasındaki ilişkileri anlar.• Öğrenci ilişkileri birleştirerek soruya ilişkin sebep ve sonuçları açıklar.• Öğrenci ilişkilendirdiği durumlar arasında karşılaştırma yapabilir• Öğrenci ilişkilendirdiği durumları analiz eder.
5	Soyutlanmış Yapı	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci yeni bilgiler inşa eder.• Öğrenci sorunun cevabına ulaşmak için yeni çözüm yolları üretir.• Öğrenci gerekli akıl yürütmeleri yapar.• Öğrenci çözüm üzerine genellemeler yapar.• Öğrenci çözüm yollarını derinlemesine inceler ve tartışır.• Öğrenci yeni bir düşünme biçimi geliştirir.

Kaynak: (Elassabi ve Kaçar, 2020, 286)

SOLO taksonomisi, temel olarak öğrencilerin okul öğrenme bağlamında bilişsel yeteneklerini değerlendirmek için bir araç olarak tasarlanmıştır. SOLO, cevabın yapısından çıkarılabilecek yanıt kalitesini sınıflandırmak için bir çerçeve sağlamaktadır (Lian ve İdris, 2006). Öğrencilerin nitel değerlendirmelerle yapıcı bir şekilde öğrendikleri, yeni materyalleri önceki bilgileriyle yorumladıkları ve birleştirdikleri böylece öğrenme anlayışlarını aşamalı olarak yapılandırdıkları varsayılmaktadır. Araştırmalar, SOLO taksonomisinin öğrencilerin yanıtlarını niteliksel bir şekilde sınıflandırmak için yararlı bir araç olduğunu göstermektedir (Bhattacharyya ve ark., 2012). Öğrencinin konuyu hangi düzeyde anladığını belirlemek için SOLO taksonomisi bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. SOLO taksonomisinin bu özelliği değerlendirme sürecinde kısmi puanlamalar yapmaya olanak sağlamaktadır.

Bu çalışmada verilerin analizinde iki aşamalı bir süreç planlanmıştır. Birinci aşamada araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, uzman görüşü ve pilot çalışmalar neticesinde son halini

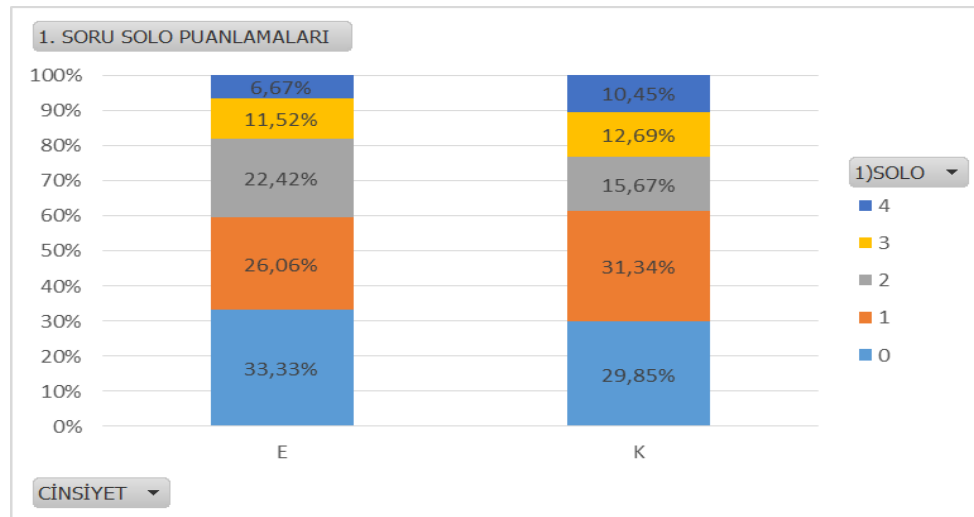
almış olan rubrikler kullanılmıştır. Her bir öğrenci için açık uçlu sorularda bulunan problemlere verilen cevaplar üç araştırmacı tarafından ortak olarak aynı anda incelenmiş ve rubriklere göre puanlama yapılmıştır. Açık uçlu problemler, problem çözme beceri düzeylerini belirlemek için SOLO taksonomisine dayandırılarak hazırlanmış olan rubriklere göre (0), (1), (2), (3), (4) şeklinde ayrı ayrı puanlanmıştır. Aynı şekilde açık uçlu problemler matematiksel problem çözme stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemek için hazırlanmış olan rubriklere göre soruların çözümünde kullanılması olası olan her bir strateji için (0), (1), (2) şeklinde ayrı ayrı puanlanmıştır. Veri analizinin ikinci aşamasında beş düzeyden oluşan SOLO taksonomisine dayandırılarak hazırlanmış rubriğe göre yapı öncesi düzey, tek yönlü yapı düzeyi, çok yönlü yapı düzeyi, ilişkilendirilmiş yapı düzeyi, soyutlanmış yapı düzeyi olacak şekilde öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri belirlenmiştir. Bununla birlikte her öğrencinin her bir problem için çözümleri irdelenerek kullandıkları problem çözme stratejileri belirlenmiştir. Her bir stratejinin kullanımını ve problem çözme beceri düzeyi frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Olası problem çözme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma-kullanılmama durumunun incelenmesinin yanı sıra en az-en çok kullanılan stratejiler belirlenmiş ve irdelenmiştir. Nihai olarak tüm sonuçlar matematik dersi kazanımları ve problem çözme becerisi bağlamında yorumlanmıştır.

6. Bulgular

Araştırmanın bulguları iki aşamalı olarak sunulmuştur. İlk aşamada her bir soruya verilen yanıtlar problem çözme becerisi ve matematiksel problem çözme stratejilerine ilişkin bulgular yer almıştır. İkinci aşamada ise matematiksel problem çözme becerisi ve stratejilerine ilişkin Pearson Korelasyon Analizi bulguları ve cinsiyete ilişkin karşılaştırmanın yapıldığı t-testi bulguları Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Birinci Soruya Ait Solo Puanlamalarını Gösteren Şekil



Şekil 1’de SOLO taksonomisine dayandırılarak hazırlanmış rubriğe göre erkek öğrencilerin %33.33’ünün sıfır puan, %26.06’sının bir puan, %22.42’sinin iki puan, %11.52’sinin üç puan ve %6.67’sinin dört puan aldığı görülmektedir. Kız öğrencilerin ise %29.85’inin sıfır puan, %31.34’ünün bir puan, %15.67’sinin iki puan, %12.69’unun üç puan ve %10.45’inin dört puan

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerisini ve
Problem Çözme Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi**

aldığı görülmektedir. Öğrencilerin %31.77'sinin sıfır puan; %28.43'nün bir puan; %19.40'nın iki puan; %12.04'ünün üç puan; %8.36'sının ise dört puan aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilgili soruya ilişkin problem çözme stratejileri bilgileri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğrencilerin 1.Soruya ait Problem Çözme Stratejileri





1. Soru Strateji	Muhakeme Etme Stratejileri Ortalaması	Elimine Etme Stratejileri Ortalaması
Erkek	1.12	0.81
Kız	1.16	0.89
Genel Toplam	1.14	0.85

Tablo 2 incelendiğinde ilgili rubriğe göre minimum 0 puan maksimum 2 puan alabilen öğrencilerin 1. soruda muhakeme etme stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalaması erkeklerde 1.12, kızlarda 1.16; elimine etme stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalaması ise erkeklerde 0.81, kızlarda 0.89 olduğu hesaplanmıştır. Çözümünde kullanılması beklenen stratejileri doğru ve etkin kullanan ayrıca SOLO taksonomisine göre en üst düzey olan soyutlanmış yapı düzeyinde bulunduğu düşünülen öğrenciye ait çözüm Şekil 2'dedir.

Şekil 2

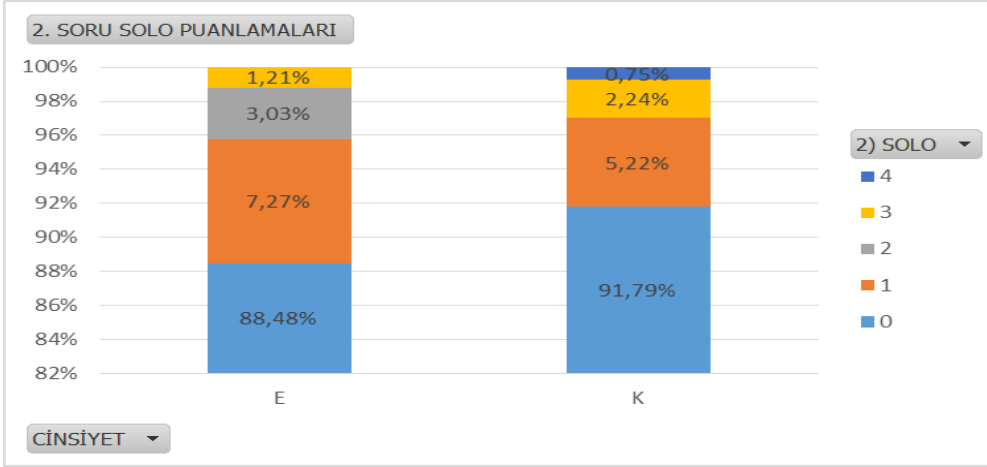
Birinci Soruya İlişkin Örnek Bir Çözüm

Çözümleri bulundurunuz? Açıklamalarınızı verilen boş alana yazınız.

	A marka, 2 katlı, 12 adet rulodan oluşan tuvalet kağıdının satış fiyatı: 84₺ $84 \div 12 = 7$ TL tanesi 7 TL 2 katlı
	B marka, 3 katlı, 16 adet rulodan oluşan tuvalet kağıdının satış fiyatı: 96₺ $96 \div 16 = 6$ TL tanesi 6 TL 3 katlı
	C marka, 3 katlı, 12 adet rulodan oluşan tuvalet kağıdının satış fiyatı: 106,50₺ $106,50 \div 12 = 8,875$ TL tanesi 8,875 TL 3 katlı
	D marka, 2 katlı, 16 adet rulodan oluşan tuvalet kağıdının satış fiyatı: 114₺ $114 \div 16 = 7,125$ TL tanesi 7,125 TL 2 katlı
Genel Açıklama:	B markası tercih ederim çünkü A ve D markasına göre kaliteli, A, C ve D markasına göre tanesi olarak ucuz

Şekil 3

İkinci Soruya Ait Solo Puanlamalarını Gösteren Şekil



SOLO taksonomisine dayandırılarak hazırlanmış rubriğe göre öğrencilerin %89.97'sinin sıfır puan; %6.35'inin bir puan; %1.67'sinin iki puan; %1.67'sinin üç puan; %0.33'ünün ise dört puan aldığı tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin %88.48'inin sıfır puan, %7.27'sinin bir puan, %3.03'ünün iki puan, %1.21'inin üç puan aldığı hesaplanmıştır. Kız öğrencilerin ise %91.79'unun sıfır puan, %5.22'sinin bir puan, %2.24'ünün üç puan ve %0.75'inin dört puan aldığı hesaplanmıştır. 2.sorunun SOLO taksonomisine dayalı rubrikten elde edilen öğrenci puanlarına bakıldığında erkek öğrencilerin hiçbirinin tam puan (4 puan) alamadığı görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin ise hiçbirinin 2 puan almadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilgili soruya ilişkin problem çözme stratejileri bilgileri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

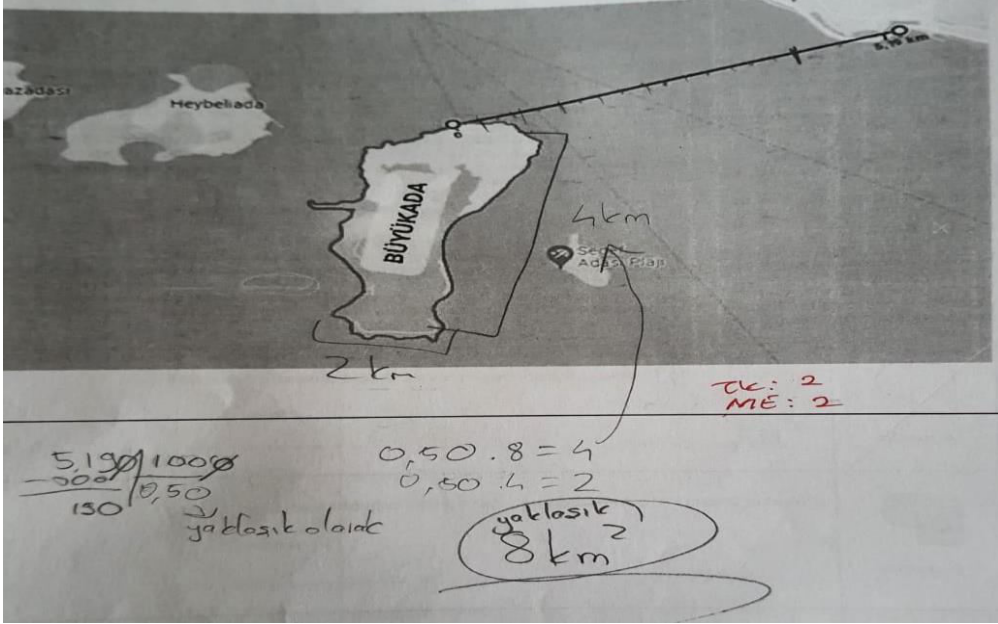
Öğrencilerin 2.Soruya ait Problem Çözme Stratejileri

2. Soru Strateji	Muhakeme Etme Stratejileri Ortalaması	Tahmin ve Kontrol Stratejileri Ortalaması
Erkek	0.2	0.07
Kız	0.13	0.08
Genel Ortalama	0.17	0.08

Tablo 3 incelendiğinde matematiksel problem çözme stratejileri rubriğine göre 2. soruda muhakeme etme stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalama erkeklerde 0.2, kızlarda 0.13; tahmin ve kontrol stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalamanın ise erkeklerde 0.07, kızlarda 0.08 olduğu hesaplanmıştır. Çözümünde kullanılması beklenen stratejileri doğru ve etkin kullanan ayrıca SOLO taksonomisine göre en üst düzey olan soyutlanmış yapı düzeyinde bulunduğu düşünülen öğrenciye ait çözüm Şekil 4'tedir.

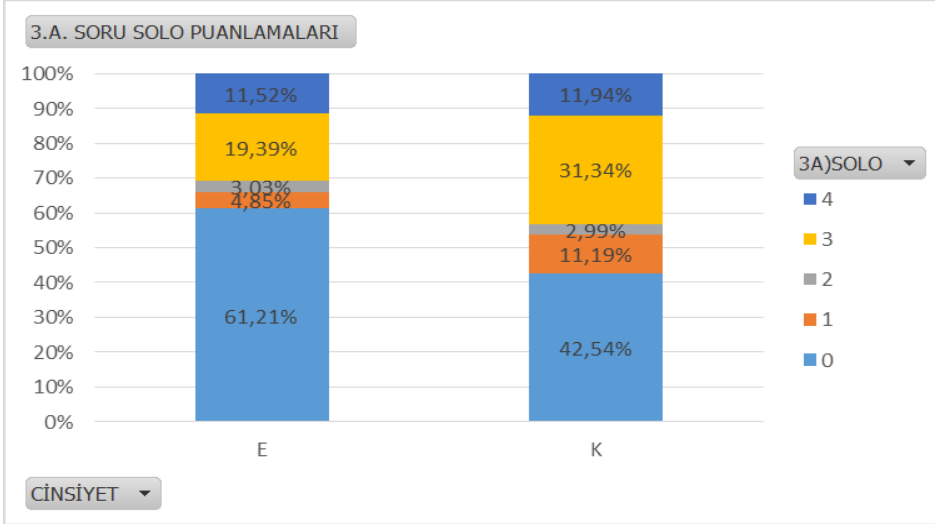
Şekil 4

İkinci Soruya İlişkin Örnek Bir Çözüm



Şekil 5

Üçüncü Sorunun A Şıkkına Ait Solo Puanlamalarını Gösteren Şekil



Öğrencilerin %52.84'ünün sıfır puan; %7.69'unun bir puan; %3.01'inin iki puan; %24.75'inin üç puan; %11.71'inin ise dört puan aldığı tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin %61.21'inin sıfır puan, %4.85'inin bir puan, %3.03'ünün iki puan, %19.39'unun üç puan ve %11.52'sinin dört puan aldığı hesaplanmıştır. Kız öğrencilerin ise %42.54'ünün sıfır puan, %11.19'unun bir puan, %2.99'unun iki puan, %31.34'ünün üç puan ve %11.94'ünün dört puan aldığı hesaplanmıştır. Öğrencilerin ilgili soruya ilişkin problem çözme stratejileri bilgilerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

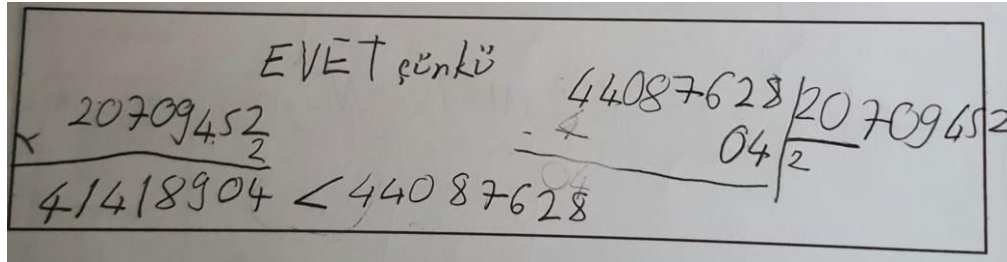
Öğrencilerin Soru 3A'ya ait Problem Çözme Stratejileri

3a. Soru Strateji	Muhakeme Etme Stratejileri Ortalaması	Tahmin ve Kontrol Stratejileri Ortalaması	Denklem veya Eşitsizlik Kurma Stratejileri Ortalaması
Erkek	0.75	0.33	0.09
Kadın	1.00	0.43	0.07
Genel Toplam	0.86	0.37	0.08

Tablo 4'e göre muhakeme etme stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalama erkeklerde 0.75, kızlarda 1; tahmin ve kontrol stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalamanın erkeklerde 0.33, kızlarda 0.43; denklem veya eşitsizlik kurma stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalamanın ise erkeklerde 0.09, kızlarda 0.07 olduğu hesaplanmıştır. Çözümünde kullanılması beklenen stratejileri doğru ve etkin kullanan ayrıca SOLO taksonomisine göre en üst düzey olan soyutlanmış yapı düzeyinde bulunduğu düşünülen öğrenciye ait çözüm Şekil 6'dadır.

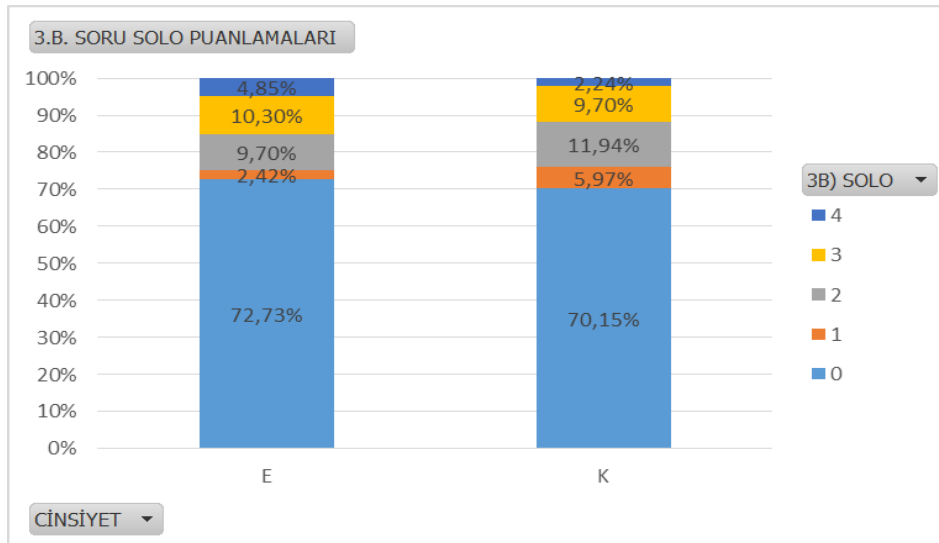
Şekil 6

Üçüncü Sorunun A Şıkkına İlişkin Örnek Bir Çözüm



Şekil 7

Üçüncü Sorunun B Şıkkına Ait Solo Puanlamalarını Gösteren Şekil



Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerisini ve Problem Çözme Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi

İlgili rubriğe göre erkek öğrencilerin %72.73'ünün sıfır puan, %2.42'sinin bir puan, %9.70'inin iki puan, %10.30'unun üç puan ve %4.85'inin dört puan aldığı hesaplanmıştır. Kız öğrencilerin ise %70.15'inin sıfır puan, %5.97'sinin bir puan, %11.94'ünün iki puan, %9.70'inin üç puan ve %2.24'ünün dört puan aldığı hesaplanmıştır. Öğrencilerin %71.57'sinin sıfır puan; %4.01'inin bir puan; %10.70'inin iki puan; %10.03'ünün üç puan; %3.68'inin ise dört puan aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilgili soruya ilişkin problem çözme stratejileri bilgileri Tablo 5'de bulunmaktadır.

Tablo 5

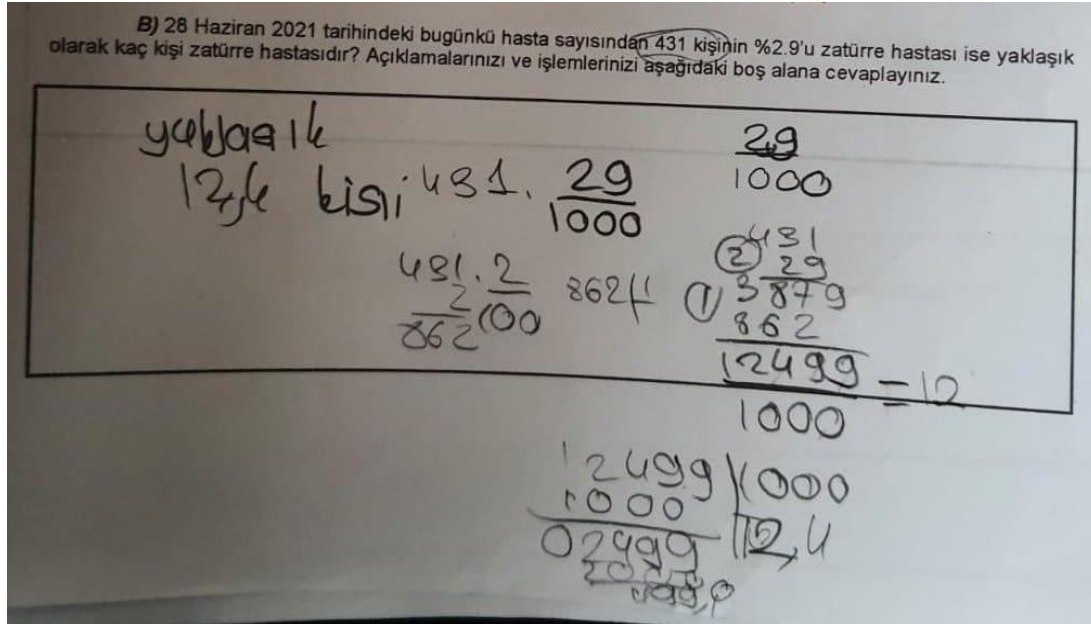
Öğrencilerin Soru 3B'ye ait Problem Çözme Stratejileri

3B Soru Strateji	Muhakeme Etme Stratejileri Ortalaması	Tahmin ve Kontrol Stratejileri Ortalaması
Erkek	0.32	0.23
Kız	0.31	0.14
Genel Toplam	0.31	0.19

Tablo 5'e göre 3. sorunun B şıkında muhakeme etme stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalama erkeklerde 0,32, kızlarda 0,31; tahmin ve kontrol stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalamanın ise erkeklerde 0,23, kızlarda 0,14 olduğu hesaplanmıştır. Çözümünde kullanılması beklenen tahmin ve kontrol stratejisini doğru ve etkin kullanamayan fakat SOLO taksonomisine göre çok yönlü yapı düzeyinde bulunduğu düşünülen öğrencinin çözümü Şekil 8'dedir.

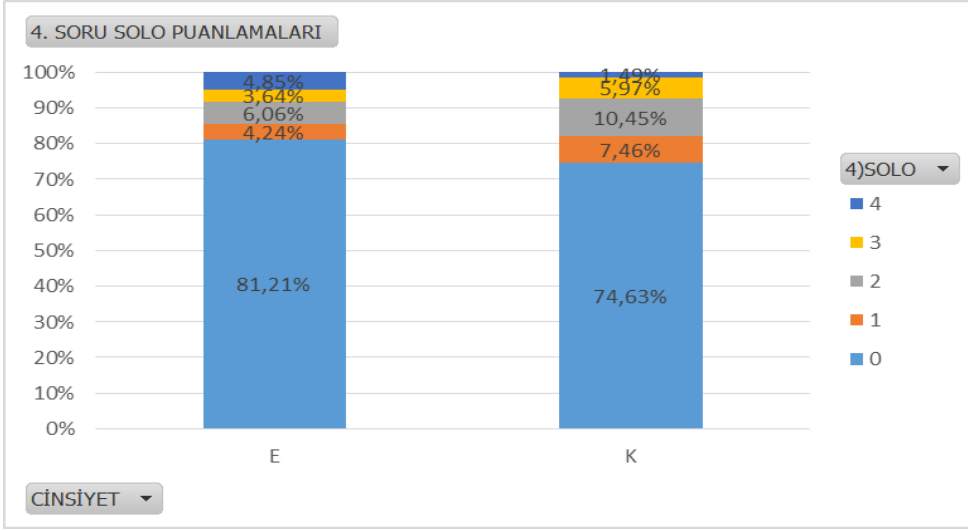
Şekil 8

Üçüncü Sorunun B Şıkına Yönelik Örnek Bir Çözüm



Şekil 9

Dördüncü Soruya Ait Solo Puanlamalarını Gösteren Şekil



İlgili rubriğe göre erkek öğrencilerin %81.21'inin sıfır puan, %4.24'ünün bir puan, %6.06'sının iki puan, %3.64'ünün üç puan ve %4.85'inin dört puan aldığı hesaplanmıştır. Kız öğrencilerin ise %74.63'ünün sıfır puan, %7.46'sının bir puan, %10.45'inin iki puan, %5.97'sinin üç puan ve %1.49'unun dört puan aldığı hesaplanmıştır. Öğrencilerin %78.26'sının sıfır puan; %5.69'unun bir puan; %8.03'ünün iki puan; %4.68'inin üç puan; %3.34'ünün ise dört puan aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilgili soruya ilişkin problem çözme stratejileri bilgileri Tablo 6'da bulunmaktadır.

Tablo 6

Öğrencilerin 4. Soruya ait Problem Çözme Stratejileri

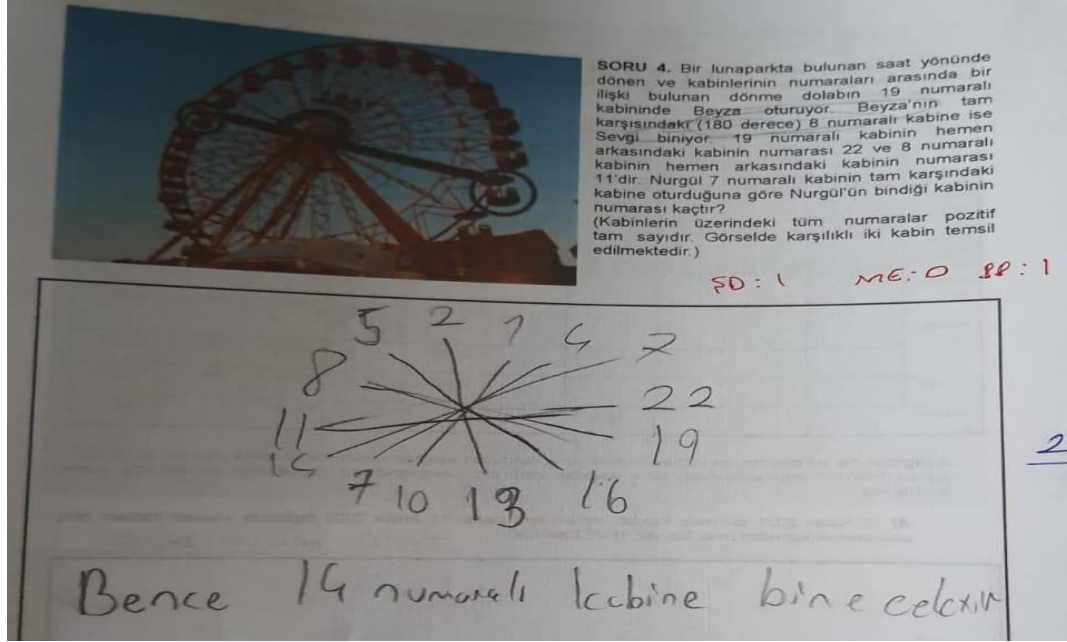
4. Soru Strateji	Muhakeme Etme Stratejileri Ortalaması	Şekil ve Diyagram Çizme Stratejileri Ortalaması	Bağıntı Bulma Stratejileri Ortalaması
Erkek	0.30	0.21	0.25
Kız	0.23	0.34	0.38
Genel Toplam	0.27	0.27	0.31

Tablo 6'ya göre matematiksel problem çözme stratejileri rubriğine göre 4. sorunun muhakeme etme stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalama erkeklerde 0,30, kızlarda 0.23; şekil ve diyagram çizme stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalamanın erkeklerde 0.21, kızlarda 0.34; bağıntı bulma stratejisini kullanma düzeyini ölçmeye yönelik elde edilen ortalamanın ise erkeklerde 0.25, kızlarda 0.38 olduğu hesaplanmıştır. Dördüncü sorunun çözümünde kullanılması öngörülen stratejilerden bağıntı bulma stratejisinin kız öğrencilerde kullanım düzeyinin muhakeme etme stratejisinin kullanım düzeyinden fazla olması dikkat çekmiştir. Bu duruma örnek bir öğrenci çözümü Şekil 10'dadır.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerisini ve Problem Çözme Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi

Şekil 10

Dördüncü Soruya İlişkin Örnek Bir Çözüm



7. Matematiksel Problem Çözme Becerisi ve Stratejisine İlişkin Genel Bulgular

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ile matematiksel problem çözme stratejilerinin kullanım düzeyleri arasında bulunan ilişkiyi saptamaya yönelik yapılan korelasyon analizi sonucunda Pearson korelasyon katsayısı 0.92 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ile matematiksel problem çözme stratejileri kullanma düzeyleri arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ile problem çözme stratejilerini kullanma düzeylerinin genel olarak cinsiyetlerine göre karşılaştırılması ile her bir soruya ilişkin matematiksel problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan t-testi sonucunda elde edilen çıktılar Tablo 7'de bulunmaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin Problem Çözme Beceri ve Strateji Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Birimler	Gruplar	N	M	Sd	Df	t	p
SOLO	Kız	134	4.36	3.85	297	1.203	0.23
	Erkek	165	3.83	3.79			
Strateji	Kız	134	5.22	4.19	297	1.032	0.30
	Erkek	165	4.72	4.08			
Soru 1	Kız	134	1.42	1.31	297	0.704	0.48
	Erkek	165	1.32	1.23			

Soru 2	Kız	59	0.11	0.55	132	-0.527	0.59
	Erkek	75	0.17	0.62			
Soru 3A	Kız	59	1.61	1.53	132	0.135	0.89
	Erkek	75	1.57	1.60			
Soru 3B	Kız	59	0.61	1.12	132	0.615	0.53
	Erkek	75	0.73	1.16			
Soru 4	Kız	59	0.55	1.00	132	.377	0.70
	Erkek	75	0.49	1.00			

Tablo 7 incelendiğinde bağımsız örneklem t-testi sonucunda cinsiyete göre öğrencilerin matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ile problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde öğrencilerin her bir soruya yönelik problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yürütülen analiz sonucunda da cinsiyete göre bu becerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin kız ya da erkek olmaları problem çözme beceri düzeylerinde istatistiksel bir fark oluşturmamaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ve stratejilerini kullanım düzeyleri cinsiyetlerine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmada edinilen bulgular sonucunda genel olarak öğrencilerin SOLO taksonomisine dayandırılan rubriğe göre ortalama puanı 0.81 olarak hesaplanmıştır. Bu puan ise öğrencilerin çoğunluğunun yapı öncesi düzeyin üstünde olduklarını göstermektedir. Matematik öğretimindeki anlayış son yıllarda problem odaklı bir sürece doğru değiştiğinden (Intaros ve ark., 2014) bu sonuç öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu anlamına gelmektedir. Benzer bir çalışma yapan Kalaç ve Çalışkan'ın (2022) araştırmasında ortaokul öğrencilerine verilen beş açık uçlu soru için öğrencilerin yapı öncesi düzeyin üstünde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin problem çözme becerilerinin üzerinde dikkatle durulması gerektiği söylenebilir. Phonapichat ve arkadaşları (2014) Tayland'da yaptıkları çalışmada öğrencilerin problem çözerken yaşadıkları zorlukları tespit etmiştir. Bunlar öğrencilerin problemin çözümü için neyin gerekli olduğunu ve problemde ne tür bilgiler alınması gerektiğini anlayamamaları, öğrenciler sorunu anlamadıklarında düşünme sürecinde bulunmadan cevabı doğrudan tahmin etme eğiliminde oldukları ve öğrencilerin uzun problemleri okumayı sevmemeleri şeklinde sıralanmıştır. Buna göre bu çalışmadaki öğrencilere ait sonuçlar, problemde verilenleri ve istenenleri tam olarak anlayamamalarının yanı sıra problemde bağımsız cevap vermeleri ve verilen problemle ilgilenmemelerinden kaynaklı olabilir.

Diğer yandan öğrencilerin cinsiyeti bakımından problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. OECD ülkeleri üzerinde yapılan araştırmanın sonucu mevcut araştırmanın bulguları ile farklılık göstermektedir. OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak, problem çözmeye en iyi performansı gösteren her iki kız öğrenciye karşılık problem çözmeye en iyi performansı gösteren üç erkek öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca hiçbir ülkede problem çözmeye en iyi performans gösterenler arasında kızlar erkeklerden daha fazla değildir (OECD, 2014). OECD ülkeleri üzerinde yapılan bu çalışmada evren örneklemin daha geniş

tutulması ve farklı yaş gruplarında ölçüm yapıyor olması bu farklılığın nedeni olarak düşünülebilir.

Öğrencilere yöneltilen birinci soruda SOLO taksonomisi rubriğine göre yapılan değerlendirmede öğrencilerin çoğunun sıfır puan aldığı görülmüştür. Bunun sebepleri problemin çözümünde kurulması beklenen doğru ve ters orantıların kurulamaması ve doğru sonuca ulaşmak için gerekli olan işlemsel becerilerinin yetersiz olması olarak sıralanabilir. Doğan ve Çetin (2009) tarafından orantı konusunun öğrencilerdeki kavram yanlışlığını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada da öğrencilerin orantının özellikleriyle ilgili yanlışlıklara sahip oldukları ayrıca doğru ve ters orantı problemlerinin çözümünde zorlandıkları gözlemlenmiştir. Stratejiler kapsamında incelemeler yapıldığında muhakeme etme stratejisinin elimine etme stratejisine göre kullanım düzeyinin daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin günlük yaşama yakın olan problemi anlamlandırdıkları; dayanıklı, kaliteli, çok, az, ucuz ya da pahalı gibi ifadelerle yer veriyor olmalarından da anlaşılacağı üzere muhakeme etme strateji düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Ancak elimine etme stratejisinin kullanım düzeyinin muhakeme etme stratejisine göre düşük olmasının sebebi ise öğrencilerin birden çok durumla karşı karşıya kaldıklarında matematiksel olarak doğru olan seçeneği seçmekte ve diğer seçenekleri elimine etmekte zorlandıkları düşünülebilir. SOLO taksonomisi ve problem çözme stratejileri bağlamında tam puan alan öğrencinin kat, adet, fiyat kavramları arasındaki ilişkiyi anlamlandırdığı bu sebeple muhakeme etme stratejisini etkin ve doğru kullandığı, bu ilişkiyi muhakeme edebilen öğrencinin doğru ve eksiksiz işlemleri yapmasının sonucunda elde ettiği verileri kullanmasıyla doğru elimineyi gerçekleştirerek sonuca ulaştığı söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen ikinci soruda SOLO taksonomisi rubriğine göre öğrencilerin çoğunun üst düzeylere çıkamamasının nedeni olarak öğrencilerin soruda verilen mesafenin haritaya uyarlamasını yapamamaları alan hesabına geçememesi, soruda verilenler ve istenilenler arasında ilişki kuramaması, işlemsel olarak birim hesabının yapılamaması veya birim hesabı yapılsa bile birimin hatalı bulunması, problemi çözmek adına plan yapmak ya da strateji oluşturmaya çalışmak yerine direkt sorulan problemdeki adanın alanını problemdeki verilere dayandırmadan gereksiz bir şekilde öznel olarak sonuca ulaşması, öğrencilerin genellikle karşı karşıya bırakıldıkları problemlerin sayı yoğunluğu fazla ve işlemsel yönünün ağır basması nedeniyle uygulama adına verilen problemin ilk bakışta problemi çözmek için kullanacakları sayısal verinin yetersiz olduğunu düşünmeleri ve çözülemeyecek bir problem olarak görmeleri şeklinde sıralanabilir. Ayrıca bazı öğrencilerin verilen problemde bulunan mesafenin bir biriminin uzunluğuna doğru ulaşmış olması fakat sorulan alanı, en ve boy uzunluklarını kullanarak hesaplayamaması çevre ve alan kavramlarını birbirine karıştırıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Buradan da öğrencinin kavram yanlışlığına sahip olduğu düşünülebilir. Bu durum Tan, Şişman ve Aksu'nun (2009) araştırmasında yer alan öğrencilerin alan ve çevreyi birbirine karıştırdıkları sonucu ile örtüşmektedir.

Öğrencilere yöneltilen üçüncü sorunun ilk seçeneğinde öğrencilerin denklem veya eşitsizlik kurma stratejisini kullanma düzeyinin, kullanılması öngörülen diğer stratejilere oranla daha az kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin matematiksel dili kullanmaya uzak olmaları, cebirsel düşünememeleri, problemi akla ilk geldiği şekilde basit dört işlemi kullanarak çözmeye çalışmalarından kaynaklanabilir. Yüzerler'in (2013) yaptığı araştırmada öğrencilerin düşüncelerini matematiksel bir şekilde ifade etmekte sorun yaşadığını, öğrencilerin çoğunun konuya ait kavramları kullanmada eksik kaldığını gösterdiği sonucu bu sebepleri destekler niteliktedir. Öğrencilerin öncelikle basit dört işlemi kullanma eğiliminde olmaları onların çözüme

ulaşmada tahmin ve kontrol etme stratejisini de kullanma oranını azalttığı düşünülmektedir. Öğrencilere yöneltilen üçüncü sorunun ikinci seçeneği incelendiğinde öğrencilerin bazılarının ondalıklı bir sayının yüzdesini anlamlandıramamalarından dolayı SOLO taksonomisine göre problem çözme beceri düzeylerinin en üst düzeye yaklaşma durumunun olumsuz etkilendiği düşünülebilir. Öğrencilerin tahmin ve kontrol etme stratejisini etkili kullanamamalarının sonucu olarak problemin çözümünü kolaylaştırmak adına ondalıklı sayıyı tam sayıya yuvarlamadıkları söylenebilir. Doğru işlemleri yapan öğrencilerin hasta insan sayısının tam sayı olması gerektiğini yani yarım insan olamayacağı durumunu düşünememeleri, muhakeme etme stratejisini yeterli düzeyde kullanamamalarının sonucu olarak gösterilebilir.

Öğrencilere yöneltilen son soruda ise bağıntı bulma stratejisinin kullanım düzeyi problemin çözümünde kullanılması beklenen diğer stratejilerin kullanım düzeylerine göre daha yüksektir. Bunun sebebinin öğrencilerin sadece problemi okuduktan sonra problemde verilenlerden yola çıkarak sayılar arasında bir ilişki bulması gerektiğini anlaması sonrasında doğru bağıntı ile çözüme devam etmeleri olduğu düşünülebilir. Ayrıca veriler incelendiğinde bağıntı bulma stratejisinden tam puan alan öğrencilerin SOLO taksonomisine göre ilişkilendirilmiş yapı evresi ve daha üst evrede buldukları da görülmüştür.

Son olarak elde edilen korelasyon bulguları çerçevesinde öğrencilerin matematiksel problem çözme beceri düzeyleri ile matematiksel problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki mevcuttur. Bu ilişkiye göre problem çözme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri de yüksektir. Buna göre problem çözme becerisine sahip öğrenciler yetiştirmek için matematik öğretiminin süreci içerisinde öğrencilere problem çözme stratejilerini kullanma ihtiyacı hissettirilmelidir. Böylelikle strateji kullanan öğrenciler matematikte problemlerle daha iyi bir şekilde baş edebilir. Intaros ve arkadaşları (2014) gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin söz konusu olan problem çözme stratejilerini kullanma durumları, öğrencilere verilen matematikte problem çözme dersinin faydaları değerlendirilerek açıklanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre açık uçlu problemlerle başlayan ve öğrencilerin problemleri kendi başlarına çözmeleri için oturumlar düzenleyen problem çözme-matematik dersinin, öğrencileri kendi problemlerini ve problem çözme stratejilerini oluşturmaya teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaitera ve Harmonien (2022) çalışmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Pehkonen ve arkadaşları (2013) Finlandiya’da öğrencilerin problem çözme ve düşünme becerilerini geliştirebileceği problem oluşturma-çözme görevlerinin müfredatlara eklenmesi görüşünden hareketle, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve problem çözme stratejilerini anlamlandırarak kullanma durumlarının geliştirilmesi adına okul derslerinden ayrı olarak sadece problem çözme becerisi üzerine tasarlanan derslerin verilmesi araştırmacılarca önerilmektedir.

Laine ve arkadaşları (2012) öğretmenlerin performanslarına göre öğrencilerin matematiksel problem çözme performanslarını belirlemeye yönelik yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin performansının merkezi bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Kaitera ve Harmonien’in (2022) çalışmasında öğretmenlerin, öğrencileri çeşitli matematik problemlerini çözmek için çeşitli araçlarla donatmada çok önemli bir role sahip olduklarına değinilmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlere, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak adına öğretimi çeşitli materyaller kullanarak gerçekleştirmeleri önerilmektedir. Yıldız ve arkadaşları (2012) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada MEB’in problem çözme stratejilerine ilköğretim programında öğretime yer vermesi ve üniversitelerle işbirliği içerisinde bulunarak problem çözme stratejilerinin öğretimi için öğretmenlere hizmet içi kurslar düzenlemesi gerektiği

önerisinde bulunmuşlardır. Yine aynı şekilde Bruun (2013) yaptığı araştırmasında öğretmenler eğitilirken problem çözme stratejilerinin daha açık bir şekilde öğretilmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin zihninde matematiksel problem çözmeyi geliştirebilmenin yollarından biri de okullarda verilen matematik eğitiminin farklılaşmasından geçmektedir. Matematiksel problem çözme kapsamına ait bir sistemin oluşturulması ve bu sistem doğrultusunda verilen bir matematik eğitimi, öğrencilerin problem çözme konusundaki becerilerini ileriye taşıyarak bu becerileri geliştirebileceği düşünülmektedir. Hsiao ve arkadaşları (2017) yaptıkları araştırma sonucunda PSADRI (Problem Çözme Değerlendirmesi, Teşhis ve Çözüm Talimatı) adını verdikleri bir sistemi kullanan öğrencilerin, geleneksel eğitim alan öğrencilere kıyasla matematikte daha yüksek öğrenme performansı elde ettiklerini ve problem çözme becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda okul matematiğinde problem çözmeyi öğretmek adına öğretmenlerin kendilerini isteyerek geliştiriyor olmaları son derece önemlidir. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin kendilerine düşen sorumluluğun farkında olmaları gerekmektedir (Pehkonen ve ark., 2013).

Araştırmada kullanılan matematiksel problem çözme stratejileri rubriğine göre öğrencilerin kendilerine özgün oluşturdukları problem çözme stratejileri belirlenememiş olabilir. Rubrik tarafından tespit edilemeyen stratejiler, problem çözme strateji kullanım düzeyini etkileyebilir. Öğrenciler uygulama esnasında araştırmacıların elinde olmayan bir sebepten ötürü verilen problemlerle ilgilenmemiş olabilirler. Öğretmenlerin matematik derslerinde problem çözmeye ve problem çözme stratejilerini kullanmaya yönelik nasıl öğretim verdikleri bilinmemektedir. Bu durumlar araştırmacının sınırlılıklarındandır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında problem çözme stratejileri kullanım düzeyinin ve problem çözme beceri düzeyinin belirlenmesinde aynı değerlendirme yönteminin kullanılmaması önerilmektedir. Problem çözme stratejileri kullanım düzeyini belirlemek için planlanacak olan veri toplama aracında bulunan problemlerin çözümünde kullanılması öngörülen stratejilerin sayıca fazla olması önerilmektedir. Öğrencilerle tespit edilemeyen stratejiler için görüşme yapılması (Gurat, 2018) önerilebilir. Ayrıca problem çözme becerisi ve problem çözme stratejileri ilköğretim ve ortaöğretimin tüm kademelerinde öğrencilere kazandırılmalıdır. Szabo ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada bu becerinin sürekli geliştirilmesi ve kazandırılmasına ilkökulda başlanılmasının üzerinde durmuşlardır. Bu sebeple benzer çalışmalar literatürde yer alan sonuçların genellenebilirliği açısından farklı kademelerde gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Aydoğdu, M. ve Ayaz, M. F. (2008). Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy* 3(4), 588-596.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. sınıflar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bhattacharyya, T. Bhattacharya, B. ve Mitra, T. (2012, Haziran). Impact of SOLO taxonomy in computer aided instruction to qualitative outcome of learning for secondary school children. [Sözlü bildiri] 4th IEEE International Conference on Technology for Education. Hyderabad, Hindistan.
- Brunn, F. (2013). Elementary teachers' perspectives of mathematics problem solving strategies. *The Mathematics Educator*, 23(1), 45-49.
- Căprioară, D. (2015). Problem solving-purpose and means of learning mathematics in school. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 191, 1859-1864.
- Sağlık Bakanlığı (2022). *Genel koranavirüs tablosu*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html>
- Çelik, D. (2007). *Öğretmen adaylarının cebirsel düşünme becerilerinin analitik incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Çiftci, S. Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>
- Doğan A. ve Çetin İ. (2009). Doğru ve ters orantı konusundaki 7. ve 9. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 2(2), 118-128.
- Elassabi, A. ve Kaçar, A. (2020). Investigation of Libyan and Turkish students' thinking levels in solving quadratic word problems based on SOLO taxonomy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(1), 283-316. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.010>
- Gurat, M. G. (2018). Mathematical problem-solving strategies among student teachers. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 11(3), 53-64. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2018.110302>
- Gür, H. ve Hangül, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejileri üzerine bir çalışma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 95-112. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.005>
- Gürbüz, R. ve Güder, Y. (2016). Matematik öğretmenlerinin problem çözmeye kullandıkları stratejiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 371-386.
- Hähkiöniemi, M. Leppäaho, H. ve Francisco, J. (2012, Eylül). Model for teacher assisted technology enriched open problem solving. İçinde Bergqvist, T (Ed) learning problem solving and learning through problem solving, proceedings from the 13th ProMath conference, (ss. 30-43).
- Hsiao, H. S. Lin, C. Y. ve Peng, Y. F. (2017). The influence of a mathematics problem-solving training system on first-year middle school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 77-93.
- Intaros, P. Inprasitha, M. ve Srisawadi, N. (2014). Students' problem solving strategies in problem solving-mathematics classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4119-4123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.901>
- Kaitera, S. ve Harmoinen, S. (2022). Developing mathematical problem-solving skills in primary school by using visual representations on heuristics. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 10(2), 111-146. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.10.2.1696>
- Kalaç, S. ve Çalışkan, P. (2022). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin solo taksonomisine göre incelenmesi. *Journal of Social Research ve Behavioral Sciences*, 8(16). <https://doi.org/10.52096/jsrbs.8.16.14>
- Katranç, Y. ve Şengül, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi oluşturma, matematik problem çözme ve matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 44(197). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7315>

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Becerisini ve
Problem Çözme Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi**

- Kayapınar, A. (2015). *Matematiksel problem çözme stratejileri öğretiminin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme performanslarına ve öz düzenleyici öğrenmelerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Laine, A. Näveri, L. Pehkonen, E. Ahtee, M. ve Hannula, M. S. (2012). Third-graders' problem solving performance and teachers' actions. T. Bergqvist (Ed.), *Learning problem solving and learning through problem solving* (ss. 69-81) içinde. 13th ProMath conference.
- Oxford Languages and Google. (t.y). *languages.oup.com* içinde <https://languages.oup.com/google-dictionary-tr/> adresinden alınmıştır.
- Lian, L. H. ve Idris, N. (2006). Assessing algebraic solving ability of form four students, *International Electronic Journal of Mathematics Education (IEJME)*, 1, 1, 55-76.
- Liljedahl, P., Santos-Trigo, M., Malaspina, U. ve Bruder, R. (2016). *Matematik eğitiminde problem çözme*. Springer Doğa.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar-haftalık 4 Saat) öğretim programı ve ortaöğretim matematik (10, 11 ve 12. sınıflar-haftalık 2 saat) dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). Problem çözme becerileri.
https://sme.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/45/10/257606/dosyalar/2022_02/08094541_Problem-Cozme-Becerileri.pdf?CHK=f9e31255adca65caf4de545060fb517c
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). 2022 PISA Türkiye Raporu.
https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/05125555_pisa2022_rapor_051223.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul matematik dersi 5,6,7 ve 8. sınıflar öğretim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mršnik, S., Cotič, M., Felda, D., & Doz, D. (2023). Teachers' attitudes towards mathematics problem-solving. *International Journal of Instruction*, 16(2), 823-836.
<https://doi.org/10.29333/iji.2023.16243a>
- Muir, T. Beswick, K. ve Williamson, J. (2008). "I'm not very good at solving problems": An Exploration of students' problem solving behaviors. *Journal of Mathematical Behavior*, 27(3), 228-241.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *PISA 2012 results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems* (5. cilt).
- Özmantar, M. F. Agaç, G. ve İlgün, Ş. (2017). İlkokul matematik dersi öğretim programlarının alıştırmalar bağlamında incelenmesi: Tarihsel bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 295-317.
- Özpinar, İ. (2012). *6-8. sınıflar matematik öğretim programında yer alan becerileri ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Pehkonen, E. Näveri, L. ve Laine, A. (2013). On teaching problem solving in school mathematics. *CEPS Journal*, 3(4), 9-23. <https://doi.org/10.25656/01:8498>
- Phonapichat, P. Wongwanich, S. ve Sujiva, S. (2014). An analysis of elementary school students' difficulties in mathematical problem solving. *Procedia-social and behavioral sciences*, 116, 3169-3174.
- Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (cilt 85). Princeton university press.

- Romberg, T. E. ve Wilson, L. D. (1992). Issues related to development of authentic assessment system for school mathematics. T. A. Romberg (Ed.). *Reform in school mathematics and authentic assessment* içinde (s. 1-18). State University of New York Press.
- Szabo, Z. K. Körtesi, P. Guncaga, J. Szabo, D. ve Neag, R. (2020). Examples of problem-solving strategies in mathematics education supporting the sustainability of 21st-century skills. *Sustainability*, 12(23), 10113. <https://doi.org/10.3390/su122310113>
- Tan Şişman, G. ve Aksu, M. (2009). Yedinci sınıf öğrencilerinin alan ve çevre konularındaki başarıları. *İlköğretim Online*. 8(1), 243-253.
- TEDMEM (2014). *2014 Eğitim değerlendirme raporu*. TEDMEM Değerlendirme Dizisi 1.
- Üzümcü, Ö. ve Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: bilgi işlemsel düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Türk Psikologlar Derneği (2019, 26 Kasım). Mesleki mevzuat. <https://www.psikolog.org.tr/tr/kurumsal/mesleki-mevzuat-x654/> adresinden 2 Eylül 2020 tarihinde alınmıştır.
- Türk Psikologlar Derneği (2019, 26 Kasım). Mesleki mevzuat. <https://www.psikolog.org.tr/tr/kurumsal/mesleki-mevzuat-x654/> adresinden 2 Eylül 2020 tarihinde alınmıştır.
- Google haritalar (2022). Adalar. https://www.google.com/maps/@40.869644,29.1083667,12z?entry=tu&g_ep=EgoyMDI0MTIwMi4wIKXMDSoASAFQAw%3D%3D adresinden alınmıştır.
- PNGWING (2022). Tuvalet Kâğıdı Çizim Boyama kitabı Hijyen, tuvalet kâğıdı, çeşitli, aç, beyaz png. <https://www.pngwing.com/tr/free-png-xvsjj> adresinden alınmıştır.
- Yazgan, Y. ve Arslan, Ç. (2022). *Matematiksel sıradışı problem çözme stratejileri ve örnekleri*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Yıldız, A. Baltacı, S. Kurak, Y. ve Güven, B. (2012). Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 123-143.
- Yüzerler, S. (2013). *6. ve 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel dili kullanabilme becerileri*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.



*Çocuklar İçin Sosyal Yeterlilik Ölçeği: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması**
Social Competence Scale for Children: A Scale Adaptation Study

Mehmet Akif Kay

Sorumlu Yazar
Primary Author

(Dr. Öğr. Üyesi/ Asst. Prof.)
Batman Üniversitesi
Batman-Türkiye

mehmetakif.kay@batman.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-7996-9310>
<https://ror.org/051tsqh55>

Mehmet Sağlam

Yazar
Author

(Prof. Dr./ Prof.)
İnönü Üniversitesi
Malatya-Türkiye

mehmet.saglam@inonu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-1784-4472>
<https://ror.org/04asck240>

Article Information/Makale Bilgisi

Article Type / Makale Türü: Research Article/Araştırma Makalesi

Received/Geliş Tarihi: 30 Ağustos / 30 August 2024

Accepted/Kabul Tarihi: 1 Kasım / 1 November 2024

Published/Yayın Tarihi: 31 Aralık / 31 December 2024

Pub Date Season/Yayın Sezonu: Aralık / December 2024

Cite as/Atf:

Kay, M. A., & Sağlam, M. (2024). Social competence scale for children: a scale adaptation study. *Artuklu Humanities*, 17, 25-36. <https://doi.org/10.46628/ahu.1540889>

Kay, M. A., ve Sağlam, M. (2024). Çocuklar için sosyal yeterlilik ölçeği: bir ölçek uyarlama çalışması. *Artuklu Humanities*, 17, 25-36. <https://doi.org/10.46628/ahu.1540889>

Plagiarism/İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Published by/Yayıncı: Mardin Artuklu Üniversitesi / Mardin Artuklu University

Ethical Statement/Etik Beyan: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited/ Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Mehmet Akif Kay, Mehmet Sağlam).

Telif Hakkı&Lisans/Copyright&License: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır. / Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Yazarların Katkı Oranı/ Contribution Rate of Authors: 1. Mehmet Akif Kay %60. 2. Mehmet Sağlam %40.

* Bu çalışma, Prof. Dr. Mehmet Sağlam danışmanlığında tamamlanan Mehmet Akif Kay'ın doktora tezinden üretilmiştir. / This study was produced from Mehmet Akif Kay's doctoral thesis, completed under the supervision of Prof. Dr. Mehmet Sağlam.

Çocuklar için Sosyal Yeterlilik Ölçeği: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması

Mehmet Akif Kay ve Mehmet Sağlam

Öz

Bu çalışmanın amacı, Nuñez (2011) tarafından geliştirilen ve 3-8 yaş arası çocuklara yönelik tasarlanan Çocuklar için Sosyal Yeterlilik Ölçeği (ÇİSYÖ)'nin, 4-6 yaş arası Türk çocukları için dilsel ve kültürel açıdan uyarlanmasını, ayrıca geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasını sağlamaktır. Bu kapsamda 4-6 yaş arası çocuğu olan 228 ebeveyn çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, ölçeğin dil geçerliliği üzerinde durulmuştur. Bu aşamada, uzman görüşleri alınarak dilsel eşdeğerlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve yapılan analizler sonucunda dil geçerliliği katsayısının ($r = .78$; $p < .05$) kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmüştür. Sonraki adımda, ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiştir. Bu kapsamda, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve sonuçlar, ölçeğin üç faktörlü yapısının 4-6 yaş grubundaki çocuklar için uygun ve geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Ölçüt geçerliliği kapsamında yapılan analizlerde, ölçeğin alt ve üst %27'lik gruplar arasında anlamlı farklar oluşturabildiği ve bu gruplara ait verilerin ayırt edicilik düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, benzer ölçek geçerliliği testinde, ÇİSYÖ ile benzer bir ölçek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .583$, $p = .000$) saptanmıştır. Güvenirlik analizleri bağlamında, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .82 olarak analiz edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak elde edilen bulgular, ÇİSYÖ'nün 4-6 yaş aralığındaki Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu doğrulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal yeterlilik, erken çocukluk, ölçek, uyarlama.

Social Competence Scale for Children: A Scale Adaptation Study

Abstract

The aim of this study is to adapt the Social Competence Scale for Children (ÇİSYÖ), originally developed by Nuñez (2011) for children aged 3-8, into Turkish for children aged 4-6, and to conduct validity and reliability analyses. In this context, 228 parents with children aged 4-6 years were included in the study. In the first stage of the study, the language validity of the scale was emphasized. At this stage, linguistic equivalence studies were carried out by taking expert opinions and as a result of the analyzes, it was seen that the language validity coefficient ($r = .78$; $p < .05$) was at an acceptable level. In the next step, the construct validity of the scale was examined. In this context, confirmatory factor analysis (CFA) was applied and the results revealed that the three-factor structure of the scale was appropriate and valid for children in the 4-6 age group. In the analyses conducted within the scope of criterion validity, it was determined that the scale was able to create significant differences between the lower and upper 27% groups and that the discrimination level of the data belonging to these groups was high. Additionally, the convergent validity test revealed a positive and significant relationship ($r = .583$, $p = .000$) between the ÇİSYÖ and a similar scale. In terms of reliability analysis, the Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .82, indicating high internal consistency and reliability. As a result, the findings confirm that the ÇİSYÖ is a valid and reliable scale for Turkish children between the ages of 4 and 6.

Keywords: Social competence, early childhood, scale, adaptation.

Giriş

Bireyin doğumla başlayıp ailenin, yakın çevrenin ve toplumun katkılarıyla toplumun bir parçası olduğu ve kültürlendiği sürece sosyalleşme denir. Birey sosyalleşme aşamasında çevresini gözlemleyerek zamanın ve mekânın farklılaştığı durumlarda nasıl hareket etmesi gerektiğini öğrenerek sosyal becerilerini geliştirir (Önalın, 2006). Başarılı bir biçimde sosyalleşme sürecini yaşayan çocukta davranışlarını kontrol edebilme kabiliyeti olan iç denetimin geliştiği görülmektedir. Bu bireyler sosyal hayata davranışlarıyla olumlu katkı sağlamanın yanı sıra toplumun işleyişini sürdüren kurallara da uyum sağlamaktadırlar (Baran, 2011; Çelik vd., 2021). Bireyler, sosyal ilişkilerini geliştirmek amacıyla gösterdikleri davranışların sonuçlarını öngörebilecekleri gibi diğer alanlardaki beklentilere benzer biçimde sosyal sonuç beklentilerine sahiptirler. Bu sosyal davranışların doğuracağı sonuçlar hakkındaki beklentiler, literatürde "sosyal sonuç beklentileri" olarak adlandırılmaktadır (Akın ve Akkaya, 2014; Wright vd., 2013). Bireyin düşünceleri ve eylemleri, başka bir kişi veya gruba etkileşime girdiğinde, o kişi veya grubun birey üzerindeki etkisi sosyal etki olarak adlandırılır. Birey, toplumdaki aldığı etkileşimleri aynen yansıtarak toplumu etkileme yeteneğine sahiptir. Bu, sosyal etkinin sosyal davranışları şekillendirebileceği bir ortam yaratmaktadır (Tutar, 2016).

Sosyal yeterlilik, çocuğun sosyalleşme sürecinde önemli bir gösterge olarak kabul edilen psikolojik bir kavramdır. Bu kavram, kişinin çevresiyle iletişim kurma ve sürdürme becerilerine olan inancını ifade etmektedir. Aynı zamanda duygusal tutarlılık, yüksek sosyal yeterlik ve dışadönüklük gibi niteliklere sahip bireylerin, zorluklarla başa çıkma yetenekleri, iyilik hâli ve psikolojik sağlamlıkları açısından olumlu yönde etkilendiği ifade edilebilir (Caprara vd., 2003; Yam ve İşeri, 2019). Sosyal yeterlilik, sosyal beceriyi içeren daha kapsamlı bir kavram olmasına karşın, literatürde sıklıkla bu terimle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. (Önalın, 2006). Sosyal yeterlilik, bireyin çeşitli durumlarda etkili bir şekilde başa çıkma ve uygun davranışlar sergileme yeteneğini ifade etmesidir. Bu bağlamda, sosyal yeterliliği olan kişiler günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli koşulları başarıyla yönetebilen ve durumlara uygun şekilde tepki verebilen bireyler olarak tanımlanabilir. Sosyal beceriler, sağlıklı gelişim ve psikolojik iyilik açısından önemlidir ve kişilerin toplumsal ilişkilerde başarılı olmalarına katkı sağlar (Dodge vd., 1986).

Sosyal yeterlilik, çeşitli sosyal durumlarda yaşa uygun sosyal davranışları anlama ve uygulama becerisinin yanı sıra sosyal ortaklarla başarılı etkileşimlere yol açan tutum, bilgi ve becerileri içerir (Yu, 2023). Guralnick (1993) sosyal yeterliliği, çocuğun kişiler arası ilişkileri kurabilmesi ve başarılı bir biçimde sürdürebilmesi için gerekli olan uygun aracın ve hedefin seçilerek uygulanması olarak tanımlamaktadır. Okul öncesi dönem, özellikle okula hazırlık aşamasında, çocuğun sosyal yeterliliğinin değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu hazırlık sürecinde, psikolojik danışmanlık tarafından çocuğun sosyal yeterlilik alanında güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amaçlanır. Bu durum, çocuğun uyum sürecini kolaylaştırmasına, akranlarıyla sağlam bir ilişki geliştirmesine ve iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olma amacı taşır (Çorbacı Oruç, 2008).

Sosyal yeterlilik, bireylerin çocukluk, ergenlik ve erken yetişkinlik dönemlerinde sosyal ve akademik başarılarını sürdürmeleri, ruh sağlığı ve kişisel uyumları için kritik öneme sahiptir. Ebeveyn-çocuk etkileşimleri, özellikle fiziksel oyun gibi duygusal açıdan yoğun durumlar, çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Olumsuz ebeveyn etkisinin, çocukların akranları tarafından daha az kabul görmesiyle, olumlu ebeveyn etkisinin ise daha fazla kabul görmesiyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Boyum ve Parke, 1995). Okul öncesi dönemde çocukların sosyal ve duygusal gelişimi açısından önemli bir gösterge olan sosyal yeterlilik, bu yaş grubundaki çocukların akranlarıyla oynadıkları oyunlar aracılığıyla gelişir. Oynanan oyunun kalitesi, çocukların sosyal yeterlilik seviyesinin belirlenmesinde temel bir ölçüt olarak kabul edilir (Yu, 2023). Erken çocukluk döneminde akran etkileşimleri, çocukların sosyal dünyalarının giderek daha önemli bir parçası hâline gelir. Bu dönemde akranlar, bebeklik ve erken çocukluk dönemine kıyasla daha güçlü sosyalleşme etkileri yaratırlar. Sosyal yetkinlik ile akran etkileşimleri arasındaki ilişki karmaşık ve karşılıklıdır. Sosyal yetkinliği yüksek olan çocuklar, akranlarıyla daha olumlu etkileşimler kurarken, bu olumlu etkileşimler sosyal teması artırarak, sosyal becerileri geliştirerek ve sosyalleşme deneyimlerini pekiştirerek daha da güçlendirir (Fabes vd., 2006).

Çocuklarda sosyal yeterlilik üzerine yapılan araştırmalar, bu becerinin çocukların sosyal etkileşimleri, akademik başarıları ve duygusal gelişimlerini etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, aile içerisindeki duygusal ifadelerin çocukların sosyal yeterliliklerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve sosyal yeterlilik eksikliklerinin çocukluk döneminde ruhsal sorunlara yol açtığını ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak, bireylerin sosyal yeterlilik düzeyinin belirlenmesi, çocuğun ruh sağlığını koruma ve iyileştirme etkisinin yanı sıra fiziksel sağlığa da olumlu katkıda bulunan sosyal destek sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerini geliştirmedeki rolleri vurgulanmakta, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sosyal yeterliliklerinde zorluklar yaşadıkları ve bu çocuklara yönelik özel müdahale programlarının etkili olabileceği belirtilmektedir (Boyum ve Parke, 1995; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; McLaughlin vd., 2017; Milligan ve ark., 2016). Anne ve babalarıyla güçlü ilişkileri bulunan çocukların sosyal ve kişilik gelişimi açısından da pozitif ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmaları, çocukların ilerleyen yaşamlarında sosyal becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Baloğlu, 2018).

Sosyal yeterliliğin kazanılması, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde prososyal davranış ve sosyal inisiyatif göstermeyi içeren kritik bir gelişimsel görevdir. Yapılan sistematik bir incelemede, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) sosyal yeterlilik ile erken çocukluk psikopatolojisi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu analiz, dışsallaştırma semptomlarının düşük düzeyde prososyal davranışla, içselleştirme semptomlarının ise yetersiz veya aşırı düzeyde prososyal davranışla ilişkili olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, sosyal inisiyatif eksikliğinin içselleştirme semptomlarıyla bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, erken çocukluk dönemindeki sosyal yeterliliğin, psikopatolojik semptomlarla nasıl ilişkili olabileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır (Huber vd., 2019). Günümüzde önemli bir boyut kazanan dijitalleşme, sosyal yeterlilik üzerinde etkili bir rol oynamaktadır. Sosyal yeterliliği olmayan bireyler, çevrimdışı yaşamlarında sosyal ilişkiler kurmakta zorlanan ve gerçek hayattaki kişilerle iletişim kurma konusunda endişeleri olan bireylerdir. Bu kişiler genellikle sosyal açıdan yetersiz, özsaygısı düşük, yalnız ve yaşamlarından memnuniyetsizlik duyan kişilerdir. Ayrıca, bu tür bireylerin dijital oyun bağımlılığı belirtileri geliştirme olasılıkları daha yüksektir (Akkaş, 2020).

Çocukta sosyal yeterliliğin değerlendirilmesine ilişkin daha geniş bir bakış açısı önerilmektedir. Örneğin, sosyal beceri gelişimindeki sorunlar veya gecikme, davranışsal sorunlar ortaya çıkmadan önce fark edilebilir. Erken yaşta sosyal beceri sorunlarının veya temel sosyo-bilişsel becerilerdeki sorunların bu şekilde saptanması daha erken müdahaleyi mümkün kılacaktır (Rantanen vd., 2012). Okul öncesi yıllarda, sosyal beceriler, artan beyin uzmanlaşması ve çevresel etkileşimler sonucunda kademeli olarak gelişir ve rafine hâline gelir. Çocuklar, sosyal iletişim becerilerinin artmasıyla birlikte, benmerkezci algılardan uzaklaşarak işbirlikçi oyun ve başkalarının bakış açılarını anlamaya doğru bir geçiş yaparlar. Sosyal davranışların giderek daha karmaşık hâle gelmesi, çocukların sosyal aktörleri tanıma ve diğerlerinin niyet ve inançlarını anlama becerilerinde kendini gösterir. Yaşamın ilk yılları, yeterli sosyal yeterlilik için temel oluşturur ve bu becerilerin belirleyicilerini incelemek, sosyal gelişimin hem normal hem de sapmış yollarında yer alan mekanizmaları anlamak açısından kritik öneme sahiptir (Soto-Icaza vd., 2015; Tuerk vd., 2021).

Bireylerin sosyal yeterlilik düzeyinin belirlenmesi, çocuğun ruh sağlığını koruma ve iyileştirme etkisinin yanı sıra bireylerin fiziksel sağlığına katkıda bulunan sosyal desteğin sağlanmasını da gerektirmektedir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Alan yazında çocuklarda sosyal ve duygusal gelişimi ölçmeye yönelik ölçme araçları (Kay ve Sağlam, 2020) olmasına rağmen doğrudan erken çocuklukta sosyal yeterliliği ölçen ölçme araçlarının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda sosyal açıdan desteğe ihtiyacı olan çocukların belirlenmesinde önemli bir boyut olan sosyal yeterliliği ölçmeye yönelik geliştirilen ÇİSYÖ' nün geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma kapsamında kullanılan katılımcı grubu, veri toplama sürecinde izlenen yöntemler, ölçeklerin uyarlanma aşamaları ve elde edilen verilerin analizine dair detaylar bu kısımda açıklanmıştır. Farklı bir kültürde geliştirilen bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanması sistematik aşamalarla

gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar genel olarak aynı sistematikte ilerlemektedir. İlk olarak ölçeği geliştiren araştırmacıdan uyarılama izni alınmıştır. Sonraki aşamada sırasıyla, ölçeğin dilsel eşdeğerliliği ile ilgili çalışmalar tamamlanmış son olarak ise geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmıştır (Seçer, 2015).

Çeviri Aşaması

Ölçek uyarlamaya ilgili çalışmalarda, çeviri süreci önemli bir adımdır ve bu sürecin sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi, çalışmanın güvenilirliği bakımından kritik bir rol oynar. Ölçeğin uygulandığı orijinal dilinden başka bir dile çevrilmesi sürecinde göz önünde bulundurulması gereken birçok önemli faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında, çeviri ekibinin gerek ölçeğin orijinal diline gerekse de çevrileceği dile tam anlamıyla hâkim olması, ölçme aracının içeriğinin ve kapsadığı disiplinin gerektirdiği bilgi birikimine sahip olması ve ayrıca ölçeğin hedef dildeki kültürel bağlamını doğru bir şekilde anlayıp yansıtabilmesi yer alır (Savaşır, 1994). Bu çalışma kapsamında, ölçeğin çeviri sürecinde görev almak üzere öncelikle çalışmanın yapıldığı alan olan Çocuk Gelişimi alanından iki, Eğitim Bilimleri, Psikoloji ve İngilizce öğretmenliği alanlarından birer olmak üzere farklı alanlarda uzmanlaşmış, İngilizce diline ileri düzeyde hâkim beş öğretim üyesi seçilmiştir. İlk olarak bu çevirmenler, ölçeği bağımsız olarak Türkçeye çevirmişlerdir. Ardından, Çocuk Gelişimi ve Çocuk Psikiyatrisi alanlarında uzman öğretim üyeleri bir araya gelerek, yapılan çevirileri tek tek değerlendirmiş ve ortak bir karara vararak ölçek maddelerini düzenlemişlerdir. Düzenleme süreci tamamlandıktan sonra Türkçe diline hâkim üç öğretim elemanından uzman görüşü alınarak, uygulama formuna nihai şekli verilmiştir. Dil geçerliliğini test etmek amacıyla ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının eşdeğerliği incelenmiştir. Bu bağlamda, 4-6 yaş aralığında çocuğa sahip, lisansüstü eğitim gören ve İngilizce okuma-anlama becerisi yüksek olan ebeveynlerden (30 kişi) oluşan bir gruba ilk olarak ölçeğin ana dili olan İngilizce formu uygulanmış, ardından iki hafta arayla Türkçe formu uygulanarak her iki dilden toplanan puanların korelasyonu analiz edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi neticesinde, ölçeğin uygulanan her iki formun kendi içinde pozitif yönde, yüksek seviyede anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = .78; p < .05$). Araştırmanın başarılı bir şekilde değerlendirilebilmesi için dilsel eşdeğerliğin en az .70 düzeyinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Seçer, 2015). Bu bağlamda, yapılan analizler sonucunda ölçme aracının İngilizce ve Türkçe formlarının denk olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, her iki formun da dilsel geçerlilik açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Türkçe formun uygulanmaya konulabilmesi için gerekli koşullar sağlandıktan sonra, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemiyle (Büyükoztürk vd., 2014) belirlenmiş 4-6 yaş arası çocuğa sahip 228 ebeveyn den oluşmaktadır. Faktör analizi yapabilmek için yeterli büyüklükte bir örnekleme ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda farklı görüşler bulunmakla birlikte, genellikle örnekleme büyüklüğünün 50 veya 100'ün üzerinde olması önerilmektedir. Ayrıca analizde kullanılan değişken sayısının beş ila on katı arasında bir örneklem büyüklüğüne sahip olunması gerektiği belirtilmektedir (Fabrigarvd., 1999). Bu çerçevede, bu çalışmanın örneklem büyüklüğünün gerekli analizler için yeterli olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın etik kurul onayı, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan Tarih: 04.05.2021 ve Karar No: 2021/2046 ile alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formunda ebeveynlere cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslek, günde kaç saat teknolojik aletleri kullandıkları, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası ve akıllı telefonu genelde hangi amaçlar için kullandıkları sorulmuştur. **Çocuklar İçin Sosyal Yeterlilik Ölçeği:** Çocukların sosyal yeterliliğini ölçmek için Nunez tarafından 3-8 yaş arası çocuklar dikkate alınarak geliştirilmiş olan bu ölçek, 4'lü likert tipi derecelendirme şeklinde uygulanmakta olan toplamda 12 maddeden oluşmaktadır. Üç alt boyut içeren (benlik saygısı, sosyal beceriler, sosyal-duygusal düzenleme) ölçek, her bir alt boyutta, kendi içinde dört madde barındırmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik

çalışmaları sonucunda, ölçeğin sadece sağlıklı çocukların sosyal yeterliliğini ölçmekle kalmayıp yüksek işlevli otizm tanısı ve Asperger sendromu olan çocukların sosyal yeterliliklerini değerlendirmek için de kullanılabilmesi tespit edilmiştir (Nuñez, 2011). Ölçeğin örtük yapısını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Veriler, 3-8 yaş arasındaki 200 çocuktan elde edilmiştir. AFA sonuçlarına dayanarak, ölçeğin mevcut yapısının doğrulamasını yapmak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA için 405 çocuktan elde edilen veriler analiz edilmiştir ve sonuçlar, ölçeğin 12 maddeden oluşan üç boyutlu yapısının geçerli olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2(51, N = 405) = 213.534$, $p < .001$; RMSEA = 0.089 $p < .001$; CFI = 0.97; GFI = 0.92; ve PNFI = 0.74). Ölçeğin sosyal beceriler, duygusal düzenleme ve özsaygı alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri ise sırasıyla .95, .95 ve .93 olarak hesaplanmıştır, bu da ölçeğin yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Nuñez, 2011). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sürecinde, Annette I. Nuñez ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınarak uyarlama çalışmaları yapılmıştır.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği: Çok sayıda okul öncesi çocuğunun davranış sorunları ve akranlarıyla birlikteyken göstermeleri beklenen sosyal becerilerin niceliğini hızlı bir şekilde tarayan SYDD-30 ölçeği kullanılarak uyarlanan ölçeğin ölçüt geçerliliği test edilmek amacıyla kullanılmıştır. 3 Alt boyuttan (Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ), Kızgınlık-Saldırganlık (KS), Sosyal Yetkinlik (SY)) oluşan ölçekte çalışma kapsamında Sosyal Yetkinlik alt boyutundan yararlanılmıştır (Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu, 2010).

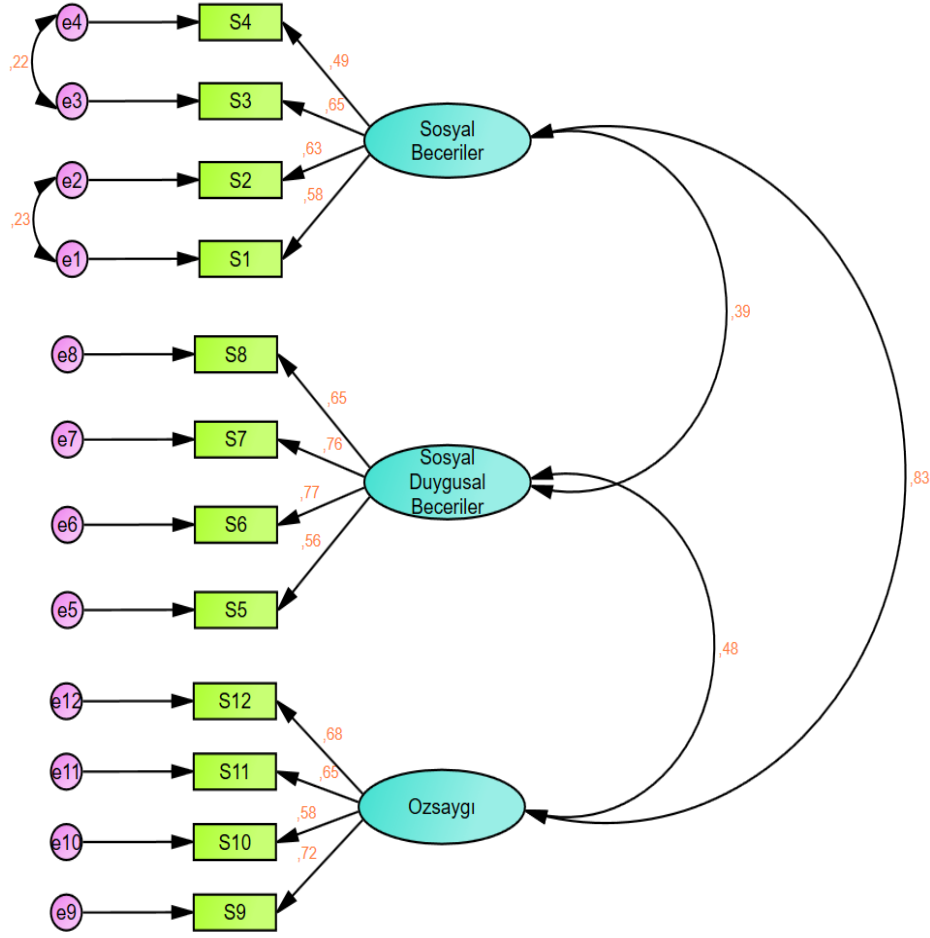
Verilerin Analizi

Çalışmada, ölçeğin geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin analizler SPSS ve AMOS programları ile gerçekleştirilmiştir. İlk olarak alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayılarının +2 ile -2 arasında olmasına bakılarak verilerin normal dağılım sağladığı belirlenmiştir (Bayram, 2009). Yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve bu süreçte ölçekte yer alan maddelerin geçerlilik düzeyleri ile ayırt edici özellikleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra ölçüt geçerliliğini değerlendirmek için ölçek üzerinde alt ve üst %27'lik gruplar analiz edilmiştir (Hasançebi vd., 2020). Bu analizler sonucunda, maddelerin geçerlilik ve ayırt edicilik düzeyleri belirlenmiştir. Benzer ölçek geçerliliğini değerlendirmek amacıyla ise Pearson momentler çarpımı katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek güvenilirliğini belirlemek için yapılan analizlerde, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı ile ölçeğin iç tutarlılığı değerlendirilmiştir. Bu analizler, ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik düzeyleri hakkında kapsamlı bilgi sağlamaktadır.

Bulgular

Yapı Geçerliliği

Ölçekten elde edilen sonuçların hangi kavramları veya özellikleri ölçtüğünün net bir şekilde ortaya konması yapı geçerliliği aracılığıyla sağlanır. Yapı geçerliliği, bir ölçeğin içindeki maddelerin, ölçülmek istenen özellikleri ne kadar doğru ve tutarlı bir şekilde yansıttığını değerlendiren bir ölçüttür (Akyüz, 2018). Bu sebeple, ölçeğin 3 faktörlü yapısının doğrulanması için DFA yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. Çocukların Sosyal Yeterlilik Ölçeği'nin birinci düzey DFA modeline ait görsel Şekil 1'de gösterilmiştir:



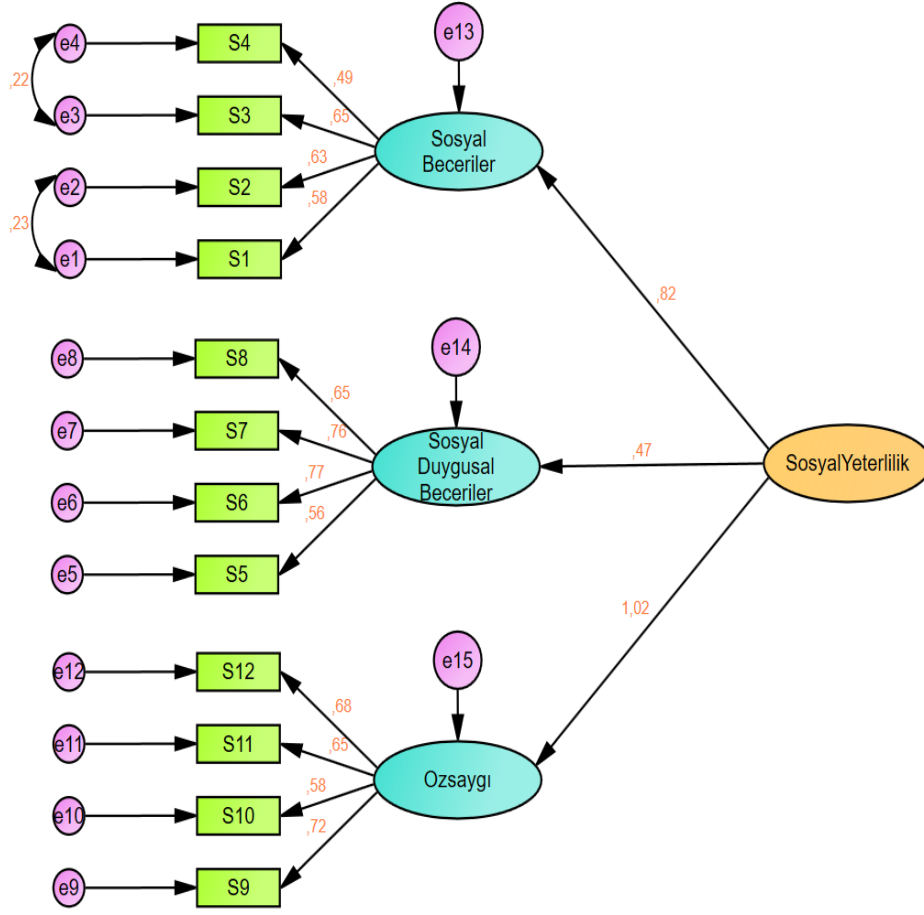
Şekil 1: ÇİSYÖ Birinci Düzey DFA

Tablo 1’ de DFA sonucu ortaya çıkan uyum iyiliği değerleri yer almaktadır.

Tablo 1: DFA Sonucu Ortaya Çıkan Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İstatistiği	X2 /sd	RMSEA	CFI	NNFI (TLI)	GFİ	AGFİ	IFI	SRMR
Uyum Değeri	2.009	.067	.94	.92	.94	.90	.94	.057

Tablo 1'deki analiz sonuçları incelendiğinde, χ^2/Sd oranının (2.009), RMSEA değerinin (.067), CFI'nin (.94), NNFI (TLI) değerinin (.92), GFİ'nin (.94), AGFİ'nin (.90), IFI'nin (.94) ve SRMR'nin (.057) kabul edilebilir uyum seviyelerinde (Marsh vd., 1988; Meydan ve Şeşen, 2015; Schermelleh-Engel vd.,2003; Şimşek, 2007) olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, ayrıca ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) de gerçekleştirilmiştir. İkinci düzey DFA modeline ait görsel sunum, Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2: ÇİSYÖ İkinci Düzey DFA

Tablo 2' de İkinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum iyiliği değerleri yer almaktadır.

Tablo 2: İkinci Düzey DFA Sonucu Ortaya Çıkan Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İstatistiği	X ² /sd	RMSEA	CFI	NNFI (TLI)	GFI	AGFI	IFI	SRMR
Uyum Değeri	2.095	.069	.93	.91	.93	.90	.93	.059

Tablo 2'deki analiz sonuçları incelendiğinde, χ^2 /Sd oranının (2.095), RMSEA değerinin (.069), CFI'nin (.93), NNFI (TLI) değerinin (.91), GFI'nin (.93), AGFI'nin (.90), IFI'nin (.93) ve SRMR'nin (.059) kabul edilebilir uyum düzeylerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, modelin genel olarak iyi bir uyum sağladığını göstermektedir.

Ölçüt Geçerliliği Çalışmaları

Ölçüt geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, öncelikle toplam test puanlarına göre belirlenen alt ve üst %27'lik grupların puanları arasındaki fark ilişkisiz t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması, testin iç tutarlılığını gösteren önemli bir bulgu olarak değerlendirilir. Bu tür bir farkın varlığı, testin farklı gruplar arasında yeterince ayırım yapabildiğini ve dolayısıyla geçerli bir ölçüm aracı olduğunu işaret eder. Ayrıca, bir maddenin yeterli kabul edilebilmesi için madde toplam korelasyon katsayısının en az 0.30 veya üzerinde olması gerektiği düşünülür. Bu

korelasyon değerinin yükselmesi, ilgili maddenin etkililiğinin de artışı işaret eder (Büyüköztürk, 2020). Tablo 3'te ÇİSYÖ için alt ve üst %27'lik grupların verileri sunulmuştur.

Tablo 3: ÇİSYÖ için Alt- Üst %27'lik Gruplara İlişkin Veriler

Madde	Alt%27-Üst%27		Madde Toplam Test Korelasyonu
	t	p	
S1	8.441	0.000**	.574
S2	8.596	0.000**	.598
S3	7.012	0.000**	.583
S4	8.148	0.000**	.565
S5	10.040	0.000**	.599
S6	11.897	0.000**	.610
S7	10.703	0.000**	.599
S8	10.540	0.000**	.559
S9	10.303	0.000**	.654
S10	9.868	0.000**	.622
S11	7.056	0.000**	.554
S12	8.446	0.000**	.614

n = 228 **p<0.5

Tablo 3'teki sonuçlar incelendiğinde, t değerinin tüm maddeler için anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgular, ölçekteki maddelerin ayırt edici özelliklere sahip olduğunu ve geçerlilik düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, tüm madde-toplam test korelasyonlarının 0.20'nin üzerinde olması, ölçekteki tüm maddelerin ölçeğin geneliyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Yapı geçerliğini desteklemek amacıyla, benzer ölçek geçerliği de incelenmiştir. Bu çerçevede, Çocuklarda Sosyal Yeterlilik Ölçeği ile "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği"nin (Çorapçı vd., 2010) Sosyal Yetkinlik alt boyutu arasındaki ilişki korelasyon katsayısı üzerinden değerlendirilmiştir. Bu ilişkiye ait veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Sosyal Yetkinlik Alt Boyutu ile Çocuklarda Sosyal Yeterlilik Ölçeğinin Korelasyon Katsayısı İlişkisi

	Çocuklarda Sosyal Yeterlilik Ölçeği	Sosyal Beceriler Boyutu	Sosyal Duygusal Boyutu	Öz- Saygı Boyutu
Sosyal Yetkinlik	.583	.497	.347	.556

**p<0.5

Tablo 4'ün incelenmesi sonucunda, Sosyal Yetkinlik ile Çocuklarda Sosyal Yeterlilik Ölçeğinin toplam puanı ($r = .583, p = .000$), Sosyal Beceriler Boyutu ($r = .497, p = .000$), Sosyal Duygusal Boyutu ($r = .347, p = .000$) ve Öz-Saygı Boyutu ($r = .556, p = .000$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgular, "Çocuklarda Sosyal Yeterlilik" ölçeğinin, benzer yapıdaki bir ölçekle tutarlılık gösterdiğini ve bu nedenle ölçüt geçerliğini sağladığını ortaya koymaktadır. Ölçek, bu sonuçlar doğrultusunda, çocukların sosyal yetkinliklerini ve davranışlarını güvenilir bir şekilde ölçme kapasitesine sahip olduğunu kanıtlamaktadır.

İç Tutarlılık

Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha değeri analiz edilmiştir. Bu değer, soruların birbirleriyle ne kadar tutarlı olduğunu ölçmektedir. .60 ve üzerindeki bir değer ölçeğin güvenilir

olduğunu gösterdiği kabul edilmektedir (Özdamar, 2002). Cronbach Alpha, bir ölçeğin içsel tutarlılığını ortaya koyan önemli bir istatistiktir ve ölçeğin hem boyutlar bazında hem de genel anlamda hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 5'te detaylı olarak sunulmuştur. Bu veriler, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin uygun olduğunu ve kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: *ÇİSYÖ' nün Boyutlarına ve Geneline İlişkin Cronbach Alpha Değerleri*

Alt boyut/ Genel Ölçek	Cronbach Alpha
Sosyal Beceriler	.72
Sosyal - Duygusal	.78
Öz Saygı	.74
Genel	.82

Tablo 5'teki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının incelenmesi sonucunda, iç tutarlılık hesaplaması için gerekli olan değerlerin alt sınırı üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, Nuñez (2011) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Sosyal Yeterlilik Ölçeği'nin İngilizceden Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki dilsel eşdeğerlik, yapılan korelasyon analizi ile incelenip sonuçta pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .78$; $p < .05$). Bu bulgular, ölçme aracının İngilizce ve Türkçe versiyonlarının birbirine oldukça benzer ve eşdeğer olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma kapsamında yapılan birinci ve ikinci düzey DFA, ölçme aracının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu ve elde edilen sonuçların, ölçeğin orijinal uyum iyiliği değerleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçek içerisindeki tüm maddelerin madde-toplam test korelasyonlarının .20'nin üzerinde olması, ölçeğin genel anlamda tutarlılığını ve güvenilirliğini desteklemektedir.

Ölçeğin geçerliliğini değerlendirmek için "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" ile Çocuklar İçin Sosyal Yeterlilik Ölçeği (ÇİSYÖ) ve onun alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş; Sosyal Yetkinlik ile Sosyal Beceriler Boyutu, Sosyal-Duygusal Boyutu, Öz-Saygı Boyutu ve ÇİSYÖ'nün toplam puanı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan Cronbach's Alpha analizinde, hem alt boyutlar hem de ölçeğin tamamında yüksek güvenilirlik değerlerine ulaşılmıştır, bu durum ölçme aracının güvenilir olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak Türkçe formu üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri, ÇİSYÖ'nün 4-6 yaş arası çocukların sosyal yeterliliklerini ölçmek için uygun bir araç olduğunu kanıtlamaktadır. Ölçek, Sosyal Beceriler, Sosyal-Duygusal Düzenleme ve Öz-Saygı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve her alt boyutta 4 madde yer almaktadır. Tüm maddelerin olumlu ifadelerle sahip olması nedeniyle, ölçüm sırasında bu maddelerin toplam puanı hesaplanmaktadır. Elde edilen toplam puanların yüksek olması, çocukların sosyal yeterlilik düzeylerinin de yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Sosyal yeterlilik ölçeklerinin daha kapsamlı bir değerlendirme sunabilmesi için öğretmen ve ebeveyn geri bildirimlerinin dahil edilmesi, sosyal yeterliliği düşük çocuklar için erken müdahale programlarının geliştirilmesi ve eğitim kurumlarında sosyal yeterlilik eğitim modüllerinin uygulanması yararlı olacaktır.

Kaynaklar

- Akın, A. ve Akkaya, O. (2014). Sosyal yeterlik ve sosyal sonuç beklentileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 204-213.
- Akkaş, İ. (2020). Küresel bir sorun alanı olarak dijital oyun bağımlılığı üzerine çalışma: Erzincan ili örneği. *Modern Leisure Studies*, 2(1), 11-23.
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198.
- Baloğlu, U. (2018). Masumiyet filminde çocuk, televizyon ve bağlanma ilişkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 1-30.
- Baran, G. (2011). Sosyal Gelişim. N. Aral, G. Baran, (Ed), *Çocuk gelişimi içinde* (s.193-221). Ya-Pa.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*, 2. Baskı., Ezgi Yayınevi.
- Boyum, L. A., ve Parke, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family*, 593-608.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. 28. Baskı. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz ve Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 16. Baskı, Pegem Akademi.
- Çelik, O. T., Kay, M. A. ve İnci, R. (2021). Çocuğun sosyal gelişimi, Atik, D., Kılıç, N. (Ed.), *Sağlık Bilimleri Alanında Akademik Çalışmalar 2 içinde* (s. 91-109). Duvar Yayınları.
- Çorbacı-Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Yalçın, D. A. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., ve Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2, Serial No. 213).
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). *Getting along with others: Social competence in early childhood*. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 297-316). Hoboken, NJ: Blackwell.
- Guralnick, M. J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topics in early childhood special education*, 13(3), 344-371.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Huber, L., Plötner, M., ve Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European Child ve Adolescent Psychiatry*, 28, 443-459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>.
- Kapıkıran, Ş., ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kay, M. A., ve Sağlam, M. (2020). Çocuklarda sosyal ve duygusal gelişimi ölçmek için kullanılan ölçeklerin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(2), 18-33.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliği indeksleri: Örneklem büyüklüğünün etkisi. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları*, 2. Baskı, Detay Yayıncılık.

- McLaughlin, T., Aspden, K., ve Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Nineteenth-Century Literature*, 21, 21-27. <https://doi.org/10.18296/ecf.0041>.
- Milligan, K., Phillips, M., ve Morgan, A. (2016). Tailoring social competence interventions for children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 856-869. <https://doi.org/10.1007/S10826-015-0278-4>.
- Nuñez, A. I. (2011). *Development and validation of the children's social competence scale*. The Faculty of Morgridge College of Education. Doctoral Thesis, University of Denver.
- Önalın, F. A. (2006). Sosyal yeterlik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ve istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*, 4. Baskı, Kaan Yayınları.
- Rantanen, K., Eriksson, K., ve Nieminen, P. (2012). Social competence in children with epilepsy—a review. *Epilepsy ve Behavior*, 24(3), 295-303.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(33), 27-32.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Yapısal eşitlik modellerinin uyumunun değerlendirilmesi: Anlamlılık testleri ve tanımlayıcı uyum iyiliği ölçümleri. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74
- Soto-Icaza, P., Aboitiz, F., & Billeke, P. (2015). Development of social skills in children: Neural and behavioral evidence for the elaboration of cognitive models. *Frontiers in Neuroscience*, 9, 333. <https://doi.org/10.3389/fnins.2015.00333>
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*, 2. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tuerk, C., Anderson, V., Bernier, A., & Beauchamp, M. H. (2021). Social competence in early childhood: An empirical validation of the SOCIAL model. *Journal of Neuropsychology*, 15(3), 477-499.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal psikoloji*, 3. Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Wright, S. L., Wright, D. A., ve Jenkins-Guarnieri, M. A. (2013). Development of the Social Efficacy and Social Outcome Expectations Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 46, 218-231.
- Yam, A. Z., ve İşeri, E. T. (2019). Algılanan sosyal destek ve sosyal yeterlik arasındaki ilişki: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(13), 51-66.
- Yu, J. J. (2023). Marital satisfaction and parental warmth in predicting children's peer social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 85, 101499.

Ek

Çocuklar İçin Sosyal Yeterlilik Ölçeği (ÇİSYÖ)

Sevgili Anne ve Babalar

Bu ölçek, 4-6 yaş arası çocukların sosyal yeterliliğini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Ölçekten elde edilen sonuçlarla çocuğun sosyal yeterliliği belirlenecektir.

Aşağıda yer alan her bir ifadeyi okuduktan sonra sizin için uygun olan,

1= Hiçbir zaman,

2= Nadiren,

3= Bazen,

4= Her zaman, seçeneklerinden birini işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Her zaman
Sosyal Beceriler				
1. Oyun esnasında akranlarıyla işbirliği yapar				
2. Mevcut/kurulmuş bir oyuna girebilir				
3. Yaşına uygun konuşmaları sürdürür				
4. Oyun süresince ilgisini korur				
Sosyal Duygusal Beceriler				
5. İşler istediği gibi gitmediğinde soğukkanlılığını korur.				
6. Bir oyunu kaybettiğinde sakinliğini korur.				
7. Bir anlaşmazlık sırasında öfkesini kontrol eder.				
8. Üzülmesinde sakin kalır				
Öz-Saygı Ölçeği				
9. Kendisi hakkında olumlu ifadelerde bulunur.				
10. Başkalarını ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik eder				
11. Oyun sırasında kendisine güvenir				
12. Kendi görüşünü başkalarıyla paylaşır				



Sergüzeşt Romanında Ahlâkî Kötülük
Moral evil in Samipaşazade's Sergüzeşt

Ahmet Faruk Güler

Sorumlu Yazar
Primary Author

(Dr. Öğr. Üyesi/ Asst. Prof.)
İnönü Üniversitesi
Malatya-Türkiye
ahmet.guler@inonu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-0850-6191>
<https://ror.org/04asck240>

Article Information/Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article/Araştırma Makalesi

Received/Geliş Tarihi: 23 Ekim / 23 October 2024

Accepted/Kabul Tarihi: 18 Kasım / 18 November 2024

Published/Yayın Tarihi: 31 Aralık / 31 December 2024

Pub. Date Season/Yayın Sezonu: Aralık / December

Cite as/Atf:

Güler, A. F. (2024). Sergüzeşt romanında ahlâkî kötülük. *Artuklu Humanities*. 17, 37-47. <https://doi.org/10.46628/ahu.1571665>

Güler, A. F. (2024). Moral evil in Samipaşazade's Sergüzeşt. *Artuklu Humanities*. 17, 37-47. <https://doi.org/10.46628/ahu.1571665>

Plagiarism/İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Published by/Yayıncı: Mardin Artuklu Üniversitesi / Mardin Artuklu University

Ethical Statement/Etik Beyan: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited/ Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Ahmet Faruk Güler).

Telif Hakkı&Lisans/Copyright&License: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır. / Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Sergüzeşt Romanında Ahlâkî Kötülük

Ahmet Faruk Güler

Öz

Kötülük kavramı, varlığı binlerce yıldır düşünürler tarafından farklı şekillerde yorumlanan bir olgudur. Toplumdan topluma, inanç sistemlerinden coğrafyaların farklılaşmasına kadar değişik saiklerle farklı şekillerde karşımıza çıkan kötülük, görünürlük biçimlerine bağlı olarak çeşitli alt kategorilerde değerlendirilmektedir. Fiziksel, metafiziksel, ahlâkî ve kozmik kötülük şeklinde başlıklandırılan kötülüğün yansımaları insanın hayatı anlama ve yorumlamada oldukça önem arz etmektedir. Ahlâkî kötülüğün irade sahibi bir varlığın başka canlılara her boyutuyla zarar vermesi olarak ifade edilen tanımı, edebî metinlerde kötü olarak adlandırılan karakterlerin anlama ve yorumlanmasında öne çıkmaktadır. Roman dünyasında var olan iyilik ve kötülük aynı zamanda gerçek hayata dair bilgi vermektedir.

Samipaşazade Sezai, Tanzimat romanının önemli yazarlarından. Özellikle *Sergüzeşt* adlı romanında döneminin toplumsal hayatında var olan esaret temini merkeze almasıyla dikkatleri çekmektedir. Romanın başkarakteri Dilber'in esir edilmesinden ölümüne kadar geçen olaylar silsilesi içinde maruz kaldığı davranış biçimleri toplumsal hayatta kötülüğün ortaya çıkış ve yansımalarını göstermesi açısından önemli bir eserdir. Bu çalışmada öncelikle kötülük kavramı üzerinde durulacak ve ardından *Sergüzeşt* romanında ahlâkî kötülüğün yansıma şekilleri incelenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: kötü, kötülük, ahlâkî kötülük, Sergüzeşt, Samipaşazade Sezai.

Moral Evil in Samipaşazade's *Sergüzeşt*

Abstract

The concept of evil is a phenomenon whose existence has been interpreted in different ways by thinkers for thousands of years. Evil, which appears in different forms from society to society, from belief systems to geographies, is evaluated in various sub-categories depending on the visibility of its existence. The reflections of evil, which are titled as physical, metaphysical, moral and cosmic evil, are very important for human beings in understanding and interpreting life. The prominent definition of moral evil as a willed being harming other living beings in every dimension, comes to the fore in the understanding and interpretation of the characters called evil in literary texts. The good and evil that exist in the novel world also provides information about real life.

Samipaşazade Sezai is one of the important writers of the Tanzimat period novel. Especially in his novel *Sergüzeşt*, he draws attention with his focus on the theme of captivity, which existed in the social life of his time. The behavior that Dilber, the main character of the novel, is subjected to in the series of events from her captivity to her death is an important work in terms of showing the emergence and reflections of evil in social life. In this study, we will, first focus on the concept of evil, and then try to examine the reflections of moral evil in the novel *Sergüzeşt*.

Keywords: bad, evil, moral evil, *Sergüzeşt*, Samipaşazade Sezai.

Giriş

İnsanın yaratılışı ve sonrasında bir varoluş problemi olarak ortaya çıkan kötülük kavramı din adamlarının, felsefecilerin, aydınların, yazar ve şairlerin velhasıl tüm insanlığın zihninde çözmeye çalıştığı temel bir problem olarak güncelliğini korumaktadır. Dinî öğretilerden edebî metinlere, mitlerden çizgi roman dünyasına kadar uzanan çeşitlilikte iyi ile kötünün sahnelendiği yüzlerce eser bu mücadeleyi anlatmakta ve aynı zamanda anlamaya çalışmaktadır.

Kötü kavramı, Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı Türkçe Sözlük'te "1. İstenilen, beğenilen nitelikte olmayan, hoş gitmeyen, fena, iyi karşıtı. 2. Zararlı, tehlikeli. 3. Korku, endişe veren. 4. Kaba ve kırıcı. 5. Kişi veya toplum üzerinde olumsuz etkileri olan. 6. Aşırı, çok" anlamları ile izah edilmektedir (TDK, 2011, s. 1507). Kötü, kötülük gibi kavramların tanımlanmasında karşımıza çıkan çok farklı anlam katmanları konunun ne denli zengin bir içeriğe sahip olduğunu da göstermektedir.

Toplumsal algı, "kötü" kavramını "iyi"nin karşıtı olarak düşünmekte ve mücadele edilmesi gereken bir olgu olarak ele almaktadır. Çünkü insanları nitelendirirken genellikle yapılan eylemlerden hareketle birtakım davranışları iyi veya kötü olarak değerlendirme söz konusudur. Kötülük, insanlar için ancak davranış düzeyinde ortaya çıktığı anda karar verilen bir değerlendirme biçimidir. Oysa bu konu hakkında düşünen, araştırma yapan, kafa yoran insanlar, kötülük kavramını tek bir boyutta ele almamaktadır. "Kötü yahut kötülük kime ve neye göredir?" sorusu değişkenlik arz ettiğinden yüzlerce yıldır insanlar bu kavramı değerlendirirken çeşitli tasnif metotları ortaya koymuş ve bu sınıflandırma neticesinde genel bir yapı belirmiştir. Kötü; toplumdaki topluma, insandan insana, farklı inanç sistemlerinde karşılığı farklılaştığından tek bir boyutta ele alınmamıştır. Nitekim, Jeffrey Burton Russell, şeytan figürünün tarihsel ve kültürel gelişimini incelediği kapsamlı çalışmasında, kötülüğün doğasını ahlâkî, doğal, metafizik ve kozmik olmak üzere dört farklı boyutta ele alır (Cole, 2022, s. 30). Yine kötülük üzerine çalışması olan Cafer Sadık Yaran da yapmış olduğu araştırmalar neticesinde kötülük, insanın kendi eylemlerinden kaynaklanan ahlâkî kötülük, doğal afetler gibi dış etkenlerden kaynaklanan tabii kötülük ve evrenin temel yapısıyla ilgili daha soyut bir kavram olan metafiziksel kötülük olmak üzere temelde üç ana başlık altında incelenebilir demektedir (2016, s. 30). Benzer başka çalışmalara bakıldığında da temelde üç ana başlık üzerinde durulduğu görülmektedir: Fiziksel Kötülük, Metafiziksel Kötülük ve Ahlâkî Kötülük.

Fiziksel kötülük, doğal süreçlerden kaynaklı insanın bilinçli eylemlerinin dışında yer alan depresyon, sel, fırtına; kanser, diyabet vb. süreçlerin genelde bütün canlılar özelde ise insanlara yaşattıkları olarak ifade edilmektedir. Dünya üzerinde doğal süreçlerin insana yaşattığı bu olumsuzluklar kötücül perspektiften değerlendirilirken fiziksel kötülük bağlamında ele alınmaktadır.

Metafiziksel kötülük, mükemmelliğin sadece yaratıcıya mahsus bir durum olması münasebetiyle yaratılmış olan her şeyde bir noksanlık söz konusu olacağından en genel ifadeyle tüm eksiklik ve hatalar metafiziksel kötülük çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Ahlâkî kötülük en genel anlamı ile insanın başka herhangi bir canlıya bilerek ve isteyerek zarar vermesi yahut acı çektirmesi şeklinde ifade edilebilir. Nitekim insanlar yaptıkları eylemler neticesinde iyi, kötü, güzel, çirkin şeklinde değerlendirmelere tabi tutulmaktadır. İnsanın insana yahut farklı bir canlıya uyguladığı olumsuz eylem biçimleri değerlendirilirken ahlâkî açıdan kötülük kavramı öne çıkmaktadır.

“Edebi eserde dikkat çekilen içeriğin toplumun bir yansıması olduğu düşünüldüğünde türü ne olursa olsun bu içerikle toplumsal meseleler arasında çok çeşitli yönlerden ilişki kurulabilir” (Tüzer ve Hüküm, 2022, s. 3). Dolayısıyla edebî eserlerde kötülüğün bireysel toplumsal yönleri açık biçimde gözlemlenebilir. Kötülüğün edebî eserlerdeki yansıması bazen bir dürtü, bazen çirkinlik, bazen de güce olan bir açlık gibi çeşitli görünüm biçimleri söz konusu olabilmektedir (Alt, 2016, s. 21). Edebiî metinler bu anlamda kötülüğün yansıma biçimleri olarak oldukça büyük önem arz etmektedir. Yukarıda üç temel başlık etrafında değerlendirilen kötülük oldukça geniş bir kavram olduğundan bilgi verme amaçlı genel tanımlamalar yapıp, Samipaşazade Sezai’nin *Sergüzeşt* romanında ahlâkî kötülüğün yansımaları üzerinde durulacaktır.

***Sergüzeşt* Romanında Tasvirlerle Yansıyan Yönüyle Ahlâkî Kötülük**

Mehmet Kaplan, eser üzerine yazdığı “*Sergüzeşt* Romanı Hakkında Birkaç Söz” başlıklı yazısında *Sergüzeşt* romanı, ezilen ve sömürülen bir kadının, Dilber’in, güçlü ve baskın bir sosyal sınıf tarafından maruz bırakıldığı çelişkili bir varoluş mücadelesini merkeze aldığını ve romanın, bireysel bir trajedi üzerinden toplumdaki güç dengesizliklerini ve sosyal adaletsizlikleri eleştirel bir bakış açısıyla incelediğini ifade eder. Mehmet Kaplan’ın da belirttiği üzere her türlü ahlâkî kötülüğe maruz kalan Dilber karakteri ve öte tarafta kötülüğün faili konumunda diğer karakterler eserde sosyal koşullar bağlamında yer almaktadır. 19. yüzyıl Osmanlı toplumundaki sosyal, siyasî ve ekonomik dönüşümler, edebiyatın da aynasında yansıma bulmuş, özellikle roman ve öykü türlerinde somutlaşmıştır. Tanzimat Dönemi edebiyatında esaret teması, Ahmet Mithat, Namık Kemal gibi yazarların eserlerinde sıkça işlenerek, insan ticaretinin ve köleliğin olumsuz sonuçlarına dikkat çekilmiştir (Karabulut, 2012, s. 332). Eserin başından sonuna dönemin sosyal hayatında var olan kötülüğün izleri Dilber karakterinin şahsında kişileştirilerek okura sunulmaktadır. Bu sebeple ahlâkî anlamda kötülüğün izlerini göstermesi açısından *Sergüzeşt* romanı oldukça dikkat çekicidir.

Eserin yazılışında kötülüğün toplum üzerindeki durumunu göz önüne sermek gibi bir gayesi bulunmaktadır. Sezai Bey, romanında esaretin sadece fiziksel bir koşul olmadığını, aynı zamanda psikolojik ve sosyal bir yıkım olduğunu göstererek, dönemin insan hakları anlayışına dair çarpıcı bir eleştiri sunar (Dino, 1954, s. 140). Esaretin insan hürriyetini ortadan kaldıran yapısıyla kötülüklerin başında yer alması özellikle vurgulanmaktadır. Kötülüğün nihai amacı, yaratılışın güzelliğini yok etmektir. Var olan her şeyi karanlığa gömmek, onların var olma haklarını inkâr etmek esastır (Eagleton, 2012, s. 57). İnsan hürriyetini ortadan kaldırmak da aynı zamanda kötülüğün emrindeki bireyler için bir çeşit yaratıcıya kafa tutmanın, kendini var kılmının ifadesi olarak metinlerin dünyasına yansır.

Yazar, karakterleri iyi ve kötü olarak belirgin bir şekilde işlese de kötülükleri tam anlamıyla tipleştirememiştir. Bu durum yazarın tipten ziyade karaktere odaklanması ile ilgili bir durumdur. Roman, karakterlerin zıtlıkları üzerinden ahlâkî bir çember oluşturur. Zalimlerin temsilcisi olarak gösterilen Mustafa Bey’in hanımı ve Arap kalfa, merhametin simgesi olan Dilber ve onu koruyanların karşısında konumlanır (Dino, 1954, s. 144). Bu durum daha çok yazarın Dilber’in kötülük karşısındaki hissiyatını aktarma çabasından kaynaklanmaktadır. “Romanda kısaca Sezai’nin benimsemiş olduğu estetik ve güzellik anlayışından da söz etmek mümkündür. Zira yazar güzelliği iyi, doğru, fayda ve çıkardan ziyade çoğu kez yücelik ve salt estetik ilkelerle birlikte düşünür. Salt güzelliğin peşinde koşarken estetik bütünlüğe dikkat eder ve güzelliği kendi başına bir değer olarak öne çıkarmaya çalışır. Bu doğrultuda romanda güzellik unsurunun ön plana çıktığı pasajlarda estetik bakış okura iyilik, doğruluk, yücelik, güzellik olgu ve değerlerini

hatırlatır” (Şimşek, 2020: s. 38). Kötülük merkeze alınmış olsaydı dönemi içerisinde yazılmış eserler arasında kötülüğün tipleştirilmesi açısından Samipaşazade Sezai çok daha farklı bir konumda değerlendirilebilirdi.

Eser, Batum’dan gelen bir gemide üç esir ve onları karşılayan, esir ticareti yapan Hacı Ömer karakterinin tanıtılması ile başlar. Metnin daha giriş bölümünde okuyucu her türlü kötülüğün âdeta somut varlık bulmuş hali olan Hacı Ömer ile tanışır. Hacı Ömer tasvir edilirken aynı zamanda kötünün özellikleri de verilmeye başlanır. Hacı Ömer, fiziksel görünümü kadar iç dünyasıyla da dikkat çeken, insan ticaretinde faaliyet gösteren bir esirci olarak tasvir edilir. Büyük ve vahşi bir hayvana benzetilen gözleri, duygusuz ve merhametsiz kişiliğinin bir yansımasıdır. Hacı Ömer, insan hayatını bir meta olarak görür ve insanlık değerlerine yabancılaşmıştır. Ticaretini geliştirmek için kullandığı kırbaç ve zayıfların kimsesizliği, onun ahlâkî değerler yerine kişisel çıkarlarını ön planda tuttuğunun bir göstergesidir (Samipaşazade Sezai, 1990, ss. 3-4). Hacı Ömer tasviri ile çıkarıcı, menfaatperest, acımasız, tüccar, empati yoksunu, vicdansız, zayıflık karşısında güçlü pozisyonunda olan özelliklere sahip bir insan ile karşılaşılır. Hacı Ömer karakteri, dinî sembollerle örtbas edilmeye çalışılan kötülüğün çarpıcı bir örneğidir. Fiziksel görünüşüyle iç dünyasının tutarlılığını ortaya koyarak, okurda derin bir rahatsızlık yaratır (Tuğcu, 2018, s. 51). Kötülüğün cismani bir bedende vücut bulduğu şekliyle okura tanıtılan Hacı Ömer, daha eserin başlangıcında iyi ve kötü çizgisinin ayrışmasında belirleyicidir. Hacı olması sebebiyle dinî açıdan İslamiyet’in tüm güzelliklerini ruhunda barındırması beklenen karakterin, belirtilen kötülüğe ait özellikleriyle vücut bulması hayatın içerisindeki iyi ile kötünün değişkenliğini göstermesi açısından da önemlidir. Pazarlık istediği gibi sonuçlanmayınca, kırk beş-elli yaşlarında olduğu anlaşılan adamın, siyahla karışmış kirli sakalı ve yüzündeki derin kırışıklıklar, öfkeyle büzülerek daha da çirkinleşiyordu (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 4) şeklinde okura tasvir edilen Hacı Ömer, sadece ruhen değil aynı zamanda fiziken de çirkin olduğu yazar tarafından vurgulanarak okurun zihninde ahlâki kötülüğün temsilcisi konumunda biri olarak şekillendirilmektedir.

Eserde her türlü kötülüğe maruz kalacak olan Dilber’in tasviri ise iyi ve güzele dair unsurlarla okura yansıtılmaktadır. Dokuz yaşlarında olduğu tahmin edilen küçük esir kızın, iri siyah gözlerindeki zekâ ışıltısı, yüzündeki masumiyetle tezat oluşturur. İncecik beli, yuvarlak omuzları ve küçük dudaklarıyla âdeta bir porselen bebeğe benzetilen Dilber’in, sefaletin izleri yüzünde derinleşmiş, gözlerinin çevresindeki siyah halkalar, yaşadığı acıları gözler önüne sermektedir. Üzerindeki eski ve dar palto, başındaki yıpranmış kalpak, onun yoksulluğunu ve çaresizliğini vurgular (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 4). Hacı Ömer’in kötüye dair özelliklerle ifade edilmesinin ardından Dilber’in de iyi, güzel ve saflığa dair özelliklerle donatılmış olması iyi-kötü karşıtlığını sunması açısından oldukça önemlidir. Böylece metnin daha başlangıcında iyilik ve kötülüğün çatışması şeklinde bir kurgunun belirgin bir şekilde okura yansıtıldığını görmek mümkündür.

Metnin içerisinde kötülüğün yansımaları Dilber’in kurgusal yolculuğu ile birlikte devam etmektedir. Evdeki kızlar, geceleri bir araya gelerek yaşadıklarını paylaşmak isterler ancak, gülmek ve kendi dillerinde konuşmak onlara yasaklanmıştır. Eğer bir müşteri tarafından beğenilmezlerse, on veya on beş kırbaç darbesine maruz kalırlardı ki bu acımasız uygulama, onların ruhlarını derin yaralarla doldurur (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 5). Hacı Ömer’in evinde sadece fiziksel şiddet söz konusu değildir aynı zamanda psikolojik olarak da şiddetin farklı boyutları ile karşılaşılır. Çok gülmek, kendi dillerinde konuşmak gibi insanî birtakım hususiyetler de kısıtlanmıştır. Ayrıca kırbaç cezası vermek ve kırbaçlamak yaşa, cinsiyete bakılmaksızın

kötülüğün bir yansıması olarak metinde yer almaktadır. Dilber'in yaşadığı travmatik deneyimler, bireyin sosyal çevresi tarafından maruz bırakılabilecek şiddetin en uç noktalarından birini temsil etmektedir. Psikolojik ve fiziksel şiddetin bir araya geldiği bu durum, insanın bedensel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Bu tür şiddet uygulamaları, toplumun ahlâkî değerleriyle bağdaşmayan ve insanlık dışı bir karakter taşımaktadır (Şen, 2012, s. 78). Ahlâkî açıdan kötülüğün bireyin psikolojisi üzerindeki etkisine ilave olarak gerçekleşen bu tarz fiziksel kötülükler, şiddeti her boyutuyla yaşamış bir bireyin travmatik izleriyle hayatta yer almasına sebep olacaktır.

Dilber'in çocuk yaşta kaçırılması ve esirci Hacı Ömer'in elinde bir çocuktan öte sadece maddi menfaat için bulunması insana dair tüm duyguların kötülük tarafından ele geçirildiğinin de göstergesidir. Nitekim Hacı Ömer'in Dilber'i satıldığı eve götürdüğü sahne buna örnektir. Meydandaki çocukların coşkulu oyunları, içindeki bastırılmış çocukluğunu uyandırır. Onlarla birlikte koşup oynamak, hayallerini özgürce yaşamak ister. Ancak, esircisinin gözlerindeki sertlik ve elindeki kırbaç, onu bu hayallerinden koparıverir. O an, çocukluğunun kaybolduğunu ve köleliğin acımasız gerçekliğiyle yüzleştiğini Dilber, anlar (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 5-6). Mazlumun zalim karşısında çocuk da olsa doğrudan kötülüğü ilk hissedişidir bu cümleler. Çocuk ruhu ile Hacı Ömer'in kötü oluşunun bu ilk çarpışmasından gerçekliğin dünyasına Dilber'in adım attığı yavaş yavaş görülür. Kafkasya'dan nasıl kaçırıldıkları ile ilgili bir bilginin hikâyenin başlangıcında verilmemesinden ötürü bu gerçek dünyaya ilk adım Dilber için karşılaşıcağı zorlukların da başlangıcını teşkil etmektedir.

Dilber'in Sabık Harput Mal Müdürü Mustafa Efendi'nin evine götürülüşü ve evde Dilber'i karşılayan kadının "kötü" bir tip olarak şişman, kalın kaşları, kaba yapısı, çirkin kıyafetleri ve gölge gibi duruşu ile okuyucuya sezdirilir. Dilber'in kadının aşığılaması karşısında kırılmış bir tavşan ölüsü olarak tasviri de onu iyi yansıtmaya çalışan yazarın gayretlerini gözler önüne serer.

Sahip-esir ilişkisinde sarılmak çocukça masumiyet, itmek ise zalimce kötülüğün yansımasıdır. Evin hanımı tasvir edilirken 'kaba bir yaradılış, çirkin bir kıyafete girmişti' denilerek Dilber'in satıldığı bu evde gerçek dünyanın kötülükle dolu olduğu ve bunların teker teker karşısına çıkarıldığı görülmektedir. Dilber'in kötülük karşısında maruz kaldığı her tür davranış iyi kalpli kızın olgunlaşma ve büyüme serüvenini de hızlandıran birer unsur olmuştur.

Dilber'in esirci Hacı Ömer tarafından kötülüğe maruz kalması sonrası satıldığı Sabık Harput Mal Müdürü Mustafa Efendi'nin evinde yeni bir süreç başlayacaktır. İsimler, cinsiyetler, görünüşler değişse de kötülük farklı kimliklerde benzer şekliyle görünmeye devam eder. Nitekim Sabık Harput Mal Müdürü Mustafa Efendi'nin eşi kötülüğün farklı bir formda yansıması olacaktır. Evin hanımından bahseden anlatıcı, hanımın kötü olmasının arkasındaki sebepleri de kısmen okura aktarır. Evin hanımı gençliğinde şiddet görmüş, kıskançlığı tatmıştır. Kocasının işten atılmasıyla birlikte yaşadığı yıkım, onu duygusuz bir kabuğa büründürür. Artık neşe ve merhametten uzaktır. Erkek egemen bir toplumda baskı ve şiddet görmüş bir kadının kendi hayatında da bu acımasızlığı bir yaşam biçimi hâline getirmesi kötülük karşısında bireyin bir çeşit savunma mekanizması olarak öne çıkmaktadır denilebilir. Maruz kaldığı psikolojik ve fiziksel şiddet kötülük sebebiyle evin hanımının da merhametsizlik ve mutsuzluğu bir karakter olarak benimsemesine sebep olmuştur. Romanın kadın karakterlerinden biri olan evin hanımı, kocası tarafından maruz kaldığı şiddet ve toplumsal itibar kaybı nedeniyle acımasız ve merhametsiz bir kişiliğe bürünmüştür. Eser, kadının bu dönüşümünü, yaşadığı travmatik olayların bir sonucu olarak açıklar ve böylece şiddetin bireysel psikolojideki yıkıcı etkilerini vurgular (Tuğcu, 2018,

s. 53). Evin hanımının kötü olmasının dış sebepleri olarak bu ifadeler gösterilirken içsel yani karakter özelliği olarak da yazar şu ifadeleri kullanmaktadır: “Manevi hayat olan zihin işlerinden ve bir cemiyet içinde anne olmak için gereken medenî terbiyeden mahrum bulunduğu için, daima halayıklarla uğraşır, merhametsizce döver, komşularının aleyhinde söylenir dururdu.” (Samipaşazade Sezai: 1990, s. 9). Yaratılışından kaynaklı bu fitri özellikler yetişmesinde etkili olan olumsuz durumlarla birleşince ortaya kötülüğü yaşam biçimi olarak benimsemiş bir insan çıkmıştır. Kötülüğe başvuran bireyler, çoğunlukla kişisel çıkarlarını gerçekleştirmek amacıyla başkalarına zarar verme eğilimindedirler. Bu tür bireyler için kötülük, bir araç olarak görülmekte ve maddi veya manevi kazanımlar elde etmek için kullanılmaktadır (Bataille, 2014, s. 117). Bireysel çıkarları ve rahatı uğruna başka insanlara zulmetmekten çekinmeyen evin hanımı için bu davranışları yaşam biçimi olarak benimsemiş olmak oldukça normaldir. Davranış ve sözlerindeki kötülüğün arka planında yatan sebepler böylelikle okura sunulurken aynı zamanda kötü insanların neden kötülüğe başvurduklarının da sebeplerini yazar okuyucusuna sunmaktadır.

Evin hanımının Dilber’e uyguladığı şiddete bağlı kötülük, Dilber bu evde kaldığı süre boyunca devam edecektir. Fiziksel şiddetin psikolojik şiddetle birlikte uygulandığı bu evde Dilber, ahlâkî kötülüğün her şekliyle yüzleşmek durumunda kalır. Sadece evin hanımı değil aynı zamanda evdeki Teravet adındaki Arap halayık da Dilber’e kötü davranmaktadır. Nitekim evin küçük kızı Atiye de bu davranışları görerek benzerlerini Dilber’e uygulayacaktır. Bu da kötülüğün hem fitri hem de sonradan öğrenilen bir düşünce ve davranış biçimi olduğunu göstermektedir.

Dilber’in kötülük ve şiddete maruz kalmadığı nadir anlardan biri mektebe gittiği zamanlardır. Hatta Latife adında bir arkadaşı dahi olur. Bu arkadaşının zaman zaman verdiği şekerler Dilber’in saklayacak yer bulamamasından ötürü sıkıntı olabilmektedir. Nitekim evin hanımının kızı olan Atiye bu durumu fark edip annesine söyleyince yine şiddete maruz kalacaktır: “Bir zamandan beri kocasının iş ve muamelelerinde görülen muvaffakiyetsizlik ve ev idaresinde karşılaşılan zorluklar zaten hiddetli mizacına günlerce devam eden bir neşesizlik getirdiğinden, o kadar sevdiği kızının noksan terbiyeden doğan çocukça bir gururla ettiği şikâyeti üzerine: ‘Buraya gel pis Çerkes. Buraya gel murdar dilenci’ diye Dilber’i odasına çağırdı. Çocuk odaya girdiği zaman, o rastıklı kaşlarının altındaki sönük, beyazı siyahinden büyük gözlerini açarak: ‘Yanıma gel’ dedikçe, Dilber çocuklardan başka kimseye malûm olmayan bir korku ve dehşetle titreyerek, olduğu yerde kaldı; hanım ayağa kalktı; Dilber’in kolundan çekip taş kalplilikle bir iki tokat vurarak: ‘Şimdi dilenciliği öğrendin mi?’ sualiyle bohçanın içinde ne kadar şeker, meyve varsa pencereden aşağı attı” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 12). Yazar, kötü davranışın arkasında yer alan yapıyı ortaya koysa da bu mazerete sığınıp karakteri olumlamadan davranışın kötülüğünü sergilemektedir. Evin hanımının sinirli ruh hâli, eşinin bozulan işi ve ekonomik olarak ev idaresinin zorlaşması yaptığı kötü davranışın arka planını oluştursa da hiçbir gerekçe yapılan kötü davranışı izah edecek bir mantıklı açıklamayı içermemektedir. Çocuk yaştaki Dilber’in maruz kaldığı şiddet insanlığın özünde yer alan güçlünün güçsüzü ezmesinin bir yansımasıdır.

Kötü davranış sadece evin hanımı ile sınırlı değildir. Evdeki halayık olan Teravet’in de zaman zaman Dilber’e kötü davrandığını da görmek mümkündür: “Teravet bir taraftan yemek pişirir, diğer taraftan: ‘Hadî su getir tenbel. Sonra akşama yemek pişmez’ derdi. Çocuk olduğu yerden kımıldamayarak, ‘artık su getirmem’ dedi. Teravet, ağacın aşağısından bakıp da yukardaki kuşları düşüren yılan gibi, beyazları kan içinde ve yalnız o gözlere mahsus vahşî bir bakışla ocaktan bir yanar odun çıkararak, Dilber’e doğru yürüyünce, çocuk, üzerine bir yanardağ geldiğini veyahut elindeki topuzuyla yanında bir zebani dolaştığını görünce, rikkati en ziyade çoşturan korkudan hâsıl olma itaatkâr bir teslimiyetle hemen dışarı çıktı. Canı yana yana

tahammülünü aşan hizmetini yerine getirdi.” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 13). Kötülük sadece fiziki şiddetle görünmemektedir. Psikolojik şiddet korkutma, alay etme, küçümseme gibi farklı yollarla da gerçekleşebilmektedir. Nitekim Dilber’in maruz kaldığı kötülük ahlâkî anlamda kötülüğün neredeyse tüm çeşitleriyle karşılaşması şeklinde romanın dünyasına yansır. “-Beni çok dövüyorlar. Çok hizmet ettiriyorlar. Sonra her dakika ‘pis Çerkes, pis halayık’ diyorlar. Oyun oynasam yasak. Üşüdüğüm zaman mangalın kenarına otursam, Teravet maşa ile elimi yakıyor.” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 18). Dilber’in karşı karşıya kaldığı bu muamele, çocuk veya insan olmanın göz ardı edildiği, esir karşısında sahip konumunda olan bireylerin içlerinde yatan zayıf olanı ezme anlayışının ortaya koyduğu davranış biçimleridir.

Kötülük eserde sadece Dilber için geçerli değildir. Aynı zamanda esaret içerisindeki tüm bireyler için de söz konusudur. Nitekim Dilber’in evden kaçma girişimi sonrası evin hanımının Teravet’e söylediği sözler nasıl bir düzen olduğunu göstermesi açısından önemlidir: “Hanım birdenbire hiddetlenerek: ‘Hep kabahat sende. Şimdi, şimdi gidip bul. Yoksa dayaktan canın çıkar’ diyince, Teravet başını örtüp sokağa çıkarak, gelen geçeni durdurarak: ‘Bizim hanımın halayıkını sen mi çaldın?’ diye sorardı.” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 20). Teravet evde her ne kadar Dilber’den daha avantajlı konumda olsa da aynı düzen içerisinde yer alan bir karakterdir. Dilber üzerindeki Teravet baskısının sebepleri arasında da kendi mazisinde yaşadıkları bulunmaktadır.

Kötülüğün sadece evin hanımında değil aynı zamanda evin beyi olan Mustafa Efendi’de de yer aldığını görmek mümkündür. Dilber’i bulup getiren ihtiyar kadının Dilber’i kurtarma çabası sırasında Mustafa Efendi’nin söylemleri içinde yer alan kötülüğün nasıl dışa yansıdığını göstermesi açısından dikkate değerdir: “İhtiyarlara saygı, kadınlara hürmet, çocukları koruma, insanlığın ve medeniyetin vicdanına yüklediği mukaddes bir vazife olduğunu bilmeyen bu murdar vahşi: ‘Esirim değil mi? öldürürüm de yine sana satmam’” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 21). Mustafa Efendi’nin zihin dünyasını gösteren bu ifadelerin ardından yazar tarafından fiziksel portresi benzer bir şekilde çizilir: “Mustafa Efendi’nin kuzgunî siyah sakalının daha çirkinleştirdiği ve İran ile etrafında bulunan kavimlerde görünen toprak renginden esmer, uzun ve gayet çok ve sık sakalıyla bıyığının arasında küçük bir siyah hava deliği gibi görünen ağzının üzerine kadar inmiş uzun ve yuvarlak burnu, kılları dik kaşları, çekik gözleriyle bir yırtıcı kuşa benzeyen çehresine dikerek ve zamanın beyaz saçlarla taçlandığı başını sallayarak, bir Roma imparatoruna mahsus azametle: ‘Lanet olsun size!’ dedi” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 21). Ruh dünyasındaki kötülüğün baskın yapısı zaman içerisinde yüzüne de yansımış ve âdeta kötülüğün sembolik görüntüsü tasvir edilmeye çalışılmıştır. Roman, Dilber’e uygulanan şiddetin sadece fiziksel değil, aynı zamanda ahlâkî bir çöküşün de ürünü olduğunu vurgular. Ailenin göç etme nedeni olarak sunulan evin beyinin iş ahlaksızlığı, ailenin genel değer yargılarındaki eksikliği hakkında önemli ipuçları sunar. Bu durum, şiddetin sadece bireysel bir sorun değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir sorun olduğunu gösterir (Şen, 2012, s. 79). İş ahlâkından yoksun olan Mustafa Efendi’nin -ki iş hayatından uzaklaştırılmasının arka planında yer alan sebepler nedeniyle- aynı zamanda aile hayatında da benzer tavırlar sergilemesi kişiliğine uygun bir davranış biçimidir.

Dilber’in bu evde mutlu bir hayat sürmesi elbette ki mümkün değildir. Kötülüğün içerisinde tüm saflığı ve berraklığıyla var olan Dilber eser boyunca kötülüğün tüm yönleriyle karşılaşacaktır: “Hanımın merdiven başından: ‘Hınzırı gözüm görmesin, dolaba kilitle’ dediğini işitti. Sesini çıkarmadı. Teravet dolaba sokarken arkasından tekme ile vurduğu için, Dilber, dolabın içine şiddetle yüzü koyun düşerek, yüzünden bir iki damla kan aktı. Gözünden bir damla yaş bile

çıkmadı” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 23). Mustafa Efendi'nin evinde gördüğü kötü muameleler Dilber'in hayatında oldukça belirleyici olmuş ve onun hayat karşısında çaresizliğini, yalnızlığını kötülük karşısında dramını okura belirgin bir şekilde gösterir.

Mustafa Efendi'nin evinden esirciye satıldığı süreçte Dilber'in içerisinde bulunduğu mekânlar da maruz kaldığı kötülüğe bağlı olarak karamsar ve kötü bir şekilde tasvir edilir. Eser, esircinin evini, gotik romanların karanlık ve gizemli atmosferini yansıtan bir mekân olarak resmeder. Bu anlamda harabelerin ve doğaüstü varlıkların varlığına dair göndermeler, okurun hayal gücünü tetikler. Bu atmosferin güçlendirilmesinde, baykuş sesinin işitsel bir imge olarak kullanılması etkili bir anlatım stratejisi olarak öne çıkar (Tuğcu, 2018, s. 55). Yazar böylelikle Dilber'in ruh haline bağlı olarak mekânı da onun hissiyatını yansıtacak şekilde aktarır.

Dilber, Mustafa Efendi'nin evinden tekrar esirciye satıldıktan sonra eserin içerisinde nispeten mutlu olabildiği ve kötülük ile daha az karşılaştığı ikinci sahibine satışı gerçekleşir. Evin hanımı Dilber'e ve evdeki diğer çalışanlara karşı her ne kadar kötücül bir yaklaşım sergilemese de bilinç altında yatan sahip-esir ilişkisi zaman zaman kendisini göstermektedir: “Evin hanımı almış olduğu medenî terbiye dolayısıyla, kendisine daima lûtf ve nezaketle muamele ederse de halayıklar hakkında, mensup olduğu Mısır ailelerinden kendisine geçen derin bir yüksekte bakma ve hakir görme duygusu, insanlığın şiddet ve hakaretini tecrübe eden Dilber'in gözünden kaçmazdı. Cariyeler hakkındaki af ve müsamahasında bu hakaret ve aşağılatıcı bakışının büyük rolü olduğu için, meselâ bazı küçük kabahatlerini affettiği zaman, ‘Ne olacak! Halayık parçası’ der ve bu küçültücü af Dilber'e zalim bir ceza kadar tesir ederdi” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 39). İkinci sınıf bir insan olarak görülmesi Dilber'in ruh dünyasını yaralayan ve fiziksel olmasa bile ruhsal açıdan kötülüğün bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda Fransa'da tahsil görmüş evin oğlu Celal Bey'in davranışları da ilk başlarda benzer niteliktedir. Celal Bey'in Dilber'i bir insan olarak görmekten ziyade âdeta bir oyuncak gibi görüp kılıktan kılığa sokması Dilber'in insan olarak gururunu kıran bir davranış şeklidir. Dilber'in Celal Bey'e duyduğu aşk, yaşadığı acıların niteliğini derinleştirir. Pasif bir kurban olma durumunun ötesinde, sevilen birinin reddi ve sömürülmesi, Dilber'in psikolojik travmasını daha da yoğunlaştırır. Bu durum, şiddetin sadece fiziksel değil, aynı zamanda duygusal bir boyutu olduğunu ve sevginin bile acıya dönüşebileceğini gösterir (Şen, 2012, s. 81). Celal Bey'in davranışı kötülüğün farklı boyutlarda görünümünü göstermesi açısından da önemlidir. Nitekim Dilber'in Celal Bey'in istediği kıyafeti giymek istememesi sonrası ağladığı ve gidişi akabinde Celal Bey'in kendi kendine söylediği sözler bu durumu belirgin bir şekilde göstermektedir. “Bu oyuncak bana niçin bu kadar dokundu diyerek yukarı kata çıkıyordu.” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 44). Ancak artık Dilber'in genç bir kız olarak fark edilip Celal Bey'in kalbinde sevda tohumları yeşerdikten sonra davranış biçimi değişecektir.

Celal Bey'in Dilber'e olan ilgisi ailesi tarafından fark edildikten sonra evin hanımı olan Zehra Hanım çareyi Dilber'i evden göndermekte bulur. “Nihayet, Batının verdiği bir gösteriş ve asalet sevdası, hırs ve emelin doğurduğu bir ikbal ve servet düşkünlüğü ve Mısır aileleri arasında yaygın olan bedbaht esirleri hakir görme duygusuyla, Dilber'in evden çıkarılmasına karar verdi” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 60). Asalet, zenginlik, sınıf farkı, sahip-esir anlayışının yaygın olduğu bir dönemde Zehra Hanım'ın davranış biçimi o günün koşullarına göre normal bir davranış biçimi olarak görülmektedir. *Sergüzeşt* romanında Zehra Hanım, kendisini üstün bir ahlâk anlayışının temsilcisi olarak konumlandırmasına rağmen aldığı kararların yıkıcı sonuçları ortaya çıkmaktadır. Yüksek sosyetenin bir mensubu olarak kendi sosyal çevresinin değerlerini mutlak doğru kabul eden Zehra Hanım, bu değerler doğrultusunda diğer insanlara, özellikle de toplumun

marjinalleştirilmiş kesimlerine karşı önyargılı ve acımasız bir tutum sergilemektedir. Dilber örneğinde görüldüğü gibi Zehra Hanım'ın ahlak anlayışı, insanlık dışı davranışlarını meşrulaştırmak için bir araç olarak kullanılmaktadır (Yıldırım, 2015, s. 254). Toplumsal yapının kuruluş biçiminden kaynaklanan bu bakış açısı Türk toplumunun sosyolojik temellerinde yer alan ve kolektif bilinçdışının bir yansıması olarak eylemde kendisini açığa vuran bir davranış biçimi olarak dikkati çeker. Nitekim Dilber'in maruz kaldığı tüm bu kötülükler karşısında tek yapabildiği ise ağlamaktır:

“-Niçin ağlıyorsun?

-Hiç! Ağlamak esirliğin en büyük hakkıdır. Biz o hürriyete sahibiz!” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 62). Kötülüğün karşısında tek çıkış ağlamaktır. Dilber'in ağlarken söylediği sözler kötülük sahibi insanlar hakkındaki düşüncelerini yansıtmaları bakımından önem arz etmektedir. Merhamet ve vicdandan yoksun bireylerin kötülük yapma açısından daha rahat olmaları özellikle vurgulanırken bu kez seven pozisyonunda olan Celal Bey de Dilber'in gönderilmesi sonrası sevdiği kızdan koparılarak ailesinin kötülüğüne maruz kalır.

Dilber'in hayat macerası bu kez Mısır'da bir konakta devam eder. Konak sahibinin ona ilgisi sonrası Dilber'in reddedişi kendisini hapis hayatı içerisinde bulmasına sebep olacaktır. Cevher adlı haremağasının yardımıyla içinde bulunduğu konaktan kaçan Dilber için tek kurtuluş ancak ve ancak ölümle gerçekleşecektir. Nil Nehri'nin sularına kendisini bıraktığı zaman aslında yaşamı boyunca maruz kaldığı kötülükler sonrasında özgürleştiği andır. Eser böylelikle son bulurken yazar son cümlelerinde noktayı koyar. “Acaba Nil'in bu müdhiş, bu öldürücü girdap ve selleri, bu zavallı Dilber'i, bu talihsiz esiri nereye götürüyor?... Hürriyetine!” (Samipaşazade Sezai, 1990, s. 106). Güzellikle kötülük arasında bir ilişki bulunmaktadır. Güzelliğin kötülüğe maruz kalmada bir etken olduğu vurgusuna Gökşen Yıldırım hazırlamış olduğu çalışmada dikkat çeker. Sezai'nin romanında Dilber'in güzelliği, bir yandan onun için bir engel, diğer yandan da bir hapisane görevi görür. Mısır'dan kaçışının ardından İstanbul'a dönememe kararı, güzelliğin getirdiği yükün bir sonucu olarak yorumlanabilir. Bu durum, güzelliğin bireysel özgürlük üzerindeki kısıtlayıcı etkilerini ve kadınların toplumdaki konumunu sorgulayan bir bakış açısı sunar (2015, s. 89). Dilber'in maruz kaldığı kötülüğün sebepleri arasında onun hem fiziken hem de ruhen güzelliğinin bir etken olduğu vurgusu da önem arz etmektedir. Dilber'in kötülük karşısında çıkış yolu olarak ölümü tercih etmesinin arka planında sadece hürriyet düşüncesi yer almamaktadır. Roman, Nil Nehri'ne atlayarak intihar eden Dilber'in eylemini, ölümün özgürlüğe ulaşmanın tek yolu olduğu fikrine karşıt bir perspektif de sunar. Dilber'in ölümü, aşk ve güzellik gibi kavramlarla ilişkilendirilerek, ölümün her zaman bir yenilgi olmadığı, bazen de bir tür zafer olabileceği düşüncesi öne sürülür. Bu yaklaşım, ölümün sadece fiziksel bir son değil, aynı zamanda varoluşsal bir dönüşüm olarak değerlendirilebileceğini gösterir (Tuğcu, 2018, s. 57). Dilber, ölümle özgürleşen ruhu gibi ulvi bir amaçla kendisini Nil Nehri'ne bırakmış olsa da aynı zamanda saflığını ve masumiyetini de korumanın yegâne yolu olarak bu sonuca varmıştır. Dönemin toplumsal hayatında başka çıkış söz konusu değildir.

Sonuç

Kötülüğün; fiziksel, ahlâkî ve metafiziksel olarak üç ana başlıkta değerlendirildiği çalışmalarda özellikle ahlâkî kötülüğün bireylerin herhangi bir canlıya bilerek ve isteyerek verdiği zarar biçiminde değerlendirildiği söz konusudur. Osmanlı'nın son dönemlerinde değişen hayata ve devletin zayıflamasına bağlı olarak görülen bozulmalar toplumsal hayatın her alanında karşımıza çıkmaktadır. 20. yüzyıla kadar dünyada var olan kölelik ve esaret kavramı güçlünün

güçsüzü kendi tahakkümü altında bulundurması şeklinde gelişmiştir. Osmanlı'nın bu sistemi gerek inanç gerekse ahlâki açıdan değiştirerek esaret hayatı içerisindeki bireyleri de insan olarak gören yaklaşımı dünyadaki benzerlerinden onu ayıran en temel husustur. Fakat buna rağmen bireyin iç dünyasında var olan kötülük, sistem ne kadar iyi kurgulanırsa kurgulansın bir şekilde kendine yer bulacaktır. Nitekim Samipaşazade Sezai, *Sergüzeşt* adlı eserini kaleme alırken kötülüğün bu hayatın içerisinde yer alan bireylerde nasıl yansımalarla gerçekleştiğini göstermeye çalışmaktadır. Samipaşazade Sezai, *Sergüzeşt* romanında Dilber'in trajik öyküsü üzerinden esaret kurumunu eleştirirken bu kurumun temsilcileri olan esirci ve efendi figürlerini de bireyselleştirerek okurun empati kurmasını sağlar. Roman, sadece esaret kavramının soyut kötülüğünü değil, aynı zamanda bu kurumun somutlaşmış hâli olan kişilerin ahlâki çöküşünü de gözler önüne serer. Hacı Ömer, Teravet ve Zehra Hanım gibi karakterler, esaretin sadece bir sistemin ürünü olmadığını, aynı zamanda bireysel irade ve seçimlerin de bu kötülüğü besleyebileceğini gösterir (Yıldırım, 2015, s. 111-112). Batılılaşmanın insan hakları noktasında söylemde iyi fakat eylemde oldukça başarısız tavrı, Osmanlı aydını için bir çıkış noktası olmuş ve kendi toplumsal düzeninde bu sistemin aksayan yanlarını göstermek açısından özellikle kötülüğü müşahhas hale getirerek roman dünyası hayli etkili bir araca dönüşmüştür.

Sergüzeşt adlı eserde küçük yaşta ailesinden rızası olmadan koparılan ve hürriyetini kaybeden Dilber adlı kızın bulunduğu her ortamda insanların kötücül yönleriyle nasıl karşı karşıya kaldığını takip edebilmek mümkündür. Böylelikle iyi ve kötünün günümüzde iç içe geçtiği bir dünyada sürecin nasıl değiştiğini anlamak adına Tanzimat Edebiyatı döneminde kötülüğün yansımalarını irdelemek oldukça önemlidir.

Dilber'in hürriyetini kaybetmesi en birincil ve başta gelen kötülük olarak karşımıza çıkmaktadır. Roman boyunca Dilber, kendisine güvenli bir sığınak sunmayan, aksine sürekli bir mücadele alanı olan mekânlarla karşı karşıya kalır. Esirci evleri, konaklar ve diğer yaşam alanları, Dilber için fiziksel, psikolojik ve sosyal şiddetin odak noktalarıdır. Bu mekânlar, Dilber'in özgürlüğünü kısıtlayan ve kişiliğini yok etmeye çalışan karşıt güçlerin temsilidir. Dilber'in bu mekânlarda yaşadığı deneyimler, onun özünü parçalayan ve varoluşsal bir bunalıma sürükleyen travmatik olaylarla doludur (Reyhanoğulları, 2020, s. 133). Dilber'in hürriyetinden yoksun olarak gittiği her mekân kötülükle yüzleştiği ve onun hikâyesiyle ruhsal durumunu gösteren önemli bir işleve sahip olan semboller olarak karşımıza çıkar. Bir canlıyı özgürlüğünden alıkoymak, kendi ailesinden ve yaşam koşullarından koparmak o canlıya yapılabilecek en büyük kötülüktür. Daha sonra gerek esirciden gerekse Mustafa Efendi'nin evinde evin hanımından gördüğü psikolojik ve fiziksel kötülükler ahlâki açıdan kötülüğe maruz kalan insanın nasıl bir duygu ve düşünce dünyasına sahip olacağını göstermesi açısından önemlidir. Asaf Paşa konağında sınıfsal ayrımın ön planda olduğu bir dünya fiziksel şiddetin yanına insanî olarak da farklı bir kötülüğü konumlandırır. Sahip-köle ilişkisi özellikle vurgulanırken yazar, kendi düşüncelerini eserde Avrupa'da tahsil görmüş Celal Bey'in şahsında dile getirmektedir. Fakat toplumsal yapının yüzlerce yıldır oluşturduğu düzen karşısında değişimin birden gerçekleşmesi elbette mümkün değildir. Nitekim Dilber, Mısır'da bir konağa satılır. Konağın efendisinin ona ilgisine karşılık vermeyen Dilber hapis hayatı içerisinde bir başka hapis hayatı yaşarken kaçma teşebbüsü sonrası bu dünyada kötülükten kurtuluşun söz konusu olmadığını âdeta vurgularcasına kendisini Nil nehrinin sularına bırakarak ölümle özdeşleşecektir.

Kaynaklar

- Alt, P.A. (2016). *Şeytanın düşüşü ve kötünün doğuşu*. Sel Yayınları.
- Bataille, G. (2014). *Edebiyat ve kötülük*. (A. Sönmezay, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Cole, P. (2022). *Kötülük miti*. (R. Kuldaşlı, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dino, G. (1954). Samipaşazade Sezai Bey'in "Sergüzeşt" isimli romanında gerçekçiliğin payı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 139-152.
- Eagleton, T. (2012). *Kötülük üzerine bir deneme*. İletişim Yayınları.
- Karabulut, M. (2012). Tanzimat Dönemi romanlarında hürriyet ve esaret izlekleri. *Türk Dili Dergisi*. (724), 321-334.
- Reyhanoğulları, G. (2020). Sergüzeşt romanının tematik bağlamında mekânın poetiği. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, (24-I), 104-144.
- Samipaşazade Sezai (1990). *Sergüzeşt*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Şen, Ü. (2012). *Türk romanında kötülük (Başlangıçtan 1950'ye)* [Yayımlanmış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=VJYhXbodv_yk361XWYp2g&no=tMTBxUa4ERITDM-xxcu3IQ
- Şimşek, Y. (2020). Sergüzeşt romanında estetik unsurlar. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, (12/23), 25-66.
- Tuğcu, E. (2018). Bir Osmanlı ve bir Çerkes: Sergüzeşt romanında özgürlüğün bedeli. *Bilig*, (86), 45-64.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tüzer, İ. ve Hüküm M. (2022). *Edebiyat sosyolojisi*. Akçağ Yayınları.
- Yaran, C. S. (2016). *Kötülük ve teodise*. Vadi Yayınları.
- Yıldırım, G. (2015). *Kötülük olgusu ve Tanzimat Devri Türk romanında kötülük* [Yayımlanmış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=gDnPPx-pL5SB_ma0q_tyA&no=LVRbILdrHnD-U21OZ89Qg



*Demokratik Bir Toplum İçin Eğitim:
Bertrand Russell'in Yurttaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*
**Education for a Democratic Society:
An Examination of Bertrand Russell's Views on Civic Education**

Ali Yalçın

Sorumlu Yazar
Primary Author

(Dr.)
Bursa-Türkiye
aliylenn77@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8421-3924>

Article Information/Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article/Araştırma Makalesi

Received/Geliş Tarihi: 6 Kasım / November 2024

Accepted/Kabul Tarihi: 29 Kasım / 29 November 2024

Published/Yayın Tarihi: 31 Aralık / 31 December 2024

Pub. Date Season/Yayın Sezonu: Aralık / December

Cite as/Atf:

Yalçın, A. (2024). Demokratik bir toplum için eğitim: Bertrand Russell'in yurttaşlık eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Artuklu Humanities*, 17, 48-66. <https://doi.org/10.46628/ahu.1580723>

Yalçın, A. (2024). Demokratik bir toplum için eğitim: Bertrand Russell'in yurttaşlık eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Artuklu Humanities*, 17, 48-66. <https://doi.org/10.46628/ahu.1580723>

Plagiarism/İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Published by/Yayıncı: Mardin Artuklu Üniversitesi / Mardin Artuklu University

Ethical Statement/Etik Beyan: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited/ Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Ali Yalçın).

Telif Hakkı&Lisans/Copyright&License: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır. / Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Demokratik Bir Toplum İçin Eğitim: Bertrand Russell'ın Yurttaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Ali Yalçın

Öz

Demokratik toplumların inşasında en önemli araçlardan biri, eğitim faaliyetleridir. Bunun için de yurttaşlık eğitiminin kayda değer ayrı bir yeri vardır. Hem devlet düzeyinde hem de birey ve toplum alanında, görüş ve düşünceleriyle kitleleri etkileyen önemli düşünür ve filozoflar, geçmişte olduğu gibi günümüzde de etkili olmaktadır. 20. yüzyıl düşünce dünyasının en ünlü filozoflarından birisi olarak ön plana çıkan Bertrand Russell (1872-1970), gerek eserlerinin sayısı gerek ele alıp incelediği konular (matematik felsefesi, bilgi teorisi, tarih felsefesi, ahlak, din, politika, sosyoloji, psikoloji, eğitim vb.) ve gerekse görüşlerine etki ettiği filozofların çokluğu bakımından şüphesiz ki oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, Bertrand Russell'ın yurttaşlık eğitimine yönelik düşüncelerini kapsamlı bir şekilde analiz ederek, günümüz yurttaşlık eğitimine dair öneriler sunmaktır. Bu çalışma doküman incelemesi temelli bir araştırmadır. Dolayısıyla Bertrand Russell'ın eğitim ve toplum düzeni ile eğitim üzerine isimli kitapları temel dokümanlar olarak kullanılıp veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bertnard Russell, *iyi yurttaş* kavramını, bireylerin toplumsal normlara ve kurallara uygun bir şekilde toplumsal faydayı gözeten biri olarak yetiştirilmesi gerektiğini ifade ederken *iyi bireyin* ise kendi bireysel gelişimini gerçekleştirme hedeflediğini belirtmiştir. Ayrıca Russell'a göre eğitim, birey yönünden değil, toplum yönünden ele alınması gerektiği ve temel görevinin yararlı yurttaşlar yetiştirmek olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca devletin toplumsal düzeni korumak için belirli normlara uygun yurttaşlar yetiştirmesi, yaratıcılığı ve eleştirel düşünceyi engelleyebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla Russell, yurttaşlık eğitiminin başarılı olabilmesi için hedeflerin ve sonuçlarının iyi anlaşılması gerekli olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak küresel vatandaşlık kavramına da değinen Russell, yurttaşlık eğitimi ile ilgili görüşleri günümüzün modern toplumlarına katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Bertnard Russell, demokratik eğitim, yurttaşlık eğitimi, toplum.

Education for a Democratic Society: An Examination of Bertrand Russell's Views on Civic Education

Abstract

One of the most important tools in the construction of democratic societies is education. In this context, civic education has a special place. Important thinkers and philosophers who have influenced the masses with their views and thoughts, both at the state level and in the field of the individual and society, are influential today as they were in the past. Bertrand Russell (1872-1970), who stands out as one of the most famous philosophers of the 20th century thought world, undoubtedly has a very important place in terms of both the number of his works, the subjects (philosophy of mathematics, theory of knowledge, philosophy of history, religion, politics, sociology, education, etc.) and the number of philosophers whose views he influenced. Based on these explanations, this study is a qualitative document-based research. The main purpose of the study is to comprehensively analyze Bertnard Russell discussed the concepts of "good individual" and *good citizen* with a critical approach, and according to him, the concept of *good citizen* refers to the upbringing of individuals in accordance with social norms and rules, and in a way that is socially beneficial, while the concept of "good individual" aims to realize the individual's individual development, originality and potential. According to Russell, for civic education to be successful, a comprehensive understanding of its ultimate goals and practical implications is necessary. In conclusion, Russell also touches upon the concept of global citizenship and his views on civic education are open to debate.

Keywords: Bertnard Russell, democratic education, civic education, society.

Giriş

Dünya tarihi incelendiğinde, her dönemde düşünceye ve bilgiye yön veren önemli düşünürler, filozoflar, bilim insanları ve devlet adamları yetişmiştir. Bu kişiler arasında, 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyıl başlarında Britanya'da yaşamış olan Bertrand Russell, 20. yüzyılın önde gelen düşünürlerinden biri olarak ön plana çıkmıştır. Russell, bireylerin eleştirel düşünme, hoşgörü ve ahlaki sorumluluk gibi erdemlerle donatılmasının önemine vurgu yapmış; eğitimi, bu değerlerin geliştirilmesinde temel bir araç olarak değerlendirmiştir (Russell, 1926). Russell'ın eğitim ve demokrasi arasındaki ilişkiye dair görüşleri, günümüzde de demokratik toplumların devamlılığı açısından büyük bir değer taşımaktadır. Modern toplumların hızla değişen yapısı, bireylerin demokratik değerlere sahip, bilinçli ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirilmesini kaçınılmaz bir gereklilik hâline getirmiştir (Dewey, 1916; Banks, 2008). Çünkü demokratik bir toplumun varlığı, bireylerin ve toplumların bir arada uyum içinde yaşayabilmesine bağlıdır. Dolayısıyla insanların sosyal hayatta bir araya gelmeleri birey, toplum ve devlet gibi çok yönlü ilişkiler çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu ilişkilerin düzenli ve uyumlu bir yapıya kavuşması ise kimi zaman yazılı, kimi zaman yazılı olmayan hukuk kuralları ile sağlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 8). Marshall (1950), bu ilişkileri vatandaşlık haklarının gelişimiyle ilişkilendirerek birey-devlet ve birey-toplum arasındaki bağların hukukî, siyasî ve sosyal boyutlarına dikkat çekmiştir. Bu bağlamda yazılı ve yazılı olmayan hukuk kuralları, bu ilişkilerin uyumlu bir şekilde işleminde düzenleyici bir rol üstlenmektedir. Bu düzenlemeler, yalnızca bir toplumun iç işleyişini değil, aynı zamanda bireylerin demokratik değerler temelinde aktif katılımlarını desteklemeli ve yurttaşlık eğitimiyle bu demokratik beceriler, güçlendirilmelidir.

Bireylerin demokratik toplumdaki rolleri, yalnızca oy verme ve yönetime katılma gibi temel haklarla sınırlı değildir. Bunun gibi birçok faktöre bağlıdır. Habermas (1996), demokratik toplumun devamlılığını bireylerin diyalog ve müzakere yoluyla ortak değerler etrafında buluşmasına bağlı olduğunu savunmaktadır. Bu süreçte eğitim, bireylerin farklılıklar karşısında hoşgörülü olmasını ve toplumsal uzlaşmaya katkı sunmasını beklemektedir. Rawls (1971), adaletin bireyler arası ilişkilerde eşitlik ilkesine dayandığını vurgulayarak, eğitim yoluyla bireylerin bu adalet anlayışını benimsemelerinin toplumsal düzen için önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşım, bireylerin sosyal ve siyasal hayatta aktif birer özne olabilmeleri için elzem görülmüştür (Barrow & Hos, 2006). Bu sebeple demokratik eğitim süreçlerine katılım gösteren bireylerin yalnızca mevcut düzenin bir parçası hâline getirmekle kalınmamalı; aynı zamanda eleştirel bir bakış açısıyla mevcut yapıların sorgulanmasını ve gerektiğinde değiştirilmesini sağlayacak değerler ve beceriler de kazandırmayı amaçlamalıdır (Gutmann, 1993). Bu açıdan düşünüldüğünde, yurttaşlık eğitim sistemleri, bireylerin hem ulusal hem de küresel düzeyde vatandaşlık bilincini geliştirmede etkin bir şekilde rol üstlenebilmelidir. Örneğin Nussbaum (1997), eğitim yoluyla bireylerin dünya vatandaşlığı değerlerini benimseyerek, hem kendi toplumlarına hem de küresel topluma katkı sunabileceklerini savunmaktadır. Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere bireylerin demokratik değerlere sahip, eleştirel düşünebilen ve toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmesinin, hem bireysel hem de toplumsal gelişim için temel bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden yurttaşlık eğitim sürecinde verilecek eğitimin yalnızca bireylerin akademik yeterliliklerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda onların etik ve siyasal sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır (Levinson, 2012). Yurttaşlık ve eğitimi, modern toplumların yaşam biçimlerini ve ilişkilerini şekillendiren temel kavramlardır. Bu kavramlar, bazen millî veya ulus

yurttaşlığı şeklinde de ifade edilmektedir. Çünkü bu yurttaşlık sisteminin bir parçası olan insan, kendi özelliklerine göre bir sistem oluşturup diğer insanlarla etkileşimde bulunarak toplumsal bir varlık olarak yaşamaktadır. Bu bağlamda insan, varlığını sürdürülebilmesi için güçlü bir toplumsal sisteme sahip olmalıdır; bu bağlılık, vatandaşlık bağlılığı ve hakların ön planda olduğu bir devletle sağlanır. Ancak bu ortam sağlanmadığında, toplumsal yaşamı olumsuz etkileyebilecek bazı sorunlar ortaya çıkabilir (Kerschensteiner, 2022; Özbek, 2023; Üstel, 2021). Bu bağlamda, yurttaşlık eğitiminin yalnızca okullarla sınırlı kalmaması, hayatın her alanında aktif bir şekilde sürdürülmesi gerektiği açıktır. Bu eğitim, ailede başlayan bir süreç olarak okul ortamında güçlendirilir ve bireyin çevresiyle olan ilişkilerinde somutlaşır. Bu nedenle bireyler, toplum, vatandaşlık ve insan haklarına ilişkin sorumluluklarını ihmal etmemelidir. Her birey, başkalarının haklarına saygı duymalı ve kendi sorumluluklarının bilincinde olmalıdır. Böylece herkes, ortak bir duyarlılık anlayışıyla toplumsal uyuma katkı sağlayabilir. (Özbek, 2023; Safran ve Dilek, 2021).

Yurttaşlık eğitimi, bireylerin bir toplumda etkin, bilinçli, sorumlu ve etik vatandaşlar olarak topluma katılmalarını sağlamak amacıyla verilen bir eğitim türüdür. Bu eğitim, bireylere toplumdaki haklarını, sorumluluklarını, demokratik değerleri ve hukuk kurallarını öğretirken aynı zamanda eleştirel düşünme, sosyal adalet, insan haklarına saygılı ve toplumsal katılım gibi becerileri geliştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir eğitimidir (Parker, 1996; Veen, 2003). Dolayısıyla yurttaşlık eğitimi, demokratik bir toplumun işleyişine katkıda bulunacak yurttaşlar yetiştirmek için gereklidir. Bu bağlamda yurttaşlık eğitimi, bilgi, beceri, değer ve katılım olmak üzere çeşitli boyutlarda oluştuğu söylenebilir (Banks, 2008). Özellikle bu eğitim sürecinde öğrencilerin yurttaş olarak hak ve sorumluluklarının farkına varması ve bu süreçte aktif görevler alması beklenmektedir. Ayrıca “*öğrencilere demokrasinin, yurttaşların kendi seçtikleri temsilciler aracılığıyla yönetilmesi olduğu*” (MEB, 2023, s. 16) bilincini kazandırmak da bu öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır.

Yurttaşlık eğitimi, genellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde müfredata dâhil edilir, ancak üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları gibi farklı düzeylerde de öğretilmektedir. Bertrand Russell gibi düşünürler, vatandaşlık eğitimini bireylerin sadece pasif olarak yasa ve kurallara uymalarını sağlamak için değil, aynı zamanda eleştirel ve etik açıdan sorumlu bir şekilde topluma katılmalarına öncülük etmek için gerekli görmüşlerdir. Russell’a göre, vatandaşlık eğitimi, bireylerin bireysel haklarını ve ödevlerini bilmesini sağlarken aynı zamanda daha geniş bir toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına katkıda bulunduğunu ifade etmiştir (Nath, 2010; Russell, 1969). Birçok ülkede vatandaşlık eğitimi, genellikle dar kapsamlı bir müfredatla sunulmakta ya da sadece teorik bilgilerle sınırlı kalmaktadır; bu durum, eğitimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır (Pitts vd., 2011; Banks vd., 2016; Kissinger, 2022). Dolayısıyla eğitim kurumları, yalnızca bilgi aktaran yerler olmamalı, aynı zamanda demokratik tutum ve değerlerin kazandırılmasında aktif bir şekilde rol üstlenmelidir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerde demokratik değerlerin gelişmesini sağlayan önemli rehberlerdir. Öğretmenlerin açık, eleştirel ve katılımcı bir eğitim ortamı oluşturması, öğrencilerin demokrasiye olan bağlılıklarının artırılması beklenir (Hauver, 2017). Örneğin, öğrenci meclisleri veya tartışma etkinlikleri, öğrencilerin demokratik süreçlerinde deneyim kazanmalarına destek olabilir. Ayrıca eğitim kurumları, öğrencilerin topluma hizmet projelerine katılmalarını, yerel yönetimlerle iş birliği yapmalarını ya da sivil toplum kuruluşlarında gönüllü çalışmalar yapmalarına katkı sağlayarak, teorik bilgilerin pratiğe dökülmesini sağlayabilir. Bu sayede öğrenciler, aktif yurttaşlık becerilerini güçlendirmelerine ve demokratik değerleri kolaylıkla öğrenebilirler (Pitts vd, 2011;

***Demokratik Bir Toplum İçin Eğitim:
Bertrand Russell'ın Yurttaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi***

National Council for the Social Studies, [NCSS], 2024). Hatta bununla ilgili olarak Bertrand Russell, vatandaşlık eğitiminde eleştirel düşünmenin, bireysel sorumluluğun ve toplumsal bilinçlenmenin önemine dikkat çekmiş, bu değerlere yönelik eğitimin, toplumun demokratik yapısını güçlendireceğini savunmuştur (Russell, 1938). Dolayısıyla demokratik bir toplumun inşasında eğitimin işlevine dair farkındalığı artırmak önemli bir faaliyet olarak görülmektedir. Bertrand Russell, demokrasinin devamlılığını, bireylerin yalnızca kendi çıkarlarını gözetene değil, toplumsal refahı da ön planda tutan bir anlayışa sahip olmasıyla mümkün görmüştür (Russell, 1945). Özellikle bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ve ahlaki değerlerinin pekiştirilmesi, demokrasiye katkı sunmaları açısından elzem görülmüştür (Gutmann, 1987). Russell'in eğitim felsefesindeki vatandaşlık eğitimi kavramı, toplumsal sorumluluğun yanı sıra, öğrencilerin kendi hak ve sorumluluklarının farkında bireyler olarak yetiştirilmesine de vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle çalışma, eğitimcilere ve politika yapıcılara, eğitimde demokratik değerlerin nasıl daha etkin bir şekilde kazandırılabilirliği konusunda bilimsel bir temel sunmaktadır. İlgili literatürde Bertrand Russell ve eserleri hakkında çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Woodhouse'a göre Russell'in eğitimdeki amacı, öğrencilere sadece bilgi sunmak değil, aynı zamanda onları toplumsal sorumluluk taşıyan ve demokratik değerleri özümsemiş bireyler olarak da yetiştirmektir (Woodhouse, 1980). Russell, eğitimin kurumlarla ve politikayla ilişkisi bulunduğunu da belirtir. Fakat eğitimin ilişkili olduğu organizasyonları açıklarken daha çok toplum eleştirmeni görevini üstlenir (Demir Dindar, 2022). Russell'in eğitimdeki bireysel özgürlükçü yaklaşımının, toplumsal sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmek olduğu ve nasıl uygulanabileceğini göstermektedir (Özden, 2019). Fakat bunlardan farklı olarak Russell'in özellikle hayatı, kişiliği, eğitim görüşü, felsefi görüşü, siyasi ve toplumsal konular hakkındaki fikirleri daha çok spesifik konular arasında olduğu görülmektedir (Acar, 2007; Arık, 2014; Ata, 2016; Demir Dindar, 2022; Elmalı, 2005; Güneş, 2002; Hager, 2020; Maboçoğlu, 1995; Monk, 2002; Nath, 2010; Peters, 1971; Sainsbury, 1986; Simith ve Lmdeman, 1968; Strathern, 2016; Tektaş, 2019; Yılmaz, 2001; Yüce, 2023). Literatürden de anlaşıldığı üzere Türkiye'de Bertrand Russell'in yurttaşlık eğitimi hakkında görüşleri daha çok kendi hayatı ve felsefi görüşleri kapsamında özetlendiği görülmektedir (Dalkılıç, 2004; Gül, 2002; Karataş, 2002; Öztürk, 2021). Ancak günümüzde Türkiye'de yurttaşlık eğitimini etkileyen faktörlerden birinin Avrupa Birliği yurttaşlık eğitimi politikalarının, Türkiye'deki yurttaşlık eğitim modeline önemli ölçüde etkisi olduğu görülmektedir (Şahin, 2012). Dolayısıyla bu alanı desteklemek ve mevcut literature yardımcı olmak adına Russell'in yurttaşlık, eğitim ve demokrasi ile ilgili düşüncelerinin sistematik bir şekilde incelenmesi; Russell'in yurttaşlık eğitime dair görüşlerinin, Türkiye'deki mevcut uygulamalarla karşılaştırılması, eksikliklerin giderilmesi ve geliştirilmesi gereken alanların ortaya konulmasına öncülük edebilir.

Bu çalışmanın temel amacı, Bertrand Russell'in yurttaşlık eğitimi konusundaki düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, günümüz yurttaşlık eğitimi için öneriler geliştirmektir. Russell, yurttaşlık eğitimini yalnızca bir bilgi aktarım süreci olarak görmemiş; aksine bu eğitim, bireylerin toplumsal katılımcı ve bilinçli vatandaşlar hâline gelmesi için bir araç olduğunu belirtmiştir (Russell, 1926). Bu çerçevede araştırma, Russell'in eğitim felsefesindeki vatandaşlık eğitimine dair açıklamalarını değerlendirip, mevcut literatürle harmanlayarak, 21. yüzyılda demokratik topluma katkı sunabilmek ve eğitim politikalarına yönelik önerilerde bulunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Araştırma sürecinde, elde edilen nitel veriler birleştirilerek aralarında anlamlı bir bütünlük olacak şekilde bulgulara dönüştürülmüştür. Bu kapsamda, dokümanlardan alınan notlar analiz edilerek değerlendirilmiştir (Patton, 2018, s. 432). Araştırma, doküman incelemesi modeline dayandığı için araştırma konusu hakkında mevcut bilgi ve kaynaklara (kitap, makale, tez vb.) erişim sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu süreçte, konuyla ilgili kitaplar, uzman raporları, akademik makaleler ve diğer mevcut çalışmalar genel hatlarıyla incelenmiştir (Creswell, 2013, s. 64).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanması Bertrand Russell'in *Eğitim ve Toplum Düzeni ile Eğitim Üzerine* isimli eserlerinde yurttaşlık eğitimi ile ilgili görüş ve önerilerinin yer aldığı yazılı metinler aracılığıyla elde edilmiştir. Bu kitapların Türkçe çevirileri temel verilerin elde edildiği kaynak eserlerdir. Bu bağlamda dokümanlardan toplanan veriler, yurttaşlık eğitiminde yaygın olan belli başlıklar etrafında bir araya getirilmiş ve analize hazır bir duruma dönüştürülmüştür. Verilerin toplanma süreci, 20.07.2024 tarihinde tamamen bilgisayar ortamında pdf kitap metinlerine erişim sağlanarak yürütülmüştür. Bu araştırmada verilerin toplandığı ve Bertrand Russell'e ait olan kitaplar, tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma verilerinin elde edildiği kitaplar

Yazar	Kitap adı	Yayınevi/Yılı
Bertrand Russell	Eğitim ve Toplum Düzeni	Varlık Yayınları/1969
Bertrand Russell	Eğitim Üzerine	Say Yayınları/1999

Verilerin analizi

Verilerin analizi için araştırmada kullanılacak Bertrand Russell'e ait olan *Eğitim Üzerine ile Eğitim ve Toplum Düzeni* isimli kaynaklar, öncelikle yurttaşlık eğitimi kapsamında kavramsal temelde incelenmiş ve daha sonra elde edilen açıklayıcı ve tanımlayıcı bilgiler neticesinde kategorilere ayrılmıştır. Literatür taramasından elde edilen bu ham veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak daha anlamlı bir hâle dönüştürülmüştür. İçerik analizinden elde edilen kalıplar, nitel araştırmanın temelini oluşturmuştur. Bu süreçte şöyle bir işlem süreci gerçekleştirilmiştir:

- İlk olarak, Bertrand Russell'e ait olan *Eğitim Üzerine* ve *Eğitim ve Toplum Düzeni* adlı eserleri, yurttaşlık eğitimi bağlamında incelenmiştir. Bu aşamada, eserlerde geçen kavramlar, argümanlar ve kategoriler dikkatlice belirlenmiştir. Özellikle yurttaşlık eğitimi ile ilgili temel görüşler ve Russell'in eğitim anlayışı üzerinde yoğunlaşmıştır,
- Russell'in kitaplarında yurttaşlık eğitimiyle ilgili anahtar kavramlar (örneğin: demokrasi, eşitlik, özgürlük, bireycilik, toplum) ve toplum düzeniyle ilgili argümanlar (toplumun yapılandırılması, eğitim ve toplumsal sorumluluk) tespit edilerek işlem süreci bu şekilde yürütülmüştür,

- Russell'in kitaplarında bulunan açıklamalar ışığında kategoriler tanımlandıktan sonra, bunlar daha spesifik cümlelerle ilişkilendirilmiştir. Her bir cümle, belirli bir kategoriye yerleştirilmiş ve böylece içerik analizinin ilk aşamasında veriler daha anlamlı hâle getirilmiştir,
- İçerik analizinin son aşamasında, elde edilen kalıplar ve kategoriler yorumlanarak, yurttaşlık eğitimi bağlamında Russell'ın fikirleri üzerine çıkarımlar yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada geçerlik, araştırmanın amacına uygun olarak doğru veriler elde etmesini sağlarken, güvenilirlik ise elde edilen bulguların tutarlılığını ve tekrar edilebilirliğini ifade etmektedir. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde, içerik analizi yöntemi kullanılarak eserlerden elde edilen ham veriler kategorilere ayrılmış ve anlamlandırılmıştır. Bu süreç, araştırmanın iç tutarlılığını artırarak geçerliliğini desteklemektedir. Ayrıca, farklı kaynaklardan elde edilen verilerin bir araya getirilmesi, araştırmanın güvenilirliğini pekiştirmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik işlem süreci, kullanılan yöntemler ve veri toplama süreçleri ile güçlü bir şekilde desteklenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın analizi sonucunda elde edilen veriler ve bu verilerden ortaya çıkan “*birey ve yurttaş, toplum için yurttaşlık eğitimi, yurttaşlık eğitimi üzerine eleştiriler ve küresel vatandaşlık*” isimli kategoriler başlığında bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Birey ve Yurttaş

Russell, modern toplumlarda eğitimin, bireylerin kişisel gelişimi ile toplumun genel ilerlemesi arasında nasıl bir denge kurması gerektiğini açıklamıştır. Bu denge, eğitimin hem bireysel ihtiyaçları karşılama hem de toplumsal faydayı gözetmesini gerekli kılmaktadır. Eğitimde bireysel gelişimi ön plana çıkaran yaklaşımlar ile bireyleri toplumun bir parçası olarak şekillendirmeyi amaçlayan vatandaş odaklı yaklaşımlar, birbirinden oldukça farklı sonuçlar doğurur. Bireysel gelişimi hedefleyen eğitim, öğrencilerin entelektüel kapasitelerini artırmayı ve özgün düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Buna karşılık, vatandaş odaklı eğitim anlayışı, bireyleri toplumsal beklentilere uygun şekilde yetiştirmeye odaklanır. Bu iki yaklaşım arasındaki temel fark, bireyin kişisel potansiyelini mi yoksa toplumun gereksinimlerini mi merkeze alındığıdır. Bu bağlamda sadece eğitim vererek vatandaşların refahını artırmak, özgür düşünme kapasitelerini sınırlayarak onların yalnızca itaat eden, sisteme uyum sağlayan birer birey olmalarına yol açabileceğini belirtmiştir. Bununla ilgili olarak Freire, eğitimin bireylerin toplumda dönüşüm yaratabilecek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi gerektiğini belirtmesi Russell'ın bu düşüncelerini az da olsa destekler niteliktedir (Freire, 2021). Russell bununla ilgili olarak *Eğitim ve Toplumsal Düzen* isimli eserinde yurttaşlık eğitiminde birey ve yurttaş konusunu şöyle izah etmiştir:

Eğitimin yalnız gelişmeyi engelleyen nedenleri ortadan kaldırması değil, aynı zamanda kişiyi yetiştirmesi gerektiği düşünülürse, eğitimin iyi bireyler mi yoksa iyi yurttaşlar mı yetiştirmesi gerektiği sorunu ortaya çıkar, iyi yurttaş ve iyi birey arasında karşılık olmadığı söylenebilir; Hegel gibi düşünen herkes bunu söyler. İyi birey, bütünü iyiliği için

çalışır; bütünü iyiliği, bireyler için iyi olan şeylerden meydana gelir (Russell, 1969, s. 3-4).

Bunu destekleyen bir başka örnek açıklama da şöyledir:

Uygulamada, çocuğu birey olarak görmenin sonucu olan eğitim, onu geleceğin yurttaşı olarak gören eğitimden çok ayrıdır. Birey kafasının işlenmesi, yararlı bir yurttaş yetiştirmekle aynı değildir. Örneğin Goethe, James Watt'tan daha az yararlı bir yurttaştı; oysa birey olarak daha üstün sayılmalıdır. Toplumun iyiliğinin bir bölümünden ayrı olan ve bireyin iyiliği denilen bir şey vardır. Birey için neyin iyi olduğu konusunda görüşler çeşitlidir. Ama hangi görüş kabul edilirse edilsin, bireyin yetiştirilmesi ile yurttaşın eğitilmesinin ayrı şeyler olduğu yadsınamaz (Russell, 1969, s. 3-4).

Bertrand Russell'e ait olan bu cümlelerden anlaşıldığı üzere, yurttaşlık eğitimi ve bireysel gelişim arasındaki değişimi sorgulayan bir tartışma yapmaktadır. Russell, eğitimin yalnızca mevcut toplumsal düzeni devam ettiren bir araç olmaması durumu, aynı zamanda bireyin özgür ve eleştirel bir varlık olarak yetişmesini savunur. Burada, eğitimin bireylerin kendi yeteneklerini gerçekleştirilmesine imkân dâhilindeki kişiler ile bireyleri topluma göre biçimlendirme amacı arasında bir çatışma olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Russell'in burada dile getirdiği “iyi birey” ve “iyi yurttaş” kavramları, eğitim alanında sıklıkla tartışılan bir ikilik olarak ortaya çıkar. “İyi yurttaş” kavramı, bireylerin toplumsal normlara ve kurallara uygun, toplumsal faydayı gözeten bir şekilde yetiştirilmesini ifade ederken; “iyi bireyin” ise bireyi, kendi bireysel gelişimini, özgünlüğünü ve potansiyelini gerçekleştirilmesine değinir. Russell, bu ikilikte Hegel'e gönderme yaparak, bireyin kendi özgün çalışmalarını geliştirmesi ile toplumun geneli arasında bir gerilim bulunduğunu belirtir. Russell, “bireyin özelliklerini, bir yurttaşın eğitiminden farklıdır” diyerek bireysel gelişim odaklı eğitim ile toplumsal normlara uygun bir yurttaş yetiştirme arasındaki farkı somutlaştırır. Örneğin James Watt ve Goethe örnekleri, Russell'in bireysel gelişimi ve faydalar arasındaki ikiliğin gidişatı için yaşanan örneklerdir. Russell'in eğitime yönelik bu eleştirisi, eğitimin yalnızca toplumsal yapıda uyumlu bireyler yetiştirme amacını taşıması, aynı zamanda özgür düşünebilen ve gelişimlerini destekleyecek bir sürece dönüşmesi gerektiği anlamı ortaya çıkmaktadır. Bu görüş, günümüzde bireysel özgürlükler ile toplumsal sorumlulukları dengede tutan, bireylerini halkın uyumunu sağlamaktan çok, insanların özgürlüğüyle uyumlu hâle getirmeyi amaçlayan demokratik bir eğitim anlayışının temelleriyle benzer olduğunu söylemek mümkündür. Bu kategori altında konuyla ilgili olarak Russell, başka şu örnekleri vermektedir: *Birey, kendi kendine yaşar; oysa yurttaş komşuları ile çevrilmiştir. Yurttaşın temel niteliği, gerçekte olmasa bile niyet olarak, işbirliği yapmasıdır. İşbirliği yapmak isteyen insan, eğer çok güçlü değilse, işbirliği yapabileceği hazır bir amaç arar* (Russell, 1969, s. 6). Bir diğer örnekte şu açıklamalara yer verilmiştir: *Yurttaş yetiştirmek için planlanmış bir eğitimle yaratılamaz. Hükümetlerin düşündükleri yurttaşlar, statükoya hayranlık duyan ve onun korunması için çaba göstermeye hazırlanmış olan kişilerdir* (Russell, 1969, s. 7). Russell, devletin eğitim sisteminin yurttaş yetiştirme amacının, statükonun korunmasını sağlaması konusunda eleştirdiği görülmektedir. Özellikle hükümetin “iyi yurttaş” oluşturma hedefi, statükoya uyum sağlamayı sağlayacak bireylerin oluşturduğu şekilde bir arada tutulmasında, bireyin kültürel ve entelektüel gelişimi sınırlayan bir yapıya dönüşebileceğini ifade etmiştir. Bu açıdan Russell, devlet tarafından dar görüşlü biçimde tanımlanmış bir yurttaşlık eğitiminin bireysel gelişiminin baskılanacağına dikkat çekmektedir. Birey eğitiminin toplumsal düzende daha uzun vadeli faydalar gösterdiğini ifade ederken, politik açıdan yurttaşlık eğitiminin görünümünü de kabul etmektedir. Bunu şu açıklamalarla izah etmiştir: “Uzun zaman için düşünülürse, bence birey eğitimi yurttaş

**Demokratik Bir Toplum İçin Eğitim:
Bertrand Russell'ın Yurttaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

eğitiminden daha iyi, daha üstündür. Ancak günün gereksinimleri ile ilgisi ve siyasal yönünden yurttaş eğitimi önde gelir” (Russell, 1969, s. 19).

Russell, demokratik toplumlarda eğitim politikalarının bireysel gelişim ile toplumsal gereklilikler arasında dengelenmesi, aksi hâlde bireysel özgürlüklerin baskılanarak eğitimin bir ideolojik araç hâline dönüşebileceğini ortaya koyuyor. Bu görüş, eğitim felsefesi açısından düşünüldüğünde, bireysel gelişimin toplumsal düzenle uyum içinde devam etme gerekliliğini vurgulayan bir denge modeli olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Russell, “*Toplumun bütün gençlerinin eğitilmesi zor olsa da hiç şüphe yok ki devlet'in amacı yurttaşlar yetiştirmektir*” (Russell, 1969, s. 8). Ona göre toplumda bütün gençleri eğitmenin çok zor olduğunu, ancak devletin nihai amaçlarından birinin yurttaş yetiştirmek olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Yurttaşlık eğitimine yönelik bir başka açıklaması da *Bugünün eğitiminde bireyin yetiştirilmesi ile ilgili unsurların, genellikle geleneğin ürünü olduğunu, gittikçe yerini yurttaşlık eğitiminin alacağını göstermektedir* (Russell, 1969, s. 10). Şeklinde belirtilen açıklamada yurttaşlık eğitiminin günümüz toplumların demokratik toplumlara dönüşmesinde aktif rol oynadığını söylemek mümkündür. Russell'in yurttaşlık eğitimine yönelik diğer açıklamaları da şöyledir:

Akıllica olursa, yurttaş eğitimi birey kültürünün en iyi yönlerini sürdürebilir. Ama herhangi bir yönden kat görüşlü olursa, hükümetin uygun bir âleti haline getirmek için bireyin gelişmesini engeller. Bu nedenle, dar kapsamlı yurttaşlık ülkülerinin özünde bulunan tehlikeleri anlamak gerekir. Devletin eğitim düzenlerini kuranlar iyi bir yurttaşın nasıl meydana geleceği konusunda dar görüşlü olurlarsa kişilerin, yurttaş olarak bile, bozulmasına yol açarlar. Kişi kültürünün yurttaşlığa katkısını ancak geniş kişisel kültürü olanlar anlayabilir. Ne yazık ki günümüzde böyle insanların yerini yönetici yetenekleri olanlar, ya da uğraşlarının karşılığını görecektir siyasal adamları alıyor... İyi vatandaşlar yaratmak olan eğitimin çok ayrı iki biçimi vardır: yaşayan düzenin desteklenmesine ya da yıkılmasına yönetilmiş olabilir. Eğitimde devletin önemi göz önünde tutulursa, eğitimin hemen her zaman statükoyu korumaya yöneltileceği düşünülebilir (Russell, 1969, s. 11).

Russell'in bu açıklamaları genel olarak değerlendirildiğinde, eğitimin toplumsal düzenin kapsamı ve devlet tarafından nasıl bir araç olarak kullanılabileceğini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiği görülmektedir. Ona göre eğitim, iki temel amaç doğrultusunda hareket etmektedir: Ya mevcut toplumsal düzeni sürdürmek ve korumak ya da bu düzeni sorgulamak ve bilinen değişiklikleri yapmaktır. Russell'in ifadesinden çıkan sonuç, eğitimin hem koruyucu hem de dönüştürücü bir işlevi olduğunu göstermektedir. Eğitim sisteminin nasıl şekillendiği ve devletin bu sistemdeki rolü, hangi unsurların ön plana çıkacağını belirleyen temel faktörlerdir. Bu durumu eleştirel pedagoji yaklaşımıyla değerlendirdiğimizde eleştirel pedagoji, eğitimin toplumsal eşitsizliklere, adaletsizliğe ve baskılara karşı sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirmesi gerektiğini savunmaktadır (Kincheloe, 2023). Russell'in “*eğitim ya düzeni sürdürür ya da onu sorgular*” görüşü, eğitimde eleştirel düşünmenin önemini vurgulayan eleştirel pedagoji düşüncesiyle örtüşmektedir.

Demokratik eğitim, bireylerin özgürce düşünmesini, kendi potansiyellerini keşfetmelerini ve topluma etkin bir şekilde katılmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Güneş, 2011). Russell'in, dar kapsamlı eğitim görüşü, bireylerin gelişimini engelleyeceğini söylemesi, demokratik eğitimin bireysel özgürlük ve çok yönlü kültür yaklaşımıyla örtüşmektedir. Ancak Russell, eğitimde devletin rolünü eleştirel bir şekilde tartışırken, devletin eğitim politikalarını genellikle toplumsal düzeni sürdürmek için bir araç olarak kullandığını belirtmiştir. Eleştirel pedagoji ise devleti ve

egemen yapıları eleştirir, ancak genellikle devlete karşı bir duruş sergiler (Kesik ve Bayram, 2015). Russell'ın devletin eğitim üzerindeki etkisini sınırlama önerisi, eleştirel pedagoji içinde daha belirgindir. Russell'ın statükoya yönelik eleştirisi, demokratik eğitim anlayışı ile örtüşse de bazen daha bireyselci bir bakış açısı sergilemiştir. Russell'ın eleştirisi daha çok devletin eğitim üzerindeki direkt etkisine odaklanırken, eleştirel pedagojide bu durum daha çok eğitimdeki yapısal eşitsizlikler üzerinden ele alınmaktadır. Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere eğitim politikalarının tasarımı ve uygulanması, toplumsal dinamikleri yönlendiren etkili bir faktördür ve bu nedenle eğitim, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli sonuçlar doğurabilir.

Russell, eğitimde yurttaşlığın niteliklerini sağlayabilecek en önemli gücün siyasal olarak devlet olduğunu belirtir. Nitekim ona göre *Hemen bütün uygar ülkelerde bir insanın bağlı olduğu en güçlü örgüt devlettir. Öyle ki devletin bir üyesi olarak amaçları siyasal yönden başka bütün amaçlarından daha etkilidir. Bu nedenle çağdaş devletin amaçlarının neler olduğunu düşünmemiz önemli oluyor* Russell (1969, s. 111), şeklindeki açıklamaları dikkat çekicidir. Ayrıca okullarda yurttaşlık öğretiminin nasıl olması gerektiğini de belirtmiştir. Örneğin *Bu öğretim üzerinde yargılara varabilmek için önce amaçların ve gerçek sonuçların iyi anlaşılması gerekir. Bunu savunanların düşüncesinde yurtseverlik çoğunlukla iyi olan bir şeydir. Evini ve anayurdunu sevmenin, övünmeğe değer tarihsel başarılarından onur duymanın eleştirilecek bir yanı yoktur* (Russell, 1969, s. 113), şeklinde yurttaşlık eğitimi ile ilgili olarak önemli açıklamalarda bulunmuştur. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, Russell'a göre yurttaşlık eğitiminin başarılı olması için öncelikle bu öğretimin nihai hedeflerin ve uygulama sonuçlarının kapsamlı bir şekilde anlaşılması gerekir. Ona göre yurttaşlık eğitimi, yurtseverlik, vatanını ve milletini sevmeye ve onunla gurur duyacak kadar bilgilere sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Bu durumu eleştirel bir bağlamda yermenin anlamsız olduğunu ifade etmiştir.

Bernard Russell, okullarda yurttaşlık öğretiminde ve vatandaş yetiştirmenin önündeki en büyük engelin “ulusçuluk” olduğunu ifade etmiştir. Hatta bunun için disiplinler arası sayılabilecek şöyle dikkat çekici bir örnek vermektedir: *Dünyanın tüm ülkelerinde tarih aynı biçimde öğretilmelidir. Tarih kitapları Milletler Cemiyetince hazırlanmalı, ulusal tarih yerine dünya tarihi öğretilmeli, savaşlar yerine de kültürel önemi olan sorunlar üzerinde durulmalıdır* (Russell, 1969, s. 117), şeklindeki açıklamaları ulusçuluk akımına karşı önemli bir eleştiri olarak görülmektedir. Bu yüzden, toplumsal işbirliği anlamında yurttaşlık duygusu her zamankinden daha gerekli olduğu sonucunu ortaya çıkartmaktadır.

Toplum İçin Yurttaşlık Eğitimi

Russell, eğitimin vatandaşlık bilincini pekiştirmesini gerektiğini savunurken, bu eğitimin temel amacının bireylerin *işbirliği yapmaya hazır, evde yurttaşlar* haline getirildiğini belirtir. Ona göre, toplumsal düzenlerini korumak için belirli normlara uygun yurttaşlar yetiştirilir, ancak bu durumun aşırılığı bireysel yaratıcılık ve eleştirel düşüncüyü engelleme riski taşıdığını belirtir (Balçın, 2021; Bordanacı, 2006). Bu bağlamda yurttaşlık eğitimi, yalnızca mevcut düzeninin korunmasını değil, aynı zamanda toplumun üretilmesi için ayak uydurabilecek esneklikte bir bireyin yetiştirilmesini de hedeflemelidir. Bununla ilgili olarak Amerikan örneğini şu şekilde vermektedir:

Amerika'da devlet okullarından üniversitelere kadar tüm eğitim örgütü yurttaşlığa büyük önem verir, gençlere yurttaşlık görevlerini aşılamağa çalışır. Böyle olduğu halde, orta bir

**Demokratik Bir Toplum İçin Eğitim:
Bertrand Russell'ın Yurttaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

Amerikalıda, daha eski Avrupa ülkelerinde var olan içgüdüsel toplum duygusu yoktur. Bunun nedeni, Amerika öncülerinin geleneği, ya da yakın atalarının Avrupalı oluşudur. Amerikalı bu duyguyu kazanmadıkça tüm endüstri düzeni yıkılma tehlikesi ile karşı karşıyadır (Russell, 1969, s, 18).

Bertnard Russell, toplum adına yurttaşlık eğitimine dair dikkat çekici şu cümleleri kurmaktadır: *Eğitimin birey yönünden değil toplum yönünden ele alınması gerektiğini, görevinin yararlı yurttaşlar yetiştirmek olduğunu ileri sürer (Russell, 1969, s. 20).* Russell, bu cümlede, bireylerin eğitiminin yanı sıra bu bireylerin toplumsal bağlamda nasıl bir rol oynayacaklarını, topluma nasıl hizmet edeceklerini ve toplumsal gelişmelere nasıl katkıda bulunacaklarını ön planda tutmaktadır. Sonuç olarak Russell, eğitimin toplumsal yönünü vurgulaması, eğitimin bireyler için değil, toplumun genel yararı için bir araç olduğunu göstermektedir. Eğitim, yalnızca bireyleri bilinçli ve sorumlu yurttaşlar olarak yetiştirmekle kalmamalı, aynı zamanda toplumsal yapı ve dinamikleri anlamalarını ve bu dinamiklere aktif bir şekilde katılmalarını sağlamalıdır. Bu yaklaşım, eğitimin bireylerin toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilme becerisini geliştirmeyi amaçladığı kadar toplumsal gelişmelere de katkıda bulunmasını öngörmektedir. Dolayısıyla eğitim, bireylerin ve toplumun birlikte ilerlemesine katkı sağlayacak bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, eğitim, yalnızca bireysel gelişim için değil, toplumsal ilerleme için de önemli bir işlev üstlenmektedir (Durkheim, 2016). Hatta Russell'ın eğitim görüşlerinde çok önemli olan ve günümüz eğitim sisteminde de sıklıkla belirtilen ve hedeflenen şu öğretim yaklaşımı dikkat çekicidir:

Çocuklar, çoğunlukla somut bilgiler edinmekten hoşlanırlar. Eğer bir çiftlikte yaşıyorlarsa çiftçinin yaptıklarını izler, hepsini öğrenirler. Soyut bilgileri pek az çocuk sever; oysa uygar bir toplumu olanaklı kılan, bu çeşit bilgilerdir. Bu nedenle, uygar toplumların sürekliliği için çocukların doğal davranmalarını sağlayacak yöntemler gereklidir (Russell, 1969, s. 32).

Russell'in yukarıdaki açıklamalarından anlaşıldığı üzere, çocukların somut deneyimlerden daha fazla hoşlandığını belirtmesi, eğitim sürecinde nasıl bir öğretim yöntemi izlenmesi gerektiği konusunda önemli çıkarımlarda bulunur. Çünkü somut bilgiler, çocukların çevreleriyle doğrudan etkileşim kurmalarını ve gerçek hayat deneyimlerinden öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda, çocuklar bir çiftlikte yaşıyorlarsa, çiftçinin günlük işlerini gözlemleyerek pratik bilgiler edinirler. Bu tür bir öğrenme, çocukların doğal meraklarını ve keşfetme isteklerini tetikler, aynı zamanda öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hâle gelmesine katkıda bulunmaktadır. Örneğin, günümüzde oyun temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlar, çocukların hem somut deneyimlerden yararlanmalarını hem de soyut kavramlarla etkileşimde bulunmalarını sağlayabilmektedir.

Bertnard Russell, toplum için yurttaşlık eğitimi başlığında kabul edebileceğimiz bazı ilginç örnekler vermektedir. Burada toplum için yararlı işlere imza atan ve vatandaşlık eğitimi açısından konuya dikkat çekmek amacıyla o dönemin yaşantısında İngiltere'ye ait şu örneği vermektedir:

Her toplumsal düzenin uygun bir eğitim aracı vardır. İngiliz oligarşisinde bu, halk okullarıydı; en başta Eton, daha az önemli olanlar Harrow, Winchester ve Rugby idi. Yasalarda büyük değişiklikler oldu. Fakat bu okulların çalışmaları yardımıyla on sekizinci yüzyıl soylularının düşüncüsü, aynı zamanda on dokuzuncu yüzyıl boyunca siyasal gücü ellerinde tutanların düşüncüsü olarak kaldı. Halk okulları bugün de yaşamaktadır; zengin

İngilizlere göre bu okullar geleneğimizin en iyi yönlerini yaşatmakta. Bu nedenle bu okulların ulusal yaşamımıza yaptıkları katkıyı tartışmamız gerekiyor (Russell, 1969, s. 62).

Russell'ın yukarıdaki açıklamalarından anlaşıldığı gibi her toplumsal düzenin kendine özgü bir eğitim aracı olduğunu belirtmektedir. Bu durum, eğitimin sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda belirli toplumsal yapıların ve değerlerin devam etmesine de hizmet ettiğini göstermektedir. İngiltere örneğinde, Eton, Harrow, Winchester ve Rugby gibi okullar, aristokratik ve burjuva değerlerinin aktarımında önemli bir şekilde rol oynamıştır. Bu okullar, yalnızca zengin sınıflara hitap etmekle kalmamış, aynı zamanda bu sınıfların düşünce biçimlerini ve toplumsal normlarını pekiştiren birer araç olmuştur. Russell'ın bu tespitleri, eğitim sisteminin sadece bireyleri değil, aynı zamanda toplumu şekillendiren bir yapı olduğunu göstermektedir. Eğitim politikalarının ve uygulamalarının toplumsal yapılar üzerindeki etkisi dikkate alındığında, bu okulların katkılarının yanı sıra, bu katkıların potansiyel olumsuz etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, elit okulların sürdürdüğü normlar ve değerler, toplumsal eşitsizliği derinleştirebilir ve daha kapsayıcı eğitim politikalarının gerekliliğini ortaya çıkartabilir.

Russell'ın yurttaşlık eğitimi kapsamında dikkat çekici şöyle bir tespiti vardır: *Bireyin karakterinin oluşumunda toplumun etkili olduğunu savunmuştur* (Russell, 1969, s. 71). Russell, bireylerin karakterlerini geliştirmede toplumun belirleyici rolünü vurgulayarak, sosyal çevrenin ve kültürel normların birey üzerindeki etkilerini kabul etmektedir. Çünkü insanlar, doğdukları andan itibaren aile, arkadaşlar, eğitim kurumları ve daha geniş toplumsal yapılar tarafından etkilenirler. Toplum, bireylerin değerlerini, inançlarını ve davranışlarını şekillendiren dinamik bir ortam sağlamaktadır. Ancak Russell'ın bu görüşü, bireyin kendi iradesinin ve özgür seçimlerinin önemini de göz ardı etmemek gerektiğini de hatırlatır. Russell'ın bu görüşleri, sosyal psikolojinin temel ilkelerinden biri olan sosyal öğrenme teorisi ile paralellik gösterir. Özellikle bireyler, davranışlarını, çevrelerinden ve toplumsal etkileşimlerinden öğrenmektedirler (Bandura, 1977). Russell'ın tespiti, bireylerin toplumdan bağımsız düşünülmemeyeceğini, çünkü insan davranışlarının toplumsal bağlamda şekillendiğini savunur. Birey, toplumsal normlardan etkilenmiş olsa da kendi deneyimleri, düşünceleri ve duyguları doğrultusunda özgün bir karakter geliştirebilir. Sonuç olarak, Russell'ın bireyin karakterinin oluşumunda toplumun etkili olduğu görüşü, birey-toplum ilişkisini anlamak için önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Bu nedenle bireyin karakterinin yalnızca toplumsal faktörlere bağlı olmadığını, aynı zamanda bireysel irade ve deneyimlerle de şekillendiğini kabul etmek önemlidir. Bu denge, bireylerin toplumsal yapılar içinde nasıl var olduklarını ve bu yapıların bireyler üzerindeki etkilerini daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Nitekim Russell bununla ilgili olarak toplumun aşırı baskısına bir eleştiri olarak yönelttiği şöyle bir görüş öne sürmüştür: *Aşırı toplum baskısı bireyciliği ve orta sağlıklı çocuklarda rastlanmayan ilgileri - bilim, sanat, edebiyat, tarih ilgisi ve uygarlığı yaratan her şeyi engelleyebileceğidir* (Russell, 1969, s. 78).

Yurttaşlık Eğitimi Üzerine Eleştiriler

Russell, bireyin eğitiminin ihmal edilmesiyle yalnızca vatandaş yetiştirmeye odaklanmanın yaratıcı düşüncüyü kısıtlayabileceğini ve pasif bir uyum içerisinde yetişmelerine yol açabileceğini ifade etmiştir. Örneğin, devlete bağlı olan bir yurttaşlık eğitimi, bireylerin ayakta durmalarını, bağımsız düşünmelerini ve eleştirel bakış açılarını bastırabilir. Russell, bu açıdan yurttaşlık eğitimini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Bu görüşler, Freire (2021)'nin eğitim faaliyetlerinin eleştirel bir süzgeçten geçirmek görüşleriyle benzer olduğu söylenebilir. Özellikle

**Demokratik Bir Toplum İçin Eğitim:
Bertrand Russell'ın Yurttaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

dar görüşlü yurttaşlık ideallerine dayalı eğitimi eleştirir ve bireysel özgün düşünmeyi sürdürmeyi besleyen eğitimle beraber toplumun da katkısıyla daha yararlı olacağını belirtir. Hatta bununla ilgili olarak bilimsel düşünme sürecini ve yurttaşlık eğitimi arasındaki mantığı felsefi olarak şu şekilde değerlendirmektedir:

Bir şeyin sonu olmayacağına inanmak bilimsel ruhun özüdür. Bu nedenle, bilim adamının inançları değişebilecek niteliktedir, dogmatik değil. Onun kendi araştırmalarından doğduğu sürece bu inançlar toplumsal değil kişisel olur. Bu demektir ki onlar, toplumun iyi yurttaş için inanılması gerekli saydığı şeylere dayanmaz, kendi gözlemleri ve çıkardıkları sonuçlara bağlıdır. Bilimsel düşünüş ile hükümetin bilimi kullanışı arasındaki bu çatışma, bir gün bilimsel gelişmeyi büsbütün durduracaktır. Çünkü bilimsel yöntem, geleneğe bağlılığı aşılama gittikçe daha çok kullanılacak. Bunu önlemek için, bilimsel yetenek gösteren çocukların yurttaşlık eğitiminin dışında bırakılması, kendilerine düşünme özgürlüğü verilmesi gerekecektir (Russell, 1969, s. 15).

Bertrand Russell'in bu açıklamalarından anlaşıldığı gibi yurttaşlık eğitimi bağlamında hem bilimsel düşüncenin doğası hem de devletin bilimi ideolojik amaçlarla kullanma riski üzerine önemli eleştiriler içermektedir. Russell'e göre, bilimsel düşünce, dogmatik olmayan, değişime açık ve bireyin gözlemlerine dayalı bir süreçtir. Bu durum, bilim insanlarının toplumun "iyi yurttaş" olarak inançlarını şekillendirmesi gerektiği öngörüsüne ters düşmektedir. Bu yaklaşım, bilimsel eğitimin doğasına aykırı olarak, bireyi kendi gözlemleri ve kişisel düşünceleri yerine, belirli toplumsal kalıplara göre düşünmeye yönlendirme sorununu da ortaya çıkartmaktadır. Russell, bilimsel düşüncenin özgürlüğünü koruyabilmek için çocukların yurttaşlık eğitiminden bağımsız kalmaları gerektiğini öne sürmektedir. Bu fikir, devletin yurttaşlık eğitimi ile bilim insanları yetiştirmede sahip olduğu rolün sınırlandırılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Eğer devlet, bilimsel düşüncüyü yurttaşlık eğitimine dahil ederek, onu belirli bir dogma ve gelenekle ilişkilendirirse, bilimsel özgürlüğün kaybolması ve bilimsel gelişmenin durması riskini ortaya çıkartabilir. Russell'in *geleneğe bağlılığı aşılama* şeklinde eleştirdiği bu yaklaşım, bilimi özgür bir alan olmaktan çıkarıp, bir ideolojinin aracı hâline getirebilir. Russell'in ifadesi, özellikle modern devletlerin yurttaşlık eğitiminde bilimi kullanarak toplumun düşünce yapısını şekillendirme çabalarını eleştirir. Yurttaşlık eğitimi, genellikle devletin normlarına uygun bireyler yetiştirmeyi amaçladığı için bilimsel düşünceyle çelişen bir dogmatizmi barındırabilir. Dolayısıyla bu eğitim sistemi, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin ve sorgulayıcı zihinsel becerilerinin gelişimini sınırlandırabilir (Russell, 1999).

Russell, vatandaşlık eğitiminde eleştirdiği konulardan biri de ulusçuluk temelinde öğretilen yurttaşlık eğitimidir. Bununla ilgili olarak ilginç bir örnek vermektedir: *Yurttaş birinin soygun yapmak için insan öldürme eğiliminde bulunmasının en önemli sorumlusunu eğitim olduğunu* (Russell, 1969, s. 115), ifade etmiştir. Ayrıca bunun bir diğer nedeni de ulusçuluğa bağlamaktadır. Nitekim ona göre Ulusçu bir yurtseverliğin okullarda öğretilmesi şöyle dursun, bunun insanların eğilimli oldukları bir kütle manisi olduğu, zihinsel ve törel yönden buna karşı korunulması gerektiği söylenmelidir. İçinde bulunduğumuz yüzyılın en tehlikeli kötülüğünün ulusçuluk olduğundan şüphe yoktur. Bu, içki, uyuşturucu maddeler, ticarete aldaticılık ve geleneksel törel eğitimin yöneltildiği tüm kötülüklerden daha tehlikelidir. Çağdaş dünyayı gözden geçirebilenler görüyorlar ki ulusçuluktan dolayı, uygar bir yaşamın devamı tehlikelidir. Bu, uluslararası olaylarda bilgisi olan herkesçe bilinmektedir. Yine de her yerde halkın parası bu yıkıcı kötülüğü yaymak ve artırmak için harcanıyor (Russell, 1969, s. 115), şeklinde önemli tespitler elde etmiştir.

Bertrand Russell'ın bu açıklamaları genel olarak incelendiğinde, ulusçuluk anlayışının eleştirisi üzerinden yurttaşlık eğitiminde evrensel değerlere dayalı bir yaklaşımın önemine değinmiştir. Russell, ulusçuluğun bireylerin düşünsel bağımsızlıklarını sınırlayan bir "kütle manisi" olduğunu öne sürerek, onun eğitimin merkezinde yer almaması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada, okullarda ulusçu değerlerin yüceltilmesinin, bireyleri toplumsal uzlaşından ziyade ayrıştırıcı bir bağlam içine soktuğuna dikkat çekmeye çalışmıştır. Ona göre, ulusçu ideolojilerin okullarda öğretilmesi, öğrencileri eleştirel düşünceden uzaklaştırır ve onları küresel sorunlara kayıtsız birer birey hâline getireceğini belirtir. Russell, modern dünyada ulusçuluğun uygar yaşamı tehdit eden bir unsur olarak değerlendirilmesi gerektiğini ve bunun da yalnızca bilinçlendirme yoluyla değil, eğitsel sistemlerin yapısal dönüşümüyle aşılabileceği kanısındadır. Bu bağlamda, Russell'in yurttaşlık eğitimi konusundaki eleştirileri, eğitimin amacının ulus-devlet odaklı değil, tüm insanlığa yönelik etik bir sorumluluk geliştirmek olduğu görüşü hâkimdir. Günümüz yurttaşlık eğitimi tartışmalarında Russell'in eleştirileri, eğitim müfredatlarının bireyleri yalnızca kendi toplumlarına değil, evrensel etik normlara göre şekillendirmesi gerektiği görüşünü desteklemektedir. Bu durum, özellikle demokratik bir toplumun oluşumunda aktif bir şekilde rol alan eğitimin, bireyleri, yalnızca kendi uluslarına sadık yurttaşlar değil, küresel bir toplumun sorumluluk sahibi bireyleri olarak yetiştirmeleri gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Küresel Vatandaşlık

Russell, özellikle modern dünyada uluslararası dayanışmayı öneren bir vatandaşlık eğitiminin gerekliliğini vurgulamıştır. Ona göre, küreselleşen dünyada yurttaşlık eğitimi, artık yalnızca yerel veya ulusal bir sınırlamayla sınırlı olmaması gerektiğidir. Günümüz dünyasında ülkeler arası işbirliği ve barışa dayalı küresel bir vatandaşlık yaklaşımının geliştirilmesi önemlidir. Ancak bu küresel vatandaşlık eğitiminin yalnızca savaşların önlenmesiyle kalmaması, aynı zamanda küresel ekonomik düzenin devamlılığı için de önemlidir. Dolayısıyla Russell, eğitim gelirlerinin sadece kendi ülkelerine değil, tüm insanlığa yararlı olacağını birer dünya vatandaşı olarak yetişmeleri için bu konuda bir sorumluluk üstlenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Yurttaşlık eğitiminde yerel düzeyde güçlü bir aidiyet duygusu geliştirilmesi ve dünya vatandaşı olarak insan haklarına saygılı, işbirliği ve dayanışma gibi evrensel değerlerin benimsetilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bununla ilgili olarak şu cümleleri kurar: *Yurttaşlık eğitiminde her ne kadar bazı riskler mevcut olsa da toplumsal dayanışmayı sağlamaya yöneltilmiş eğitim konusunda söylenecek iyi şey çoktur* (Russell, 1969, s. 17). Bununla ilgili olarak dikkat çekici şöyle bir başka açıklama daha yapmıştır:

Bilimsel uygarlığımızın yaşayabilmesi için, bugün devlet eğitiminin sağlamaya çalıştığı Devlet içindeki birlikten başka, uluslararası dayanışma ve tüm insan türünü işbirliği yapan bir bütün olarak görme duygusu gittikçe daha gerekli olmaktadır. Bununla birlikte, yakın geleceğin temel gereksinimi, dünya yurttaşlığı duygusunun geliştirilmesi olacaktır kanısındayım (Russell, 1969, s. 18-19).

Bertrand Russell'ın bu düşünceleri genel olarak değerlendirildiğinde, küresel vatandaşlık eğitiminin temel ilkeleriyle benzer olduğu görülmektedir. Russell, devletlerin vatandaşlarına toplumsal dayanışmayı sağlama amacında olduklarını, ancak bu çabanın yalnızca ulusal düzeyde değil, uluslararası düzeyde de geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre, bilim ve teknoloji ile şekillenen modern dünyada yalnızca ulusal dayanışma değil, küresel düzeyde işbirliği ve insanlık bilincinin inşası da zorunlu hâle gelmiştir. Russell'ın bu yaklaşımı, günümüzde

küresel vatandaşlık eğitiminin ana hedeflerinden olan bireylerde uluslararası dayanışma ve dünya vatandaşlığı bilincini geliştirme çabaları ile örtüşmektedir (Goren ve Yemini, 2017). Küresel vatandaşlık, bireylerin yalnızca kendi ulusal topluluklarına değil, küresel topluma da ait olduklarını ve bu toplumun bir parçası olarak sorumluluk taşıdıkları söylenebilir. Bu bağlamda, küresel vatandaşlık eğitimi, bireylerin yalnızca yerel ya da ulusal düzeyde değil, küresel sorunlara da duyarlı olmasını sağlamaya çalışmaktadır. Örneğin çevre sorunları, insan hakları, barış ve sosyal adalet gibi küresel meseleler, bu tür bir eğitimin temel odak konuları arasında gösterilebilir. Russell'ın düşüncesine göre, küresel vatandaşlık eğitimi, bireylerin sadece ulusal kimlikleriyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda küresel ölçekte sorumluluk alacak şekilde yetiştirilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Literatürde de küresel vatandaşlık eğitiminin amacı, bireylere sadece kendi uluslarına değil, tüm insanlığa karşı da sorumluluk taşıdıkları bilincini kazandırmaktır. Bu yaklaşım, Dower (2003), Goren ve Yemini (2017), Peters, Britton ve Blee (2008) ve Appiah (2006) gibi araştırmacıların görüşleriyle uyum içindedir.

Sonuç olarak, Russell'ın düşüncelerinin, küresel vatandaşlık eğitiminin temelini oluşturan *insanlık bilinci* ve *uluslararası dayanışma* kavramlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu durum, onun görüşlerinin bireylerin evrensel değerler doğrultusunda eğitilmesine yönelik önemli fikirlere sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, küresel vatandaşlık bağlamında Russell, dünya vatandaşlığı olgusunun ve bu doğrultuda eğitimin çağdaş dünyanın varoluşsal bir gereksinimi olduğuna işaret etmektedir. Bu da küresel vatandaşlık eğitiminin hem bireylerin hem de toplumların gelecekte barış ve dayanışma içinde yaşayabilmeleri için ne denli hayati bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu araştırmanın bulguları ışığında bazı sonuçlara ulaşılmış ve bunun neticesinde ilgili literatür desteğiyle tartışılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre Bertnard Russell, eğitimin birey yönünden değil, toplum yönünden ele alınması gerektiğini, görevinin yararlı yurttaşlar yetiştirmek olduğunu ileri sürmüştür (Russell, 1969). Russell, devletin desteklediği eğitimin, bireyleri belirli bir toplumsal düzenin uyumlu unsurları olarak şekillendirmeyi amaçlayan bir sistem hâle dönüşmesini eleştirir. Ona göre hükümetler, yurttaşlarının statükoya bağlı bir şekilde geliştirme çabaları, bireysel yaratıcı düşüncelerinin kısıtlanması ve eleştirel yetilerinin gelişimini engellenmesine yol açabilir (Russell, 1969). Russell'ın bakış açısına göre, yurttaşlık eğitimi sadece mevcut düzenin korunmasını sağlamamalıdır. Aynı zamanda, toplumun değişimlere uyum sağlama yeteneğini geliştirebilecek bireyler yetiştirmeli ve onların özgürce düşünmelerini sağlayacak bir nitelikte olmalıdır (Russell, 1999). Russell'ın vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri, John Dewey'in demokratik eğitim kuramı ile de örtüşmektedir. Dewey (1916), demokratik toplumların varlığını sürdürebilmesi için bireylerin aktif birer yurttaş olarak yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Benzer şekilde, Banks (2008) ve Gutmann (1987) gibi çağdaş eğitim bilimciler de vatandaşlık eğitiminin bireylerin eleştirel düşünme, sosyal adalet ve toplumsal katılım becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim olarak ele alınması gerektiğini öne sürmektedir (Özden, 2019).

İnsanın mutluluğu, erdemli bir birey olarak yaşama çabasından değil, toplumsal koşulların düzeltilmesinden geçmektedir. Yurttaşlık eğitimi açısından düşünüldüğünde, özgürlüğe önem veren bir filozof olan Russell, eğitim sisteminin özgür olmadığını ifade etmiş ve bunun en önemli

sorumluları, anne-baba, öğretmen ve devlet etkilerine bağlamıştır. Bunlar içerisinde en belirleyici faktörün devlet olduğunu tespit etmiştir (Yılmaz, 2001). Ayrıca yurttaşlık eğitiminde otoriter anlamda olaya bakıldığında baskılayıcı faktörlerin devlet, anne-baba, din ve öğretmenin etkili olduğunu savunmuştur (Russell, 2020). İlgili literatürden de belirtildiği gibi devletler, yurttaşlarını kendine göre yetiştirir ve onların düşünmesini istememesinin ardındaki ana nedeni, kendi çıkarlarına uygun ideolojilerin, eğitim ve medya gibi propaganda yöntemleriyle aktarmaktır. Bu süreçte devletlerin yurttaşlarının iyi birer vatandaş olabilmeleri için gereken her şeyi bilerek ve planlayarak, bu eğitimle sürekli olarak yurttaşların üstün performans göstermesini bekler. Bu tür bir eğitimde verilen bilgiler, genellikle devlete zarar veren sonuçlar ya da kaybedilen savaşların anlatıldığı konular ya atılır ya da müfredattan tamamen çıkartılır (Arık, 2014).

Russell, eğitimin bireylerin karakter gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini savunur. Ona göre, *iyi birey* ve *iyi yurttaş* kavramları arasında bir gerilim bulunmaktadır. “*İyi yurttaş*”, toplumun kurallarına uyum sağlayan ve toplumsal düzeni koruyan bireyi ifade ederken, “*iyi birey*” bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirmesine ve kişisel gelişimine yönelik olduğu söylenebilir. Bu iki kavram, bireyin toplumsal beklentiler ile kişisel özgürlük ve yaratıcılık arasında bir denge kurma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Russell'a göre, eğitim sisteminin bireyleri yalnızca toplumsal normlara uygun şekilde odaklanmanın, uzun süreli yaratıcılığını ve yapısal olarak tek bir kalıba koyacağını uyarısında bulunur. Özellikle bu süreçte verilecek yurttaşlık eğitimi, mevcut statükoyu koruma amacıyla kullanabileceği uyarısında bulunmuştur. Bu durum yaşandığında, bireylerin bağımsız olarak düşünme yetilerinde sorun yaşatabilir. Russell, eğitimde bu tür dar görüşlü yaklaşımlara karşı bireylere özgürce düşünmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Russell, 1969). Ancak yapılan bir araştırmada Russell'in bireyi eğitmekle ilgili olarak herhangi bir özel yöntem veya tekniği önermediği iddia edilmiştir (MacIver, 1964, s. 94).

Araştırmanın bir başka dikkat çekici sonucuna göre Russell, yurttaşlık eğitiminde yalnızca toplumlarda uyum sağlamayı değil, aynı zamanda toplumsal değişimlerde bulunabilen esnek bireylerin yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca yurttaşlık eğitiminin bireysel yaratıcılığı desteklemesi gerektiği, aynı zamanda küresel işbirliğini güçlendirerek küresel vatandaşlık olgusunun ortaya çıkmasını desteklemektedir. Sonuç olarak Bertrand Russell, eğitimde birey ve yurttaş arasındaki dengeyi kurarken, karakter gelişimlerini önemseyen, eleştirel düşünmeyi önemseyen ve toplumsal normları sorgulayan bir eğitim anlayışının gerekliliğini önemseyen ve toplumsal normları sorgulayan bir eğitim anlayışının gerekliliğini önemseyen söylenebilir. Ona göre yurttaşlık eğitiminin, bireyin hem sosyal yaşamında ona katkıda bulunmalı; hem de onların toplumsal sorumluluklarını geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu durumu, “*eğitim ve toplumsal düzen*” isimli eserinde yapıcı bir şekilde hem felsefi olarak hem de sosyolojik boyutuyla eleştirerek bir muhakeme yaptığı görülmektedir. Ayrıca Bertrand Russell, çocuk eğitimi konusunda yapılması ve kaçınılması gerekenleri açık ve etkili bir şekilde açıklamıştır (Passmore, 1965, s. 43). Bu bağlamda düşünüldüğünde günümüzde demokratik bir eğitim modelinin temellerinin felsefi, sosyolojik ve psikolojik boyutuyla değerlendirmede öncülük eden önemli görüş ve düşüncelere sahip olmasından dolayı önemini koruduğu söylenebilir. Ancak bu düşünceden farklı olarak bazı yazarlar, onun eğitim üzerine yazılar yazarken felsefi bir düşünce yahut felsefi temelli bir beceri sistemi oluşturmadan yazılar yazdığını iddia etmiştir (Demir Dindar, 2022). Dolayısıyla bir filozof olarak Bertnard Russell, eğitimin ilişkili olduğu yapıları ve konuları açıklarken daha çok toplum eleştirmeni görevini üstlendiği görülmektedir (Hirst, 1963, s. 51). Bu sonuçlar ışığında şu önerileri yapmak mümkündür:

**Demokratik Bir Toplum İçin Eğitim:
Bertrand Russell'ın Yurttaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

Yurttaşlık eğitim sistemleri, toplumsal normlara uyum sağlamanın bütünlüğünü, toplumsal değişimi ve bireysel yaratıcılığı ön gören programlar geliştirmeye önem verilmelidir. Müfredatlar, onların eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirecek ve toplumsal kişilerin bilgilerini kazandıracak şekilde tasarlanmalıdır. Örneğin, bir demokratik seçim sürecinin simüle edilmesi, öğrencilere oy kullanma, aday olma ve siyasî karar almayı öğretirken, bu süreçteki etik ve hukukî sorumlulukları da anlamalarına yardımcı olabilir. Okulda yurttaşlık eğitimi kapsamında hazırlanacak projelerle öğrencilerin demokratik katılım becerileri, sorumlulukları ve haklarını kullanma becerileri geliştirilebilir. Örneğin, çevre temizliği, yaşlı bakım evlerine yardım, eğitim materyalleri bağışı gibi gönüllü faaliyetler, toplumsal katılım ve sorumluluk duygusunun geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca kamu politikaları, toplumsal sorunlar ve yurttaşlık hakları gibi konularda uzmanlar tarafından halka açık seminer ve konferanslar düzenlenebilir. Bu etkinlikler, yurttaşlık bilincini artırmak ve katılımcıların toplumsal olaylara daha bilinçli bir şekilde yaklaşmalarını sağlamak amacıyla etkili bir yöntemdir. Bu bağlamda gençlerin, yerel yönetim süreçlerine katılımını sağlamak amacıyla "*genç meclisleri*" gibi uygulamalar yapılabilir. Bertnad Russell'in yurttaşlık eğitimi kapsamındaki düşüncelerinden biri olan küresel vatandaşlık ile ilgili görüşlerinde belirttiği gibi eğitim programlarında küresel işbirliğini güçlendiren ve dünya vatandaşlığını sağlayan içeriklerle zenginleştirilebilir. Farklı etnik, kültürel ve dini grupların bir arada yaşadığı toplumlarda, çok kültürlü eğitim, hoşgörü, empati ve toplumsal uyumu destekleyen önemli bir yurttaşlık uygulamasıdır. Bu eğitim, bireylerin farklı kültürleri tanıyarak karşılıklı anlayış ve saygıyı geliştirmelerine katkıda bulunur. Ayrıca, Thomas Hobbes, John Locke ve Jean-Jacques Rousseau gibi düşünürlerin toplumsal sözleşme kuramları, bireylerin devletle ilişkileri ve toplumsal sorumlulukları üzerine değerli tartışma örnekleri sunduğu için eğitim sürecinde görüşleri üzerine karşılaştırmalar yapılabilir. Ayrıca yurttaşlık eğitiminde, mevcut düzen dahil olmak üzere sorgulamayı ve toplumsal temelli düşüncelere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarına yardımcı olacak bir eğitim süreci yürütülmelidir. Bu süreçte öğretmenler, bireyleri yalnızca uyumlu yurttaşlar olarak değil, aynı zamanda eleştirel düşünen bireyleri yetiştirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerlerle donatmaya özen göstermelidir.

Kaynaklar

- Acar, A. K. (2007). *Bertrand Russell'in eğitim görüşü*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Appiah, K. A. (2006). Global citizenship. *Fordham L. Rev.*, 75, 2375.
- Arık, A. (2014). Russel'da çocuğun eğitiminde devletin rolü. *Turkish Studies*, 9(11), 49-62.
- Ata, B. (2016). Bertrand Russell, tarih eğitimi ve dünya barışı. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 193-225.
- Balçın, S. (2021). *Bertrand Russell'in eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.
- Banks, J. A. (2008). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.
- Banks, J. A., Suárez-Orozco, M., & Ben-Peretz, M. (Eds.). (2016). *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice*. Teachers College Press.
- Bordanacı, Z. (2006). *Russell'da toplumsal açıdan eğitim sorunu*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi. Erzurum
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (3.Baskı) Demir, S.B. & Bütün, M. (Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Dalkılıç, B. (2004). Bertrand Russell'in İslâm kültürü, medeniyeti ve felsefesine yaklaşımı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Demir Dindar, T. (2022). *Filozofların felsefi görüşleri ile eğitim önerileri arasındaki ilişkinin Bertrand Russell özelinde incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Dower, N. (2003). *An introduction to global citizenship*. Edinburgh University Press.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. Pinhan Yayıncılık.
- Elmalı, O. (2005). *Bertrand Russell'da ahlak felsefesi*, Ataç Yayınları.
- Freire, P. (2021). *Eleştirel bilinç için eğitim*. Ayrıntı Yayınları.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Gül, F. (2002). Bertrand Russell'in felsefe anlayışı üzerine bir inceleme. *Felsefe Dünyası*, (36), 45-57.
- Güneş, H. (2011). *Demokrasi ve eleştirel pedagoji*. Sobil Yayıncılık.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton University Press.
- Gutmann, A. (1993). Democracy & democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12, 1-9.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. MIT Press.
- Hager, P. J. (2020). Russell. In W. H. Newton-Smith (Ed). *A Companion to the philosophy of science*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405164481.ch61> adresinden 04.10.2024 tarihinde erişildi.
- Hauver, J. (2017). Attending to children's civic learning... In the in-between. *Social Education*, 81(6), 376-379.
- Hirst, P. H. (1963). Philosophy and the educational theory. *British Journal of Educational Studies*, 12(1), 51-64. doi: 10.2307/3118921.

**Demokratik Bir Toplum İçin Eğitim:
Bertrand Russell'ın Yurttaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

- Karataş, İ. (2002). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında vatandaşlık eğitimi. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Kerschensteiner, G. (2022). *Vatandaşlık kavramı ve eğitimi*. Dorlion Yayınları
- Kesik, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Kincheloe, J. L. (2023). *Eleştirel pedagoji*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Kissinger, L. (2022). Civics diploma seals: energizing civic education for students. *Social Education*, 86(3), 209-215.
- Levinson, M. (2012). Diversity and Civic Education. In. *making civics count: citizenship education for a new generation*, ed. David E. Campbell, Meira Levinson, and Frederick M. Hess, 89-114. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Maboçoğlu, M. (1995). B. Russell'in eğitim felsefesinin bir analizi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- MacIver, D. A. (1964). *Bertrand Russell on moral education*. USA: University of Alberta Libraries.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (İlkokul 4. sınıf)*, MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2023). *Ahlak ve yurttaşlık eğitimi dersi öğretim programı (I-II) (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Monk, R. (2002). Bertrand Russell 1872–1970. In *fifty major thinkers on education* (pp. 229-233). Routledge.
- Nath, R. (2010). Philosophy of education: Sri aurobindo and Bertrand Russell- a critical study [Doctoral dissertation]. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10112321).
- National Council for the Social Studies, [NCSS], (2024). Unpacking project-based learning in civics education. NCSS. <https://www.socialstudies.org/professional-learning/unpacking-project-based-learning-civics-education>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Özbek, R. (2023). *Toplumsal düzen-vatandaşlık ve insan hakları eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özden, D. M. (2019). *Rousseau ve Russell'in çocuk eğitimine ilişkin görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Öztürk, F. (2021). Türk Milli Eğitiminin amaçlarında birey ve vatandaş sorunu. *Beytulhikme: An International Journal of Philosophy*, 11(4).
- Parker, W. C. (1996). Advanced ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizen education. *Teachers College Record*, 98(1), 104-125.
- Passmore, A. (1965). Analytical criticism of traditional philosophies of education. *Melbourne Studies in Education*, 8(1), 41-60.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3.Baskıdan Çeviri) M. Bütün ve S. Demir (Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peters, M. A., Britton, A., & Blee, H. (Eds.). (2008). *Global citizenship education*. Sense Publishers.
- Peters, R. S. (1971) *Modern philosophies of education*, Ed: John Paul Strain.
- Pitts, A. B., Dziuban, C., & Cornett, J. (2011). The People unite: learning meaningful civics online. *Social Education*, 75(3), 160-163.
- Russell, B. (1926). *Education and the social order*. Allen & Unwin.
- Russell, B. (1938). *Power: A new social analysis*. Routledge.
- Russell, B. (1945). *A History of western philosophy*. Simon & Schuster.
- Russell, B. (1969). *Eğitim ve toplum düzeni*. Çev. Nail Bezel. İstanbul: Varlık Yayınları.

- Russell, B. (1999). *Eğitim üzerine*. Çev. Nail Bezel. Say Yayınları. Ankara.
- Russell, B. (2022). *Sorgulayan denemeler*. Çev. Nermin Arık. Say Yayınları. Ankara.
- Safran, M., & Dilek, D. (Eds.). (2021). *21. Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Şahin, K. (2012). *Türkiye'de sosyal bilgiler dersi müfredatındaki yurttaşlık eğitiminin Avrupa Birliği yurttaşlık eğitimi politikaları bağlamında değerlendirilmesi (2005-2011)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Sainsbury, R. M. (1986). Bertrand Arthur William Russell. *Royal Institute of Philosophy Supplements*, 20, 217-218.
- Smith, T. V., Lmdeman, E. C. (1968) *Demokratik yaşama yolu*. Nebioğlu Yayınları.
- Strathern, P. (2016). *90 Dakikada Bertrand Russell*. (R. Elif Özcan, Çev.). Zeplin Kitap.
- Tektaş, T. (2019). *Bertrand Russell*. Parola Yayınları.
- Üstel, F. (2021). *Makbul vatandaş"ın peşinde II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İletişim Yayınları.
- Veen, R. V. D. (2003). Community development as citizen education. *Internationality of Lifelong Education*, 22(6), 580-596.
- Woodhouse, H. R. (1980). The Concept of individual in Bertrand Russell's educational thought [Doctoral dissertation]. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 303096034).
- Yılmaz, A. (2001). Bertrand Russell ve eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:10
- Yüce, A. E. (2023). Gelişim çağındaki çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçları: Nörobilimsel bulgular ve Bertrand Russell'in fikirlerinin karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 123-139. doi: 10.17244/eku.1188902.



Mardin Zaviyeleri Üzerine Mimari Bir Değerlendirme
An Architectural Evaluation on Mardin Zawiyyas

Evindar Yeşilbaş

Sorumlu Yazar
Primary Author

(Prof. Dr.)
Artuklu Üniversitesi
Mardin, Türkiye
evindaryesilbas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2420-5620>
<https://ror.org/0396cd675>

Article Information/Makale Bilgisi

Article Types / Makale Türü: Research Article/Araştırma Makalesi

Received/Geliş Tarihi: 7 Kasım / November 2024

Accepted/Kabul Tarihi: 2 Aralık / 2 December 2024

Published/Yayın Tarihi: 31 Aralık / 31 December 2024

Pub. Date Season/Yayın Sezonu: Aralık / December

Cite as/Atf:

Yeşilbaş, E. (2024). Mardin zaviyeleri üzerine mimari bir değerlendirme. *Artuklu Humanities*, 17, 67-100. <https://doi.org/10.46628/ahu.1580972>

Yeşilbaş, E. (2024). An architectural evaluation on Mardin zawiyyas. *Artuklu Humanities*, 17, 67-100. <https://doi.org/10.46628/ahu.1580972>

Plagiarism/İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Published by/Yayıncı: Mardin Artuklu Üniversitesi / Mardin Artuklu University

Ethical Statement/Etik Beyan: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited/ Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Evindar Yeşilbaş).

Telif Hakkı&Lisans/Copyright&License: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır. / Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Mardin Zaviyeleri Üzerine Mimari Bir Değerlendirme

Evindar Yeşilbaş

Öz

Anadolu'nun fethi sonrasında bölgenin İslamlaşma sürecinin hızlanması için 12. ve 13. yüzyıllarda tasavvuf şeyhlerinin çeşitli faaliyetlerde buldukları görülmektedir. Dönemin hükümdarları, devlet adamları ve emirleri zengin vakıflı zaviyeler kurarak dini ve siyasi otoriteyi güçlendirmek adına şeyhlerin bu faaliyetlerini desteklemişlerdir. Anadolu'nun birçok şehrinde karşılaştığımız zaviye yapılarının en erken örneklerinin Mardin'de inşa edildiği bilinmektedir. Çalışmanın konusu, Mardin'deki zaviyelerin mimari özellikleri ile incelenip değerlendirilmesidir.

Çalışmanın amacı Mardin'deki zaviye yapılarını malzeme, teknik, plan şeması ve yapı elemanları bakımından incelemek ve bölgenin kendine has üslup özelliklerini ortaya koymaktır. Mardin'de kültür varlığı olarak tescillenmiş zaviye ile literatürde zaviye şeklinde tanımlanmış eserler incelenmiştir. Çalışmada 7 adet zaviye yapısı veya zaviyeden geriye kalan mimari yapıların mimari özellikleri detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Emüniddin Zaviyesi, Hamza-i Kebir, Hamza-i Sağır, Cihangir Zaviyesi, Şeyh Muhammed Farisi Zaviyesi, Şeyh Kasım Halveti Türbesi (zaviyesi) ve Hamidiler Türbeleri mimari özellikleri bakımından incelenmiş olmakla birlikte literatürde zaviye olduğu ifade edilen İbrahim Ağa Mescidi ve Şeyh Baba Abdurrahman Zaviyesi'ne de kısaca değinilmiştir. Bu iki yapının yerleri tam olarak tespit edilemediğinden incelenememiştir.

Anahtar Kelimeler: Mardin, zaviye, türbe, mescit, mimari.

An Architectural Evaluation on Mardin Zawiyas

Abstract

It is seen that Sufi sheikhs were involved in various activities in the 12th and 13th centuries, after the conquest of Anatolia, in order to accelerate the Islamization process of the region. The rulers, statesmen and emirs of the period supported the activities of sheikhs by establishing zawiyas with rich foundations in order to strengthen religious and political authority. It is known that the earliest examples of zawiya structures, which we encounter in many cities of Anatolia, were built in Mardin. The subject of the study is to examine and evaluate the zawiyas in Mardin with their architectural features.

The aim of the study is to examine the zawiya structures in Mardin in terms of materials, techniques, plan schemes and structural elements and unique stylistic features. Examples registered as zawiyas in Mardin, and works that could be zawiyas due to their locations were examined. In this study, 7 zawiya structures or the remaining architectural structures of zawiyas were examined in detail with their architectural features.

Emüniddin Zawiya, Hamza-i Kebir, Hamza-i Sağır, Cihangir Zawiya, Şeyh Muhammed Farisi Zawiya, Şeyh Kasım Halveti Tomb (zawiya) and Hamidiler Tombs were examined in terms of their architectural features. İbrahim Ağa Mosque and Şeyh Baba Abdurrahman Zawiya, which are stated to be zawiyas in archive documents, were also briefly mentioned. The locations of these two structures could not be determined precisely, and therefore, they could not be examined.

Keywords: Mardin, zawiya, tomb, mosque, architecture.

Giriş

Anadolu coğrafyasında 1071 Malazgirt Savaşı ile birlikte fetih hareketlerini hızlandırmak ve İslam dinini yaymak amacıyla çok sayıda tekke ve zaviye inşa edilmiştir. Anadolu'da özellikle 12. ve 13. yüzyıllarda gerçekleşen güç hareketleri ile tasavvuf şeyhlerinin çeşitli faaliyetlerde buldukları görülmektedir. 12. yüzyıl öncesinde Anadolu'da siyasi birliğin henüz tam anlamıyla oluşmadığı ve aslında aşiretler arası mücadelelerin de devam ettiği bir dönemdir. O nedenle siyasi birlik ve beraberliğin sağlanmasına, yarı göçebe yaşam tarzına sahip Türklerin Anadolu'da yerleşik bir toplum yapısına geçinceye kadar mimari oluşumların da kısıtlı olduğunu söyleyebiliriz. 12. yüzyıl itibarıyla Anadolu'da mimari yapı çeşitliliğinin arttığını ve kent görünümünde İslami formların öne çıkmaya başladığını görmekteyiz. Dönemin hükümdarları, devlet adamları ve emirleri zengin vakıflı zaviyeler kurarak dini ve siyasi otoriteyi güçlendirmek adına şeyhlerin bu faaliyetlerini desteklemişlerdir (Ocak, 1978, s.247-269).

Mardin çeşitli yapı türleri ile mimarisi bakımından Anadolu'daki diğer şehirlerden farklılık göstermektedir. Bu farklılığı hem topografyanın özgünlüğüne ve dokusunu yüzyıllardır korumuş olmasına hem de kesintisiz bir şekilde önemli medeniyetlere ev sahipliği yapmasına bağlıdır. Şehirde hüküm süren devletlerin varlığını bugün kentin belli noktalarında karşımıza çıkan eserlerle somut olarak izleyebilmekteyiz. Mardin'in kale dışındaki mimari yapılanması ve bu alanın günümüze kadar imkânlar dâhilinde gelişerek kent görünümünü almasının en erken dönemi Artuklu Dönemidir.

Artuklular döneminde imar faaliyetlerinin yoğunluğunu dönemin ana kaynaklarından sayılabilecek İbn Battuta'nın seyahatnamesinden de anlayabilmekteyiz. Seyahatnamesinde Artukoğullarından Gazi Melik Salih b. Kara Arslan'ı över ve sultanın Mardin halkını memnun ederek medrese, zaviye ve aşhaneler gibi yapılar inşa ettiğinden söz eder (İbn Battuta, 2000, s.24-26). Merkezdeki zaviyelerin de bu bağlamda Artuklular döneminde başlayan İslamlaşma ve Türkleşme sürecine katkı sağladığı düşünülmektedir. Nitekim 639 yılında başlayan İslami dönemin inşa faaliyetlerine yönelik çok net bilgi sahibi olamıyoruz. Bunun birçok nedeni olabileceği gibi bizim dikkatimizi iki neden çekmektedir. İlki Hristiyan coğrafyada mimari yapı bilgisine sahip Müslüman mimarların eksikliği olabileceği gibi ikincisi ise henüz siyasi anlamda devlet olma vasfından yoksun aşiretlerin bölgede hâkimiyet kurmalarıdır. Aşiretlerin kendi aralarındaki taht ve yönetim kavgaları imar ve inşa süreçlerini olumsuz etkilemiş olmalıdır. Ancak Artuklu hâkimiyeti ile siyasi birliğin sağlanarak kentin fiziki görünümünde de bir takım değişim ve dönüşümlerin başladığı izlenmektedir. Bu dönemden sonra kentin hızla imar süreci yaşadığını örnekler üzerinden anlayabilmekteyiz. Zaviyeler de bu eserlerden bir grup olmakla birlikte zamanında kentin dışında sayılabilecek noktalarda inşa edilerek yükledikleri misyonu tamamlama gayreti göstermişlerdir. Ancak şehrin yayılım alanı genişledikçe kent merkezi sayılabilecek konumda da kalmışlardır. Her dönemde ihtiyaç duyuldukça yeni eserler, kentin mekân örgütlenmesinde kendine yer edinmiştir. Nitekim Artuklular sonrasında Akkoyunlu ve Osmanlı dönemlerinde de zaviyelerin önemini koruyarak 19. yüzyıl sonrasına kadar bölgede söz sahibi oldukları vakıf kayıtları doğrultusunda anlaşılmaktadır.

Günümüze ulaşan bu zaviyeler üzerine yeterli araştırma yapılmamış ve mevcut yayınlar da tek yapı ölçeğinde değerlendirme yapmıştır (Altun, 2011; Artuk, t.y.; Aydın ve ark. 2001; Çağlayan, 2020, ss.55-63; Gabriel, 1940; Sözen, 1970/72; Yeşilbaş, 2015, ss.163-182.). Bütün zaviyelerin bir arada incelenmesi adına "Mardin Zaviyeleri Üzerine Mimari Bir Değerlendirme" başlığı ile çalışmanın konusu belirlenmiştir. Bu denli önemli mimari yapılar olan zaviyelerin tarihi ve mimari özelliklerinin yeterince ve derli toplu araştırılmadığı için bu çalışma ile literatürdeki eksik kapatılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın amacı Mardin'deki zaviye yapılarının malzeme, teknik, plan şeması ve yapı elemanları bakımından incelemek ve varsa bölgenin kendine has üslup özelliklerini ortaya koymaktır. Çalışmada Zaviye yapısının etimolojik kökenine, eş anlamlı olarak kullanılan Dergâh, hankah mimarisine değinilerek işlevleri üzerine bir bölüm yazılmıştır. Sonraki bölümde Mardin'de zaviye olarak tescillenmiş örnekler ile konumları itibarı ile zaviye olabilecek eserler ve günümüze ulaşmamış veya kısmen ulaşmış ancak kaynaklarda zaviye şeklinde değerlendirilen yapılar katalog halinde sunulmuştur. Çalışmada 7 adet zaviye yapısı plan ve mimari özellikleri ile detaylı incelenmiş ve anlatılmıştır.

Emüniddin Zaviyesi, Hamza-i Kebir, Hamza-i Sağır, Cihangir Zaviyesi, Şeyh Muhammed Farisi Zaviyesi, Şeyh Kasım Halveti Türbesi (zaviyesi) ve Hamidiler Türbeleri çalışma kapsamında incelenmiş olmakla birlikte literatürde zaviye olduğu ifade edilen İbrahim Ağa Mescidi ve Şeyh Baba Abdurrahman Zaviyesi'ne de kısaca değinilmiştir. Bu iki yapı ayakta olmadığından dolayı incelenememiştir.

İncelenen eserlerin kendi içinde malzeme, teknik, plan şeması ve yapı elemanları, süsleme ve örtü sistemi bakımından değerlendirmeleri yapılmıştır. Yapıların Anadolu ölçeğinde benzerleri ile de karşılaştırmaları yapılarak bölgesel özellikleri üzerinde durulmuştur.

Tekke, Zaviye Mimarisi ve Önemi

Tasavvufun ortaya çıkışı insanlık tarihi kadar eskilere gitmektedir. Mistik din, düşünce ve kültürlerin izlerini taşıyan topraklarda bir inanış ve düşünce sistemi olarak varlığını hep diri tutmuştur. Beşerî dinlere inananların ilgisini çektiği kadar İlahi dinlere inananların da ilgilendiği bir alan olmuştur.

İslamiyetin ilk ortaya çıktığı dönemde tarikat, tekke ve zaviye gibi kavramlarla karşılaşmıyoruz. Ancak Mescidi Nebevi'nin sosyal hayat ve dini merkez olma bakımından etkin bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Çünkü Mescidi Nebevi eğitim, ibadet, yönetsel ve kültürel birçok işlevin gerçekleştirildiği bir yapıydı. Zaman içerisinde Müslüman sayısının artması ve geniş coğrafyalara yayılmasıyla İslamiyet'e giren toplumların çeşitliliği de artmıştır. Bu durum beraberinde farklı kavim, kültür ve mezhebe ait insanların karşılaşması ve kültürel, sosyal, ekonomik bir zenginlik yaşanması sonucunu doğurmuştur. İslamiyet'te fikir ve yaşayış ayrılığını da beraberinde getiren bu süreç usul ve eğitimlerin ilmi bir zeminde gerçekleştirilmesi adına medreselerin kurulması ve medrese hocalarının tayin edilmesi en pratik çözüm olmuştur.

Medreselerin yanı sıra tarikat kuruluşları da İslam inancına uygun yaşamak ve tasavvufi bakımdan Allah'a kavuşturan bir yol olarak belli dönemlerde önemini korumuş ve ön plana çıkmıştır. Arapça *ṭarīqa*(t) *ṭarīk* "yol" sözcüğü ile eş kökenli olup¹ kelime anlamı yol, hal ve şan, meslek, mezhep, özellikle tasavvufta izlenen yol anlamlarını içermektedir. Tarikat aynı zamanda giyim, zikir tarzı ve düşünce ayrılıkları ile farklılıklar ortaya koyan kuruluşlara verilen addır (Pakalın, 1993, s.404). Tasavvufi düşünce sisteminin mensupları tarafından açılan tekke ve zaviyeler, tasavvuf düşüncesinin yayılması ve eğitiminin verilmesini amaçlamıştır.

Zaviyelerin ilk defa nerede ve kimler tarafından kurulduğuna dair kesin bilgi bilinmemekle birlikte kaynaklarda Ebu Haşim Osman bin Şarik el-Küfi tarafından Şam yakınlarında bulunan Remle'de kurulmuş olduğu ifade edilmektedir (Ocak ve Farukhi, 1997, s.469). Ayrıca İran, Irak, Mısır, Suriye, Kuzey Afrika'da tasavvufi bir oluşum şeklinde örgütlenmenin geliştiği bilinmektedir. İran'da Büyük Selçuklular zamanında inşa edilen birçok sosyal içerikli yapıyla aynı alan içerisinde zaviyeler de inşa edilmiştir. Özellikle Tuğrul Bey'den sonra Selçuklu sultanları mutasavvıfları özellikle desteklemiş ve himaye etmiş, şehrin imarına dahil edilen zaviyeler kurmalarına müsaade etmişlerdir (Ocak ve Farukhi, 1997, s.469). Yani, yaygın ve kurumsal özellik kazanan ilk tasavvufi oluşumlar 12. yüzyılda ortaya çıkmış ve aynı dönemlerde Anadolu'da da görülmeye başlanmıştır (Küçükdağ, 2004a, s.53).

Türklerin İslamiyet'i kabul etmeleri ile birlikte Türkler arasında da tasavvuf hızla yayılmaya başlamıştır. Anadolu topraklarına yerleşen Türk toplumunu ve aynı zamanda devletlerin siyaset, iskân ve yönetim mekanizmalarını da büyük ölçüde etkilediği ve yönlendirdiği de görülmüştür. Nitekim Osmanlı kuruluş döneminde Ahilerin rolü yadsınamaz orandadır. Osmanlı Devleti'nin ilk kurulduğu yıllardan klasik dönemin başlarına kadar yayıldığı alanlarda çok sayıda tekke ve zaviye yapılmasıyla ülke topraklarında tarikat yapılanmasının da hızlıca yayılması kolaylaşmıştır. Bunun temel sebeplerinden biri Osmanlı'nın izlediği iskân siyasetidir. Bizans topraklarının fethedilmesi sonucu bu bölgelerde zaviyelerin oluşturulması ve bir Şeyh önderliğinde toplumun İslamlaşma sürecini hızlandırmak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda farklı bölgelerden bu bölgeye yerleştirilen Müslüman halk ile İslamiyetin yayılması daha da kolaylaşmıştır. İlk dönemlerde Batınî tarikatları dahi koruyup destekleyen Osmanlı, 16. yüzyıldan sonrası sadece Sünnî tarikatları desteklemiştir (Kara, 1996, s.171; Küçükdağ, 2004b, s.135). Sünnî tarikatlar arasında Kalendirîlik, Haydarîlik, Bektaşîlik, Kadırîlik, Kâzeûnîlik ve Halvetîlik tarikatları en fazla etkin

¹**Tarikat.** *Nişanyan Sözlük* içinde. <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/tarikat> adresinden 01.11.2024 tarihinde alınmıştır.

olan tarikatlar olmuşlardır. II. Mahmud döneminde tarikatlar ile ilgili birtakım düzenlemeler getirilirken II. Abdülhamit döneminde İslami siyaset yaklaşımı nedeniyle yeniden önem kazandıkları görülmektedir (Küçükdağ, 2004b, s.135-136). Tarikatlar, daha sonra 1925 yılında kaldırılıncaya kadar bölgede faaliyetlerini sürdürmüşlerdir.

Selçuklular zamanında kitabelerde ve belgelerde “hanîkah, zaviye, imaret, buk’a, dârüssülehâ (salih kulların evi, dârüşşâkirîn (Allah’a şükredenlerin evi) ve me’vâ’zzâkirîn (Allah’ı zikredenlerin sığınağı) ve ribat” adları tercih edilmişken Osmanlı Dönemi’nde tekke, hânkah, dergâh, asitâne (Tanman, 1991, s.485) zaviye (Ocak, 1978, s.250) gibi çeşitli isimler kullanılmıştır. Bundan kaynaklı söz konusu bu yapıların fonksiyon veya yapı karakteristiğine bağlı sistemli bir tipoloji geliştirilmediğinden bir yapının farklı araştırmacılar tarafından değişik isimlerle zikredildiği de görülür (Doğan, 1977, s.1).

Herhangi bir tarikata bağlı dervişlerin konaklama, ikamet ve ibadet etmeleri amacıyla inşa edilen yapılar tekke olarak adlandırılır. Farsça’da tekeye olarak ifade edilen tekke, dayanma, dayanacak yer anlamlarını taşımaktadır (Pakalın, 1993, 445). Tekkelerin ilk ortaya çıktığı dönemde sosyal içerikli bir yardımlaşma kurumu fonksiyonuna sahip olduğu ancak süreç içinde değişim geçirdiği anlaşılmaktadır. Bir dervişin ya da bir şeyhin önderliğinde belirli günlerde toplanıp zikir ve ayin yapılan aynı zamanda misafirlerin uzun süreli kaldıkları mekânlara dönüşmüşlerdir. Şehir merkezinde yer alan bu yapılar, zamanla şeyh ve müritlerinin konakladıkları ve bir takım dini tebliğlerini gerçekleştirdikleri ve ibadetlerini yaptıkları kompleksler haline gelmişlerdir (Küçükdağ ve Arabacı, 1999, s.286).

Zaviyeler ise tekkelerin küçüğü olup, şehirdışı sayılabilecek alanlarda kurulan daha çok kırsal kesimdeki köylü ve göçebelere yönelik inşa edilen misafirhanelerdir. Arapça “zvy” kökünden türeyen ve “toplamak, men etmek” anlamlarıyla birlikte “köşe, bucak, bir evin ortası, açığı” gibi anlamlara da gelmektedir (Ocak ve Farukhi, 1986, s.468). Zaviyeler 11. yüzyıldan itibaren hankah, ribat, asitane ve dergâh gibi çeşitli isimlerle anılmaya başlamıştır. 13. yüzyılda başlayan Moğol istilası sonucunda Anadolu’ya sığınan birçok şeyh ve din âlimi, Konya, Kayseri, Sivas ve Tokat gibi büyük şehirlerde bir takım tasavvufi çalışmalara başlamışlardır. Özellikle Konya bu dönemde çok sayıda zaviyenin varlığı ile dikkat çekmektedir (Küçükdağ, 2004b, s.135). Sadece Sünni değil, aynı zamanda Sünni zaviyeler dışındaki tarikatların da önemli zaviyeleri bulunuyordu. Selçuklular döneminde dini ve tasavvufi bir kurum haline gelen bu yapılar, zamanla kuvvetlenmişlerdir. Osmanlılar döneminde hem siyasi teşkilatlanma hem de toplumsal konular açısından misyon sahibi oldukları görülür. Birçok savaşta dervişlerin desteğini alarak galip gelen Padişahların, dervişleri ödüllendirmek için onların adına zaviyeler de inşa ettirdikleri ifade edilir. Zaviyeler kurulma aşamasından sonraki süreçte varlıklarını koruma ve yaşatma, yiyecek-içecek, bina onarımı gibi ihtiyaçların da karşılanması konularında desteklenmişlerdir (Samurlu, 2004, s.33). Erken Osmanlı döneminde sosyal hayatın maddi ve manevi bakımdan gelişmesine büyük katkı sunmuşlardır.

Zaviye yapıları mimari kurgu açısından dini ve sosyal içerikli birkaç yapının bir arada bulunduğu yapılar topluluğudur. Bu yapıların başında mescit birimi gelir ki, zaviyenin kurulduğu bölgede vakit namazlarının toplu halde kılınması amacı ile ön plana çıkmaktadır. Böylece, vaaz ve muhabbetle çevredeki insanların dine ve hakikate erişmeleri sağlanmıştır. Diğer önemli bina ise türbedir. Türbelerde genelde zaviye şeyhinin kendisi veya sülalesinden önemli şahsiyetlerin gömülü olduğu görülür. Zaviyelerin tamamında görülmesi bile her zaman aktif bir işleve sahip olan imarethaneler de zaviyeye uğrayan veya konaklamak isteyenlerin iâşesini karşılayan bir birimdir. Dolayısıyla zaviyenin her daim kalabalık ve uğrak bir yer olması bu birimin varlığına da bağlıydı.

Zaman içerisinde özellikle Osmanlı erken döneminde zaviyelerin hem fonksiyon olarak etkisinin artması hem de yeni kurulan bölgedeki cihat hareketlerini güçlendirmesi bakımından daha da ön plana çıktığını görüyoruz. Evliya Çelebi, Osmanlı İmparatorluğu döneminde tekke ve zaviyelerin sahip oldukları tarım arazileri ile zengin vakıflar sayesinde işlevlerini kolay bir şekilde sürdürdüklerini, bunun yanında tekkenin iç kısmında odaların, mescit, hamam, mutfak, kütüphane, misafirhane; dış kısmında ise değirmen, ahır, bahçe gibi birimlerinin bulunduğunu ifade etmiştir (Kara, 2011, ss.368- 369).

Mimari mekân kurgusu bakımından bu dönemdeki zaviyeler, ters “T” plan şemasında, kemerle birbirinden ayrılan arka arkaya iki kubbe ile örtülü mekânlara sahiptir. Bu mekânlardan ortadaki toplanma zikir ve dini sohbetlerin gerçekleştirildiği bölümdür. Diğer bölüm ise bir iki basamakla ayrılan ve yüksek tutulan mihraba sahip mescit alanıdır. Yanlarda yer alan odalar ise bazen kubbe bazen de tonozlarla örtülü olan içinde ocak ve dolapların yer aldığı birimlerdir. Konaklamaya imkân sağlayan bu mekânlar aynı zamanda misafir ağırlamaya da olanak tanımıştır. Dervişin konutu olan bu zaviyelerin plan şemasına, erken Osmanlı Döneminde cami tiplerinde de karşılaşmaktayız.

Sosyo-kültürel etkiler bağlamında zaviyelere baktığımızda birbirini hiç tanımayan ve dini hassasiyetle bir şeyhin etrafında bir araya gelen kişilerin birbirleri ile sosyal bir ilişki kurmuş olduklarını görmekteyiz. Bu durum dini, kültürü, rengi ne olursa olsun insani bir anlayış çerçevesinde faaliyet göstermişlerdir (Çelik, 2005, s.34). Zaviyelerin işlevi bununla da kalmayıp, özellikle ticaret yolları üzerinde kurulanların aynı zamanda bir han ve kervansaray görevini de yerine getirdiği anlaşılmaktadır. Zorlu hava koşullarında veya geç saatlere kalan tüccarların ve kervanların da uğrak yeri olmuştur. Kurulduğu bölgelerde bir yayın organı işlevi görerek devlet tarafından yayılması istenilen haberlerin de kısa yoldan hızlıca yayılmasını sağlamışlardır. Zaviyelerin bir diğer önemli işlevi ise toplumda ruh ve sinir hastalığı bulunanların tedavi edilme süreçlerine de katkı sağlamasıdır.

Mardin Zaviyeleri

Çalışmamızın bu bölümünde Mardin’de hem günümüze ulaşan zaviyelerin hem de zaviye olduğu ileri sürülen yapıların tarihi ve mimari özellikleri detaylı bir biçimde anlatılacaktır.

Emüniddin Zaviyesi

Mardin merkezde bulunan yapı, Anadolu’da ilk inşa edilen külliye yapısı olarak bilinen Emüniddin Külliyesi’nin bir parçasıdır. Ayrıca bimarhanesi ile tıp bilimi bakımından en erken örnek olarak da bilinmektedir. Külliye mescit, medrese, hamam, bimarhane, zaviye, yazlık namazgâh, selsebil ve çeşmeden oluşmaktadır (Şekil 1).

Eser, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 21.09.1979/ A-1933 sayılı kararla tescillenmiştir.

Şekil 1.Emüniddin Külliyesi Genel Görünüşü



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 1)

Külliyenin kesin olarak hangi tarihte yapıldığı bilinmemekle birlikte süreç içinde ihtiyaç duyulan yapıların eklenmesi ile tamamlandığı kabul edilir (Açıkyıldız, 2017, s.13).

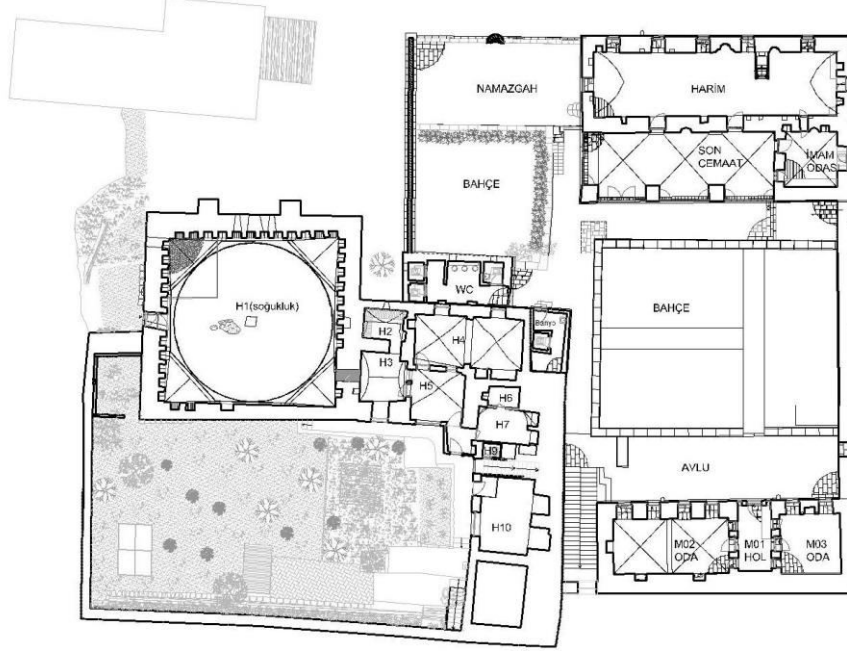
Şekil 2. Emüniddin Külliyesi Genel Görünüşü-1971



Kaynak: (Altun, 1971, Şekil 2)

Artuklu erken döneminde, şehrin dışı sayılabilecek bir noktada yer almasından dolayı, 12. yüzyılda inşa edilmiş olabileceği ifade edilmektedir. A. Altun külliyeinin Artuklu Sultanı Necmeddin İlgazi ile kardeşi Eminateddin dönemlerine ait olduğunu belirtmiştir (Altun, 2011, s.64). Ancak B. Açıkyıldız, eserin Artuklu döneminde yapıldığını kabul etmekle birlikte külliyeinin önceki yayınlarda belirtildiği gibi Artuklu Emiri Eminateddin İlgazi tarafından değil de Artuklu Beylerinin mali hamiliğinde Şeyh Emüniddin adına inşa ettirildiğini ileri sürmektedir (Açıkyıldız, 2017, s.17). 1518 tarihli Mardin Tahrir Defterinde medresenin yanında hamam ve cami bulunduğu bilinmektedir (Göyünç, 1991, s.116). 18 ve 19. yüzyıla ait belgelerde zaviyenin mevcut olduğu görülmektedir. 1796 tarihli bir belgede “...Şeyh Eminüddin bimarhanesi vakfından almak üzere yevmi 5 akçe vazife ile zaviyesinde şeyh ve vaiz olan Şeyh Abdurrahman bilâveled fevt...” bilgisinden hareketle mescidin yanında bir de zaviye bulunduğu kesinlik kazanmaktadır (Eken, 2006, s.249).

Çizim 1.Emüniddin Külliyesi planı



Kaynak: (Kuzu, 2020, Çizim 1)

Ulu Cami'yi merkez kabul edecek olursak şehrin dışında sayılacak bir noktada ve halkın büyük kesiminin Hristiyan olduğu bölgede İslamlaşma sürecine katkı sağlamak üzere zaviye ve mescit birlikteliği ile yapının inşa edilmiş olması muhtemeldir. Anadolu coğrafyasında zaviyelerin yüklendiği misyonun burada da kendini gösterdiği anlaşılmaktadır (Eyice, 1963, ss.1-80).

Külliyenin günümüze ulaşan hamamının soyunmalık kısmının güneyinde yer alan zaviye, bugün konut olarak kullanılmaktadır²(Kuzu, 2020, s.40). Yaklaşık 4x8 m ölçülerine sahip zaviye, “ters L” plan şemasında iki dikdörtgen birimden oluşmaktadır (Çizim 1). Bu mekânlardan yatayda olan doğu batı doğrultuda dikey olan ise kuzey güney doğrultuda uzanır vaziyette bitişik konumlanmıştır. Dikey mekânın güney cephesinde yer alan kapı açıklığı ile yapıya geçiş sağlanır. Beşik tonozla örtülü olan bu mekânın doğu duvarına açılan kapı açıklığı ile üzeri iki çapraz tonozla örtülü diğer dikdörtgen bölüme geçilir. Kuzey duvarda bir nişin bulunduğu bu bölüm güney duvara açılan iki pencere ile aydınlatılmaktadır. Zaviyenin batı duvarının önünde kare formulu bir de havuz yer almaktadır (Şekil 2, 3). Birtakım hastalıklara iyi geldiği düşünülen bu havuzun şifa veren özelliği de bilinmektedir (Açıkyıldız, 2017, s.25).

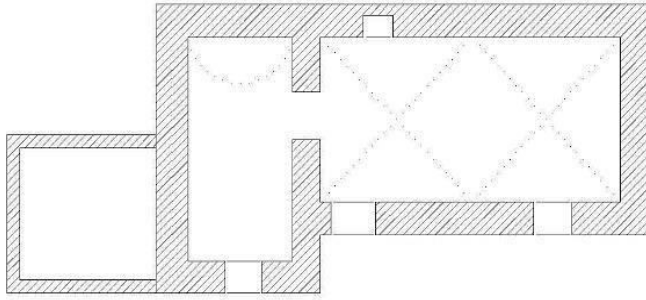
² Aziz Tezcan 1938 tarihli çiziminde ve Gamze Kuzu hazırladığı yüksek lisans tezinde külliye içindeki zaviye yapısına değinmemişlerdir. (Kuzu, 2020, s.29; Çizim.1)

Şekil 3.Emüniddin Zaviyesi Batı Cepheden Görünüşü



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 3)

Çizim 2.Emüniddin Zaviyesi planı



Kaynak: (Altun'dan İşlenerek, 2011, Çizim 2)

Şekil 4.Emüniddin Zaviyesi 'nin Batısında yer alan havuz



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 4)

Hamza-i Kebir Zaviyesi

Mardin'de Meydanbaşı'na inerken Savurkapı (Bab es-Sor) Mahallesinde yakınlarında, 1. Caddenin güneyinde 158 ada, 2 parsel numarası ile kayıtlıdır. Arşiv ve tarihi kaynaklarda zaviye olduğu belirtilen yapı topluluğundan günümüze yalnızca cami olarak kullanılan türbe yapısı ulaşmıştır (Şekil 5,6), (Göyünç, 1991, s.120; Altun, 2011, s.116).

Yapıya geçiş sağlayan kapı üzerinde dikdörtgen formda büyük oranda tahrip olmuş ve okunamayan bir kitabe yer almaktadır. Yapının 1932 yılında baruthane olarak kullanıldığı ve kitabeden okunduğu kadarıyla 1435-1444 yılının tespit edildiği belirtilmektedir (Albert, 1940, ss.38-39). Kitabeyi okuyan araştırmacılardan İ. Artuk ise inşa tarihi olarak 1438-39 yıllarını vermektedir (Artuk, t.y.; Keleş, 2006, s.71; Soyukara, 2013, s.132). Sonuç olarak Mardin'de Akkoyunlu Beyliği'nin hakimiyetinin başladığı 1438-1444 yılları arasında Hamza Bey tarafından ölümünden önce bizzat kendisi tarafından bu yapı inşa ettirilmiştir (Paydaş, 2007, s.315; Yeşilbaş, 2015, s.167). Hamza Bey'in ölümünden önce kendisi tarafından inşa ettirilen eser, Hamza Bey 1444 yılında Diyarbakır'da vefat edinceye kadar mescit işlevi ile kullanılmış olmalıdır (Yeşilbaş, 2015, s.167).

Eser, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 21.09.1979/ A-1933 sayılı kararla tescillenmiştir.

Hamza-i Kebir Türbesi, dört yöne uzanır vaziyette taşırılarak yaklaşık 8x8 m ölçülerinde haçvari bir planla inşa edilmiştir (Çizim 3). Yapı sekizgen kasnak üzerine oturan dilimli kubbelidir.

Çizim 3. Hamza-i Kebir Türbe Planı



Kaynak: (Mardin Kültür Varlıkları Koruma Bölge Kurulu Arşivi, 2014, Çizim 3)

Şekil 5. Hamza-i Kebir Türbesi-1940



Kaynak: (Gabriel, 1940, Şekil 5)

Şekil 6. Hamza-i Kebir Türbesi-1940



Kaynak: (Gabriel, 1940, Şekil 6)

Düzgün kesme taşlarla örülen duvarlar tek sıra profilli silme ile sonlanmaktadır. Cepheleri dolaşan saçak silmesi, belirli aralıklarla yerleştirilen bingilerle taşınmaktadır. Kuzey cephede yer alan giriş ünitesinin üzerindeki saçağın bingi taşları, diğer cephelere kıyasla daha az mesafelerle yerleştirilmiştir.

Yapının cephesinden öne doğru taşırılan taç kapısında düz lentolu giriş açıklığının etrafını sivri kemer kuşatmaktadır (Şekil 7). Kapı açıklığını kuşatan sivri kemer, mihrap nişini kuşatan hafif sivri kemer ve tromplarda kullanılan sivri kemerler siyah- grimsi bazalt ve sarımsı kalker taşı ile almalı bir düzende örülmüştür. Mihrap kare kesitle dışa taşkın olup yarım kubbe ile nihayetlendirilmiştir. Mihrabın her iki yanında da lentolu birer pencere mekânı aydınlatmaktadır (Şekil 8).

Şekil 7. Hamza-i Kebir Türbe Girişi



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 7)

Şekil 8.Hamza-i Kebir Türbe Güneydoğu köşeden görünüşü



Kaynak: (Yeşilbaş, 2014, Şekil 8)

İç mekân, kare alanı oluşturan haçin kollarının dört yöne açılır vaziyette tonozlarla örtülerek kurgulanmıştır. Doğu ve batı duvarlarına yerleştirilen birer adet basık kemerli pencere açıklığı ile dışarıya açılmaktadır. Güney duvarda ise duvarın aksına yerleştirilen yarım daire formlu mihrap nişi ve iki yanında basık kemerli pencereler yer almaktadır.

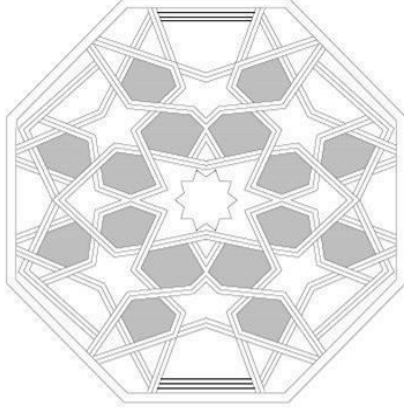
Giriş ünitesi üzerinde sekizgen formda bezeme panosu mevcuttur (Şekil 9). Pano, sekiz kollu yıldızlar ve beş kollu yıldızlarla oluşturulan kompozisyondadır. (Çizim 4). Kompozisyonda oluşan geçmeler geometrik şekiller de firuze ve lacivert sırlı çinilerle hareketlendirilmiştir (Yeşilbaş, 2015, s.167). Yapının başka hiçbir yerinde bu süsleme tekniği kullanılmadığından dolayı bu panonun da devşirme malzeme olarak kullanılmış olabileceği ve başka bir yere ait olduğu düşünülmektedir.

Şekil 9.Hamza-i Kebir Türbesi Çini Panosu (2014)



Kaynak: (Yeşilbaş, 2014, Şekil 9)

Çizim 4. Hamza-i Kebir Türbesi Çini Panonun Çizimi



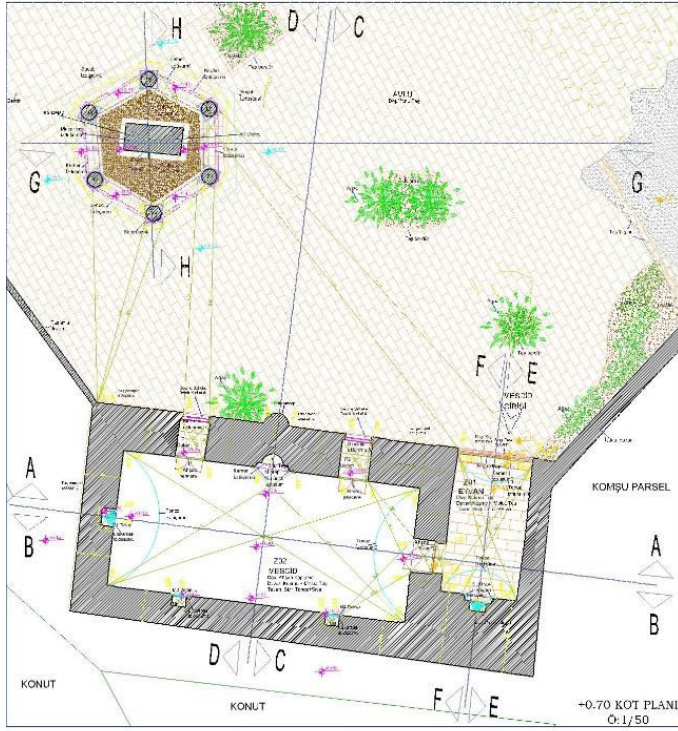
Kaynak: (Yeşilbaş, 2020, Çizim 4)

Hamza-i Şağir Zaviyesi

Eser, Mardin Anayol Caddesi, Savurkapı Mahallesinde, Meydanbaşı yakınlarında, yolun kuzey kanadında yer almakta, 166 ada ve 9 parsel ile kayıtlıdır. Mardin Kültür Envanteri'nde yapının ismi Hamza-i Şağir Zaviyesi şeklinde geçmektedir (Soyukaya ve ark., 2013, s. 134). Güneyinde yolun diğer tarafında Hamza-i Kebir Türbesi, kuzey, doğu ve batı yönlerde ise konutlarla çevrilidir. Avlunun kuzey tarafında ise doğu-batı doğrultuda uzanan dikdörtgen alanı kaplayan prizmal bir kütle teşkil eden mescit bölümü yer almaktadır. Mezar yapısının kuzeyinde kalan mescit, dikdörtgen bir alana oturmaktadır (Çizim 5).

Mescit bölümünden diyagonal bir kırılma ile devam eden batı duvarında zaviyeye ait olduğu düşünülen bazı yapı kalıntıları mevcut olmakla beraber mimari çözümlenmelerini yapmak olanaksızdır. Ancak A. Altun'un *Mardin'de Türk Devri Mimarisi* adlı eserinde yapıya ait 1971 yılında çekilen fotoğraflarda iki yanında beşik tonozlu, ortada çapraz tonozlu olabilecek ayrıntılar dikkat çekmektedir (Şekil 10). Yine bu kalıntıların güney ucunda iki nişe ve bir kurnaya sahip çeşmeye ait *Mardin Kültür Envanteri*'ndeki fotoğrafta çeşmenin detaylarını görmek mümkündür (Şekil 11). Söz konusu yapı kalıntıları ile mevcut yapıları bir arada değerlendirecek olursak, zaviyenin zamanında büyük bir külliye programı çerçevesinde bu dönem içerisinde inşa edildiğini söyleyebiliriz (Göyünç, 1991, s.121; Altun, 2011, s.119).

Çizim 5.Hamza-i Sağır Zaviyesi Planı



Kaynak: (Mardin Kültür Varlıkları Koruma Bölge Kurulu Arşivi, 2014, Çizim 5)

Şekil 10.Hamza-i Sağır Zaviyesi Batı Duvarı Yapı İzleri



Kaynak: (Altun, 2011, Şekil 10)

Şekil 11.Batı Duvardaki Çeşme Ayrıntıları



Kaynak: (Soyukaya, 2013, Şekil 11)

Külliyeden günümüze mezar taşları ile mescit bölümü ulaşabilmiştir (Şekil 12,13). Mescit bölümünün batısında yer alan eyvan duvarındaki nişin kemer yüzeyi ve karnında bulunan kitabe mevcuttur. Ancak büyük oranda tahrip olması sebebiyle parçalar halinde okunabilen yazıtta bir bütünlük oluşturulamamaktadır. Zaviyenin Akkoyunlu Sultanı Cihangir'in oğlu Hamza Bey tarafından inşa edildiği belirtilmektedir. Zaviyenin 1526'da 9.249, 1540'da 10.155, 1564 yılında 12.223 akçelik geliri olduğu ve 19.yüzyılda zaviyedar, nazır, kennas, duagu, kitabet, ihlashan gibi görevlilerin bulunduğu ifade edilmektedir (Eken, 2006, s.249). 16 y.y. kayıtlarında anlaşıldığı kadarıyla bu adla anılan yapının inşa tarihi 1474-75 olmalıdır (Göyünç, 1991, s.121; Bulduk, 1999, s.183).

Eser, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 21.09.1979/ A-1933 sayılı kararla tescillenmiştir.

Şekil 12.Hamza-i Sağır Mescidine Geçiş Sağlayan Eyvan (2014)



Kaynak: (Yeşilbaş, 2014, Şekil 12)

Şekil 13. Hamza-i Sağir Mezar Yapısı ve Mezar Taşları (2014)



Kaynak: (Yeşilbaş, 2014, Şekil 13)

Türbenin kuzeyinde kalan mescit yaklaşık 3x8 m ölçülerinde doğu-batı doğrultulu dikdörtgen planlıdır (Şekil 14). İnşa malzemesi olarak düzgün kesme kalker taş ile beraber kaba yonu taş da kullanılmıştır. Mescidin doğu, batı ve kuzey cepheleri konutlarla çevrili olması bu cephelerin mimari özelliklerini tam anlamıyla ortaya konulmasında engel teşkil etmektedir. Mescidin güney cephesi ana caddeye bakan eserin giriş cephesidir.

Cephenin aksına yerleştirilen mihrap çıkıntısı yarım daire formda yüzeyden dışa taşırılmış vaziyettedir (Şekil 15). Mihrap çıkıntısı altı dilimli küçük yarım bir kubbe formuyla sonlamaktadır. Bu noktanın hemen üzerinde palmet motifi yer almaktadır. Cephede mihrabın her iki tarafında eşit mesafede konumlandırılmış düz atkı kemerli birer adet pencere mevcuttur. Mescidin kuzey duvarında dikdörtgen girintiye sahip iki adet niş mevcuttur. Nişlerin kavsaraları istiridye kabuğunu anımsatan motiflerle doldurulmuştur. Bu duvarda tonoz başlangıç noktasından itibaren duvar boyunca profilli bir silme mevcuttur.

Şekil 14. Hamza-i Sağir Mescit Mekâmı (2014)



Kaynak: (Evindar Yeşilbaş, 2014, Şekil 14)

Şekil 15.Hamza-i Sağır Mescidi - Güney Cephe ve Mihrap



Kaynak: (Yeşilbaş, 2014, Şekil 15)

Cihangir Zaviyesi

Eser; şehir merkezinden uzak sayılacak bir noktada şehrin güneybatı köşesinde, Kasımiye Medresesi'nin de güneybatısında yer almaktadır (Şekil 16). Akkoyunlu Sultanı Cihangir (1444-1468) döneminde inşa edildiği bilinmektedir (Altun, 2011, s.118). Zaviye diğer örneklerdeki gibi ikili yapı birlikteliği özelliğine sahip olup zaviye ve türbe yapılarından oluşmaktadır. Akkoyunlu Sultanı Uzun Hasan'ı 1474-1478 yıllarında ziyaret eden Venedikli Josaphat Barbaro kaleme aldığı seyahatnamesinde bu yapıdan söz etmektedir (Barbaro, 2016, s.53; Çağlayan, 2016, s.1136). 4 Temmuz 1804 tarihli belgede de 10 akçe karşılığında dua okuyan görevli Seyid Mehmed Resmi'nin görevinden feragat etmesi üzerine yerine Seyid Mehmed b. İbrahim'in geçtiği bilgisi yer almaktadır. Zaviyenin 1816 tarihli kayıtlardan da anlaşılacağı üzere bu yıllarda da işlevini devam ettirdiği görülmektedir.³

Eser, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 21.09.1979/ A-1933 sayılı kararla tescillenmiştir.

³ G. Eken'den aktarımla, başka kayıtlar için bk. VGMA.HD. 561/28; 560/49;558/115; 1149/23; 1135/86; 1151/13; 1155/28; 1149/23; 1154/43; 1145/98; 569/29.

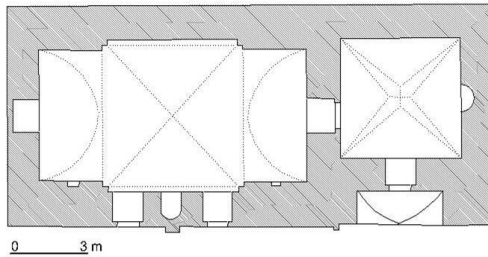
Şekil 16.Cihangir Zaviyesi Genel Görünüşü



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 16)

Yapı, dıştan yaklaşık 15x6 m. ölçülere sahip iki dikdörtgen mekândan oluşmaktadır (Çizim 6). Yapının güney cephesinin doğu ucunda üzerinde Akkoyunlu damgası bulunan sivri kemerli bir giriş açıklığı ile yapıya geçilir. Giriş açıklığından sonra, kare bir mekâna geçiş sağlanır (Şekil 17). Daha sonra batı yöndeki başka kapı ile öncesinde türbe olan asıl mekâna geçilir. Bu mekânın kibleye bakan duvarında, dışarıya taşırılmış bir mihrap nişi bulunmaktadır. Mihrap nişi dıştan yarım daire forma sahiptir. Mihrap ünitesinin yanında dikdörtgen formda basık kemerli iki pencere yer almaktadır (Şekil 18,19). Bu pencerelerle aynı hizada olacak şekilde iki tane de tepe penceresi mevcuttur. Batı duvarda da aynı özelliklerde biri altta biri üstte iki pencere mekânın aydınlatılmasına yardımcı olmaktadır (Şekil 20). Mekânın kuzeydoğu köşesinde sanduka tipli bir mezar yer almaktadır. Hem türbe hem de mescit olarak kullanılan zaviye dikdörtgen plan şemasına sahip olup çapraz tonozla örtülüdür.

Çizim 6.Cihangir Zaviyesi Planı



Kaynak: (Altun'dan İşlenerek, 2011, Çizim 6)

Şekil 17.Cihangir Zaviyesi Giriş açıklığı sonrası girilen mekân



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 17)

Şekil 18.Cihangir Zaviyesi Mescid ve Türbesi



Kaynak: (Yeşilbaş, 2018, Şekil 18)

Şekil 19.Cihangir Zaviyesi meşcid mihrabı



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 19)

Şekil 20.Cihangir Zaviyesi Türbe sandukası



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 20)

Şeyh Muhammed Farisi Zaviyesi

2019 yılında Mardin’de Artuklu ilçesi kentsel sit alanında Gül Mahallesi’nde bulunan yığma bir istinat duvarı yıkılması sonucu ortaya çıkan duvar ve yapı kalıntısının “Şeyh Muhammed Farisi Zaviyesi”ne ait olduğu ileri sürülmektedir (Çağlayan, 2020, s.57). 1930’lu yıllarda yeni yolların inşası için bazı tarihi yapıların yıkıldığı bilinmektedir. Şeyh Muhammed Farisi Zaviyesi ve mescidi Hükümet Konağı meydanının büyüülmesi amacıyla yıktırılmış yapılardan biridir (Şekil 21,22). Yapının tescil kaydı bulunmamaktadır.

Bugün ayakta olmayan zaviyenin günümüze yalnızca eyvanlı çeşmesinin kuzey duvarı ulaşmıştır. Zaviye ile ilgili şer’iye sicilleri, Osmanlı Devlet Arşivi belgeleri ve salnameler gibi arşiv kayıtlarından da bilgi edinilmektedir (Sağlamçubukçu, 2018, s.447; Çağlayan, 2020, s.61). Ayrıca birçok arşiv belgesinde türbedar, müteveli, hafız ve cüzhan tayini yapıldığı bilgisinden hareketle zaviyenin 19. yüzyılda aktif olarak kullanıldığı bilinmektedir. (Çağlayan, 2020, ss.60-61).

Arşiv belgelerinden görevlendirilen kişilerden de anlaşılacağı üzere yapının türbe ve mescit olarak ikili yapı birlikteliğinin olduğu söylenebilir. Zaviyenin plan şeması ve yapı detayları hakkında net bir şey söylemek zordur. Ancak vernaküler mimarinin karakteristik özelliklerine sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Şekil 21. Şeyh Muhammed Farisi Mescidi ve Türbesi Kalıntıları



Kaynak: (Çağlayan, 2020, Şekil 21).

Şekil 22. 1900’lerin başlarında Şeyh Muhammed Farisi Zaviyesi



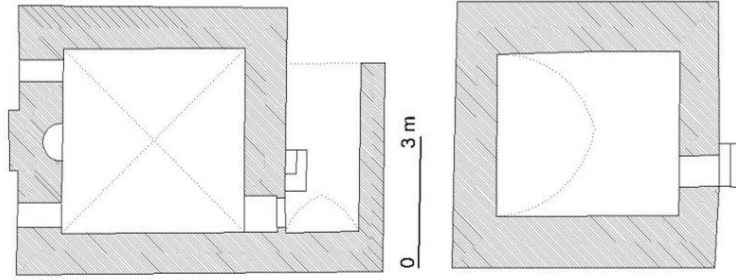
Kaynak: (Bekin, 2010, Şekil 22)

Şeyh Kasım Halveti Zaviyesi

Yapı, Yenikapı Mahallesi'nde yıkık haldeki Yenikapı Hamamı'nın doğusunda yer almaktadır (Şekil 23). Zaviye etrafındaki konut dokusu nedeniyle dışardan net bir biçimde algılanamamaktadır. Kesin yapılış tarihi bilinmeyen zaviyenin Osmanlı döneminde 15.-16. yüzyılda inşa edilmiş olabileceği düşünülmektedir (Altun, 2011, s.121). Mescit ve türbe ikili yapı birlikteliğinin iki kat düzenlemesi ile karşımıza çıkması bu zaviyeyi diğer zaviyelerden ayıran özelliğidir.

Eser, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 21.09.1979/ A-1933 sayılı kararla tescillenmiştir.

Çizim 7. Şeyh Kasım Halveti Zaviyesinin Mescid ve Türbe Planları



Kaynak: (Altun'dan işlenerek, 2011, Çizim 7)

Şekil 23. Şeyh Kasım Halveti Zaviyesinin Genel Görünüşü



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 23)

Zaviye iki katlı plan şemasına sahiptir (Çizim 7). Dıştan yaklaşık 5x6 m ölçülerinde kare prizmal bir kütleye sahiptir. Alt katında, beşik tonozlu türbe, üstte ise çapraz tonozlu mescit yer almaktadır. Yapının giriş kapısının kuzeyinde dar bir eyvan bulunur. Eyvandan, mescidin giriş kapısının yanındaki birkaç

basamakla aşağıdaki mumyalık mekânına inilmektedir (Altun, 2011, s.121). Ayrıca bu dar eyvan beşik tonoz ile örtülüdür. Aşağıya doğru basamaklı merdivenle türbeye inilmektedir. Kare planlı mumyalık kısmının, üstü beşik tonozludur. Türbenin içinde Şeyh Kasım ve kız kardeşi Halve'ye ait olduğu bilinen iki adet sanduka bulunmaktadır. Türbenin güney duvarında küçük bir mazgal penceresi yer alır (Şekil 24).

Şekil 24.Şeyh Kasım Halveti Zaviyesinin Türbesi ve Sandukaları



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 24)

Zaviyenin mescidi ise, kare planlı ve çapraz tonozludur (Şekil 25),(Bilgicioğlu, 2003, ss.48-51). Kareye yakın dikdörtgen plana sahip mescidin sade yarım daire formlu bir mihrabı vardır. Mihrap dışı taşkın bir şekilde yapılmıştır (Şekil 26). Zaviyenin hazire ve yazlık namazgâh kısmı da bulunmaktadır.

Şekil 25.Şeyh Kasım Halveti Zaviyesinin Mescidi



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 25)

Şekil 26.Şeyh Kasım Halveti Zaviyesinin Mescit Mihrabı



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 26)

Hamidiler Türbeleri ve Zaviyesi

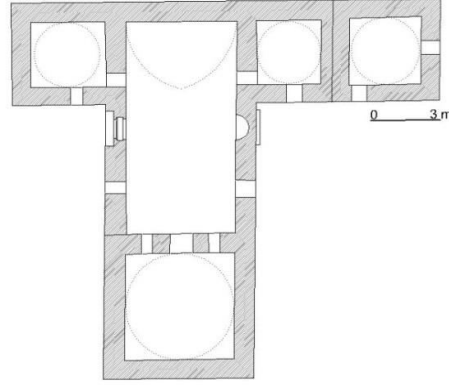
Osmanlı Geç dönem eseri olan bu zaviye, Savurkapı'dan Meydanbaşı'na çıkan yolun üzerinde yer almaktadır (Şekil 27). Yapı topluluğu içerisinde türbeler ve mescit bulunmaktadır. Şeyh Hamidi'nin ölümü sonrası ilk olarak 1880/81 yılında türbelerin inşasına başlanmış olup daha sonraki süreçte çoğu aynı aileden olmak üzere "şeyh" lakaplı dokuz kişinin buraya gömülmesi ile bugünkü halini almıştır (Aydın, 2001, s.444). Yapının da içinde yer aldığı avluda son dönem gömülerinin de yapıldığı görülmektedir. Yüksek bir alana konulmuş zaviye, geniş bir alana yayılarak tek katlı bir düzenlemeye sahiptir. Zaviyeye kare formlu bir kapıyla ve uzun basamaklı bir merdiven ile ulaşılmaktadır.

Şekil 27.Hamidiler Türbesi Genel Görünüşü



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 27)

Çizim 8.Hamidiler Türbesi Planı



Kaynak: (Altun'dan İşlenerek, 2011, Çizim 8)

Yapı dört türbe ve bunlarla ilişkili bir mescit yapısından müteşekkildir. Birbirine yapışık ve bağlantılı olan birimler “ters L” plan şemasındadır (Çizim 8). Dışa doğru bir birimle taşan “L” nin kısa kolu yaklaşık 15x4 m ölçülerindeyken alt kolu ise 13x6 m ölçülerine sahiptir. Kesme taş ve kaba yonu taş tekniğinin birlikte kullanıldığı yapıya basık kemerli bir kapı açıklığı ile geçiş sağlanmaktadır (Şekil 28). Giriş açıklığının etrafını hafif sivri olan bir sağır kemer kuşatmaktadır. Giriş ünitesinin yan tarafında dikdörtgen formulu bir pencere yer almaktadır. Bu cephenin duvar yüzeyinde dilatasyon izleri ve gelişigüzel yapılan onarım izleri görülmektedir. Yapıya geçiş sağlandıktan sonra kuzeyde yer alan dikdörtgen planlı koridora geçilmektedir (Kozbe, 2022, s.53). Girişteki holün güney cephesinde bir tane mihrap bulunmaktadır. Koridorun doğu, batı ve kuzey cephelerinde türbe ve mezar odaları yer almaktadır. Koridorun batısındaki türbe girişinin önünde yerde üçgen prizma formulu taştan iki adet sanduka bulunur. Koridorun doğusunda ise kuzey ve güneyde yer alan türbe kısımların ortasında bir tane mezar bulunmaktadır. Bu mekânın güney duvarında sütunceler tarafından taşınan sade mihrap nişi, doğu duvarda ise farklı ölçülerde sivri kemerli nişler yer almaktadır. Türbelerden ilki olan Şeyh Hamid Türbesi tromplarla geçiş sağlanan yüksek bir kubbe ile örtülüdür (Şekil 29,30). Diğer türbe üzeri düz dam şeklinde örtülü olmakla birlikte köşelerde trompların yer almasından kaynaklı üstünün daha önce kubbeye örtülü olduğu düşünülmektedir (Şekil 31). Mescit kısmı ise tonoz örtü sistemine sahiptir (Şekil 32).

Şekil 28.Hamidiler Türbesinin cepheden görünümü



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 28)

Şekil 29.Hamidiler Türbesinin kubbeleri



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 29)

Şekil 30.Hamidiler Zaviyesi Kubbesi



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 30)

Şekil 31.Hamidiler Zaviyesinin kuzeyindeki mezar yapısı



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 31)

Şekil 32.Hamidiler Türbesinin Mescit bölümü



Kaynak: (Yeşilbaş, 2024, Şekil 32)

İbrahim Ağa Mescidi

Diyarbakır Kapı Mahallesinde bulunan mescidi yaptırdığı düşünülen İbrahim Ağa hakkında herhangi bir bilgi mevcut değildir. Arşiv belgelerinde zaviye olarak zikredilmiştir. 16. yüzyılın başlarından itibaren vakıf belgelerinde varlığına rastlanan mescidin 1565 tarihinde 4.677 akçelik gelire sahip olduğu anlaşılmaktadır (Göyünç, 1991, s.244). Osmanlı dönemi ve 16. yüzyıl öncesinde kurulmuş olabileceği düşünülmektedir.

Şeyh Baba Abdurrahman Zaviyesi

Bugün ayakta olmayan ve Mardin şehir merkezi dışında yer aldığı ifade edilen Baba Mahmud Zaviyesi'nin Akkoyunlular zamanında inşa edildiği de düşünülmektedir (Eken, 2006, s.250). Akkoyunluların bölgede hakimiyet kurdukları dönemde Baba Abdurrahman adlı bir dervişin onlarla birlikte hareket ettiği bilinmektedir. Kutbû'l-budala" ve "tâcû'l-meczukin" lakaplarıyla bilinen bu dervişin kurduğu zaviyenin 1564 tarihli arşiv kaydında 14.124 akçe geliri olduğu bilinmektedir (Göyünç, 1991, s.121; Aydın, 2001, s.109). Temmuz 1731 (Muharrem 1144) tarihinde Baba Abdurrahman Zaviyesi mescidinde 5 akçe karşılığında imamlık yapan Mustafa adında birinin ölümü üzerine yerini Molla Muhammed aldığı kaynaklarda yer almaktadır (Eken, 2006, s.250).

Karşılaştırma ve Değerlendirme

Mardin'deki zaviyeler üzerine yaptığımız incelemeler neticesinde zaviyelerin tarihi ve mimari özellikleri ortaya konulmuştur. Çalışmanın bu bölümünde zaviyelerin karşılaştırma ve değerlendirmeleri yapılacaktır. Hem kendi içlerinde hem de Anadolu'daki benzerleri ile karşılaştırılarak Mardin zaviyelerinin Zaviye Mimarisi içerisindeki önemi ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Tarihlendirme

Tarihlendirme ve dönemleme bakımından Emüniddin Zaviyesi Mardin'deki en erken örnek olmakla birlikte Anadolu'da Türk İslam Sanatı bakımından ilk külliye olmasıyla sebebiyle de ayrı bir öneme sahiptir. Artuklu Devletinin yönetimi sürecinde inşa edilen bu örnek, kendinden sonraki zaviyelere de plan şeması bakımından örneklik teşkil ettiğini söyleyebiliriz. Hamza-i Kebir ve Hamza-i Sağır ile Cihanğir Zaviyesi ise Akkoyunlu Dönemine tarihlendirilmektedir. Zaviyelerden Hamza-i Kebir'in kitabesi günümüze ulaşmamış olsa bile Hamza-i Sağır Zaviyesi ile birlikte yalnızca ikisinin kitabesinin olduğu anlaşılmaktadır. Şeyh Kasım Halveti Zaviyesi ile Hamidiler Zaviyesi Osmanlı Dönemi eserleri olduğu kaynaklardan öğrenilmektedir. Şeyh Muhammed Farisi Zaviyesi'nin ise 19.yüzyıl arşiv belgelerinde geçmesine bağlı olarak bu tarihten önce var olduğunu söylemek mümkündür. Ancak günümüze ulaşmadığından mimari kurgusu bakımından analogik değerlendirme yapılamadığından kesin olarak hangi döneme ait olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak Hamza-i Sağır Zaviyesinin avlusunda evvelinde var olduğu anlaşılan çeşme ile Şeyh Muhammed Farisi Zaviyesi'nin günümüze ulaşan çeşme duvarı arasında büyük benzerlik dikkati çekmektedir.

Konum ve Yapı Birlikteliği

Günümüze kadar Şeyh Muhammed Farisi Zaviyesi kalıntıları ile, diğerleri ise bütün bir halde gelmiş durumdadır. Sağlam olan 6 örnekten Hamza-i Kebir Zaviyesi fonksiyon değişikliği ile cami olarak kullanılmakta olup, diğerleri halk tarafından türbeleri bakımından ziyaretgah olarak kullanılmakla birlikte ve mescitleri de aynı şekilde kullanılmaktadır. Zaviyelerin imaret bölümü bulunmadığından zaviyeye gelen ve gidenlerin yedirilmesi, içirilmesi konusunda net bilgi sahibi değiliz. Ancak konaklamalarının uzun süreli olmasa da kısa süreliğine sağlanmış olabileceği düşünülmektedir.

Zaviye ve tekkelerin özellikle tarikat liderinin evinin kendisi veya evinin etrafında mimari oluşum neticesinde şekillendiği söylenebilir. Bu bakımdan zaviyeler kurulduğu bölgenin sivil konut mimarisini de yansıtmaktadır. İncelenen eserlerin Mardin yerleşim planı içerisindeki konumlarını değerlendirecek olursak (bugün dahi şehrin dışı sayılabilecek) inşa edildikleri dönemin kent dokusu içinde şehir dışındaki mahallerde özellikle yer aldıkları dikkati çeker (Şekil 33). Mardin'de Arap, Hristiyan, Yahudi, Şemsi, Kürt, Yezidi gibi farklı din ve kültürlerle sahip toplumların uzun yıllar bir arada yaşadıkları bilinmektedir. Müslüman toplumunun sayısı karşılığında gayrimüslim cemaat yoğunluğunun da azımsanmayacak sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Müslüman ve aynı zamanda Türk toplum yapısının oluşması ve Türk- İslam kültürünün yaygınlaşarak bölgede ön plana çıkacak görünürlükte olması isteği politik bir yaklaşım haline gelmiştir şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Artuklularla sistemli bir şekilde başlayan beldenin İslamlaşması ve Türkleşmesi adına bilinçli bir tercihin sonucu olmalıdır. İncelenen eserlerin erken örneklerinin Müslüman bir Türk Devleti olan Artuklu Dönemine ait olması bilgisinden hareketle, bu

zaviyelerde dini ve ilmi faaliyetlerde bulunan şeyhlerin de yukarıda zikrettiğimiz politika gereği çalışmış olabilecekleri de bir varsayımdan öteye gitmemektedir. Şeyhlerin sahip olduğu kültürü şu aşamada belirlemek zor olduğu gibi çalışmamızın da içeriği ve sınırları dahilinde ele alınan bir husus değildir. Ancak tarih, sosyoloji, antropoloji gibi bilim dallarının zaviye şeyhlerinin hayatı ve faaliyetleri üzerine yapacakları akademik çalışmalar ile bu konu açıklığa kavuşabilir. Artuklu Dönemindeki bu anlayış Akkoyunlu ve Osmanlı döneminde de alim ve din adamlarının buralara yerleştirilmesi ile devam etmiştir.

Mardin'deki zaviye örneklerinde merkezde bir yapı ve etrafında yan mekânlardan oluşan kompleks bir yapı özelliği ile inşa edildikleri görülür. Mescit, türbe ve bağlantı sağlayan mekânların bir arada olduğunu söyleyebiliriz. Zaviyelerin çoğunun mescit mekânı ile birlikte ilişkilendirildikleri görülmektedir. Emüniddin Külliyesi Mescidi ve Hamza-i Sağır Zaviyesi Mescidi dikdörtgen planlı ve tonoz örtülü olmaları bakımından benzerlik göstermektedirler. Mekân kurgusu değerlendirildiğinde mescit olarak kullanılan mekânın aynı zamanda zaviye işlevini de karşıladığını söyleyebiliriz. Yani vakit namazlarında ibadet yapılırken günün diğer belli saatlerinde dini eğitim ve tebliğin verilmiş olması muhtemeldir. Bu yapılar medrese eğitiminin verildiği gibi bir işleve sahip olmadıklarından mahalle sakinlerini dini meseleler konusunda bilgilendirme vazifesi görmüştür.

Malzeme ve Teknik

İncelediğimiz zaviyelerde yapı malzemesi, Mardin dini ve geleneksel sivil mimaride kullanılan kalker taşıdır. Sarımsı kalker taşı, kesme, kaba yonu ve moloz taş teknikleri ile kullanılmıştır. Taşın tekniğine bağlı olarak zaviyelerin duvar dokuları da farklılık göstermektedir. Hamza-i Kebir Zaviyesi Türbesi, Hamza-i Sağır Zaviyesi, Hamidiler Türbeleri ve Zaviyesi ile Cihangir Zaviyesinde inşa malzemesi büyük oranda düzgün kesme taş tekniğinde kullanılmıştır. Anadolu'daki diğer zaviyelerde kullanılan taşın cinsi farklı olsa da en fazla tercih edilen tekniğin kesme taş tekniği olduğunu söyleyebiliriz. Erken dönem örneği olan Emüniddin Zaviyesi'nde kaba yonu taş tekniği dikkati çekmektedir. Batı ve İç Anadolu zaviye yapılarında ise taş ve tuğla malzemenin dönüşümlü kullanımı ile ortaya çıkan almasıık duvar tekniği daha yoğun kullanılmışken Mardin Zaviyelerinde bu tekniği görmemekteyiz.

Hamza-i Sağır Zaviyesi ile Cihangir Zaviyesi'nde belli dönemlerde gelişi güzel onarımların yapıldığı dış beden duvarlarındaki dokudan anlaşılmaktadır. Duvarda kaba yonu, moloz taş ve kesme taş tekniğinin bir arada kullanılması onarım izlerini ortaya koymaktadır.

Yapıların yalnızca beden duvarlarında değil aynı zamanda örtü sisteminde kullanılan tonoz ve kubbe birimlerinde de tuğla malzeme yerine taş malzemenin tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Plan Tipi

Mardin Zaviyeleri'ni plan şeması bakımından değerlendirdiğimizde Batı Anadolu coğrafyasında erken Osmanlı döneminde karşımıza çıkan ve çok yaygın bir şekilde kullanılarak cami plan şeması haline gelen "ters T" plan şemasının benzer örnekleri ile karşılaşmamaktayız. Buna karşın Mardin'de yaygın olarak kullanım alanı bulan, yalnızca iki birimden oluşan ve en erken örnek olan Emüniddin Zaviyesi'nin "ters L" plan şemasının diğer örneklere de öncülük ettiği anlaşılmaktadır. "ters L" planının basit bir form olarak Anadolu'da da kullanıldığı görülmektedir. Plan şeması bakımından Tokat Şeyh Maknun Açıkbaş Zaviyesi (Şahin, 2019, s.173) planı ile benzerlik gösterirken örtü sistemi açısından yalnızca tonoz kullanılmış olması ile farklılık arz eder.

Plan bakımından benzerlik gösteren Emüniddin Zaviyesi, Hamza-i Sağır Zaviyesi ve Cihangir Zaviyesi, Hamidiler Türbesi "ters L" plana sahiptir. Şeyh Muhammed Farisi Zaviyesi'nin günümüze mekân bütünlüğünü sağlayacak şekilde ulaşmadığından planı ile ilgili bilgi sahibi olamıyoruz, ancak Hamza-i Kebir ve Şeyh Kasım Halveti Zaviyesi münferit planlara sahiptir. Haçvari plan şemasına sahip Hamza-i Kebir Zaviyesi'nin Türbesi, banisi tarafından ölmeden önce türbe yapısı olarak kendisinin bizzat tasarladığı bir eserdir. Yani her ne kadar yayınlarda veya belgelerde zaviye olarak geçse de zaviyenin bir yapısı olarak günümüze ulaşmış eserdir. Bundan dolayı plan şeması bakımından zaviyelerin plan değerlendirmesine dahil edilmemiştir.

Zaviyelerden Şeyh Kasım Halveti Zaviyesi iki katlı düzenlemesi ile diğer zaviyelerden farklılık arz ettiği ifade edilebilir. Alt katında beşik tonoz örtülü türbe yapısı, üstte ise kare planlı mescit birimlerinden oluşmaktadır. Bunun temel sebebinin ise kriptalı plana sahip türbe yapısının daha önce yapılmış olmasıdır. Türbeye ek olarak daha sonra mescit mekânının eklenmiş olabileceği düşünülmektedir. Erken dönem örneklerinden Emüniddin Zaviyesi, Hamza-i Sağır Zaviyesi, Cihangir Zaviyesi merkez mekânın mescit olduğunu ancak Şeyh Kasım Halveti Türbe Zaviyesi, Hamidiler Türbeleri gibi geç dönem örneklerinin ise türbe yapısı olduğu anlaşılmaktadır. Zaviyelerin türbe mekânları ve mescit mekânlarından oluşmasının altında yatan önemli neden bölgenin önde gelen din aliminin kabirlerini ziyaret etmek amacıyla gelen kişilerin mescit mekânında ibadetlerini yapmalarını sağlamak ve gerekli olan hallerde konaklama birimi olarak kullanmaktır. Bu durum Anadolu'daki birçok zaviyede görülebilmektedir. Nitekim Diyarbakır Hasan Padişah Tekkesi (Bülbul, 2020, s.70), Niksar Sunguriye Türbe ve Zaviyesi, Tokat Merkez Çöreğibüyük Köyü Türbe ve Tekkesi, Tokat Horozoğlu (Pir Ahmet Bey) Zaviye ve Türbesi (Şahin, 2019, ss.386, 407,467), Ereğli Sarı Minber Zaviyesi, Ereğli Şeyh Şahabettin Zaviyesi (Samurlu, 2004, s.55) örnek gösterilebilir. Türbe ve mescit mekânlarının iç içe geçmiş olması kadim bir uygulamanın sonucudur. Bu bağlamda Hamidiler Türbelerinde mescit mekânlarında mezar sandukalarının yer alıyor olması, geç döneme kadar bu durumun devam ettiğini göstermesi bakımından önemlidir. Anadolu coğrafyası dışında kültürel bir sürekliliğin göstergesi olarak Bulgaristan'da Dupniçe Ahmed Bey Türbesi, Otman Baba, Kıdemli Baba, Akyazılı Sultan, Demir Baba, Ali Baba tekkelerinde de cami veya türbe yapıları ile inşa edildiklerini söyleyebiliriz (Gülyüz, 2016, s.409).

Zaviyeleri yapan mimar bilgisi konusunda elimizde herhangi bir veri bulunmadığından bu konuda net bir şey söylemek doğru olmaz. Bölgede Süryani olup yapı bilgisi konusunda deneyimli ve çevredeki kilise, manastır gibi yapıları (Kaplan, 2022) inşa etmede yetenekli ustaların varlığı bilinmektedir. Ancak bu ustalardan da yardım almış olabileceklerini söyleyebilmek için ise elimizde somut anlamda bir bilgi kaynağı mevcut değildir.

Süsleme

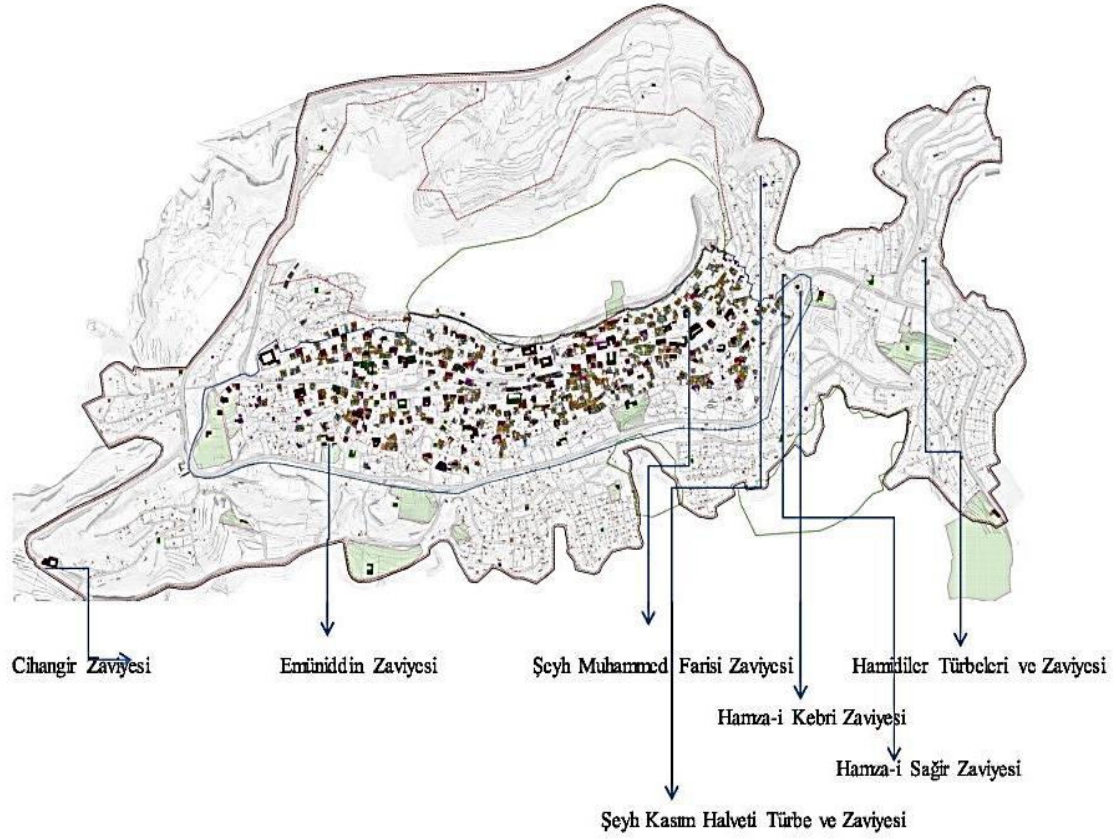
Zaviyelerde süslemelerin neredeyse hiç tercih edilmediği ve mevcut süslemelerin de Anadolu, İstanbul ve Balkanlardaki tekkelere kıyasla oldukça sade bir görünüme sahip olduğunu görüyoruz. İncelediğimiz zaviye örneklerinin genel olarak sade ve gösterişten uzak olmalarının sebebi bu yapıların sosyal nitelikli özelliklerinin ön plana çıkarılması isteği olduğu düşünülebilir.

Mardin Zaviyeleri arasında çini bezemenin kullanıldığı Hamza-i Kebir Zaviyesi'nin Türbesi örneği dışında süslemeye dair pek bir detaydan söz etmek mümkün değildir. Taç kapısında taş malzeme üzerine çini malzemenin kakma teknikli süsleme olarak kullanıldığı Hamza-i Kebir Zaviyesi'nin türbesi bu açıdan dikkat çekmektedir. Mardin tarihi yapılarında çini malzemenin kullanıldığı tek örnek olması sebebiyle bu süsleme panosunun başka bir yerden devşirme alınarak da kullanılmış olduğu düşünülebilir. Anadolu'da taş malzeme üzerine çininin kakma tekniğinde kullanılması geleneği özel ve itinalı bir işçilik gösteren teknik olmakla birlikte 13.-15. yüzyıl örneği olan birçok yapının süsleme programında da tercih edildiği görülmektedir (Ayhan, 2017, s.135). Yine bu örneğimizde kubbeye geçişlerde tromp öğelerinde kullanılan siyah bazalt taşın kireç taşı ile dönüşümlü kullanımı iç cephede hareketlilik katan bir diğer uygulamadır. Bu örnek dışındaki zaviyelerde süsleme bakımından herhangi bir uygulama dikkat çekmemektedir. Bunun asıl sebebinin ise fonksiyonelliğin ön planda tutulması ve dini tebliğin gerçekleştirildiği bu mekânlarda abartıdan uzak durulma gayretidir diyebiliriz.

Örtü Sistemi

Zaviyelerin örtü sisteminde kubbe ve tonoz çeşitleri ile birlikte düz dam örtünün de tercih edildiği görülmektedir. Hamidiler Zaviyesi Türbeleri, Şeyh Kasım Halveti Zaviyesi, Hamza-i Kebir Zaviyesi Türbesi'nde kubbe tercih edilmişken, diğer zaviyelerde çapraz tonoz, beşik tonoz ve düz dam kullanılmıştır. Erken dönem örneği olan Emüniddin Zaviyesi, Hamza-i Sağır Zaviyesi, Cihangir Zaviyesi örneklerinde mescit ve türbe tonoz örtü ile örtülükten Osmanlı dönemi eseri olan Şeyh Kasım Halveti Zaviyesi Türbesi ve Hamidiler Türbeleri örneklerinin ise hem kubbe hem de tonoz örtü sistemine sahip olduğu görülür.

Şekil 33. İmar Planı Üzerinde Zaviyelerin Gösterimi



Kaynak: (Mardin KAİP üzerinden İşlenerek, Şekil 33)

Sonuç

Mardin Zaviyelerinin şehrin gündelik yaşantısında hem dini, sosyal ve kültürel canlılığın oluşmasında hem de toplumda yaşanan bir takım sosyal sorunların çözümünde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Kentin topografik özellikleri doğrultusunda kurulduğu alan üzerine şekillenen zaviyelerin ortak özellikler de sergilediğini görmekteyiz.

Günümüzde Mardin’de mevcut veya kısmen ayakta yedi zaviye bulunmaktadır. Günümüze ulaşmayan fakat hakkında bilgi edinilen iki zaviye tespit edilmiştir. Erken örneğimiz Artuklu Dönemine ait olan Emuniddin Zaviyesi olup 12.yüzyıla tarihlendirilmektedir. 19. yüzyıla kadar farklı zaviyeler kurulmuş olup 1925 yılına kadar tekke ve zaviyeleri kapatıldığı döneme kadar faaliyetlerin devam ettiği anlaşılmaktadır. Bugüne sağlam ulaşan Emüniddin Zaviyesi konut, Hamza-i Kebri Zaviye Türbesi cami, Cihangir Zaviyesi ve Hamza-i Sağır zaviyesi mescit, Hamidiler Türbeleri ve Zaviyesi ile Şeyh Kasım Halveti Zaviyesi ise mescit ve ziyaretgâh olarak kullanılmaktadır.

Mardin’de günümüze ulaşan zaviyelerin tarihlendirme sorunsalını değerlendirdiğimizde Emuniddin Zaviyesi’nin yalnızca Mardin’deki değil aynı zamanda Anadolu’daki en erken zaviye olduğu anlaşılmıştır. Plan şeması bakımından kendinden sonrakilere de örneklik teşkil etmiştir. Mardin’de Akkoyunlu dönemi en yoğun zaviye inşa edildiği dönemdir. Bu durum Akkoyunluların kolonizasyon faaliyetlerine verdikleri öncelik anlayışı ile izah edilebilir. Hamza-i Kebir, Hamza-i Sağır ve Cihangir Zaviyesi örneklerimiz bu döneme ait olup şehrin dışında sayılacak konumlarda inşa edilmişlerdir.

Mardin’deki zaviyelerin küçük ölçekli ve ikili yapı birlikteliği yaklaşımı ile imar edildikleri görülür. Türbe –mescit birlikteliğinin ön planda olduğu söylenebilir. Bu anlayış özellikle Artuklu dönemi eserleriyle başlamış ve Akkoyunlu devri yapılarında da devam etmiştir. Plan şeması bakımından dikdörtgen, kare ve “ters L” plan şemaları kullanılmıştır. Plan ölçeğinde Anadolu’da benzerleri olmakla birlikte bölgeye has özellikler de sergilemektedir. Tamamında kalker malzemenin tercih edildiği ve kesme taş, moloz taş, kaba yonu taş teknikleri ile kullanıldığı görülmektedir. Mimari ve süsleme açısından da daha az çeşitlilik gösterdiği, süsleme açısından çoğunun yalın olduğu görülmektedir.

Mardin’de Arap, Hristiyan, Yahudi, Şemsi, Kürt, Yezidi gibi farklı din ve kültürlere sahip toplumlar uzun yıllar bir arada yaşamışlardır. Müslüman toplumunun sayısı karşılığında gayrimüslim cemaat yoğunluğunun da azımsanmayacak sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Müslüman ve aynı zamanda Türk toplum yapısının oluşması ve Türk- İslam kültürünün yaygınlaşarak bölgede ön plana çıkacak görünürlikte olması politik yaklaşımı Artuklularla başlayan zaviye inşasını da beraberinde getirmiştir. Akkoyunlu ve Osmanlı Dönemlerinde de beldenin İslamlaşması ve Türkleşmesi adına bilinçli bir tercih olarak bölgenin kendine has mimari özelliklerini sergileyen zaviye inşasının devam ettiğini söyleyebiliriz.

Kaynaklar

- Açıkyıldız, B. (2017). Mardin Emineddin (Eminüddin) Külliyesi: hami ve mimari. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 13-31.
- Albert, G. (1940). *Voyages Archéologiques dans la Turquie Orientale*, E. De. Boccard.
- Altun, A. (2011). *Mardin'de Türk Devri Mimarisi*, Mardin Valiliği İl Kültür Ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Artuk, İ. (Tarihsiz). *Artuk İlinin Tarihi Belgesi*, Güven Basımevi.
- Aydın, S. (2001). *Mardin Cemaat Aşiret Devlet*, Toplumsal ve Ekonomik Tarih Vakfı Yayınları.
- Ayhan, G. (2017). Remarks On Stone Inlaid With Tile Decoration In The 13th-15th-Century Turkish Architecture. H. Arslan, M. A. İçbay ve K.Stoychev (Ed.), *Current Researches In Geography* (s.135-147) içinde, E-Bwn.
- Barbaro, J. (2005). *Anadolu'ya ve İran'a Seyahat*, (T. Gündüz, Terc.) Yeditepe Yayınları.
- Bilgicioğlu, B. (2003). Mardin. *İslam Ansiklopedisi*, 28, 48-51.
- Bulduk, A. F. (1999). *Mardin Tarih*. (B. Zengin, Çev.), GAP Yayınları.
- Bülbül, M. (2020). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Tekke Ve Zaviyeler: Diyarbakır Hasan Padişah (Balıklı) Tekkesi Örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hitit Üniversitesi.
- Çağlayan, M. (2016, 1 Nisan). *Cumhuriyet Taşrasında Geleneksel Üzerine Modern Şehirleşme: Mardin Örneği*, Uluslararası Medeniyet, Şehir ve Mimari Sempozyumu, İstanbul, Türkiye
- Çağlayan, M.(2020). Duvarın Arkasındaki Tarih: Şeyh Muhammed Farisi Zaviyesi. *International Journal of Mardin Studies (IJMS)*, 1(1), 55-63.
- Çelik, İ. (2005). *Bir Eğitim Kurumu Olarak Tekke ve Zaviyeler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Doğan, A. I. (1977). *Osmanlı Mimarlığında Tarikat Yapıları Tekkeler, Zaviyeler ve Benzer Nitelikli Fütüvvet Yapıları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Eken, G. (2006). 19. Yüzyıl Mardin Vakıfları Üzerine. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 233-253.
- Eyice, S. (1963). İlk Osmanlı Devrinin Dinî ve İctimai Bir Müessesesi Zaviyeler ve Camiler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Mecmuası*, 23(1-2), 1-80.
- Göyünç, N. (1991). *XVI. Yüzyılda Mardin Sancağı*, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Gülyüz, B. G. (2016). *Bulgaristan'da Osmanlı Dini Mimarisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Kaplan, N. (2022). *Mardin (Merkez) Hristiyan Dini Mimarisi*. Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Kara, M. (1996). Osmanlılar'da Tasavvuf ve Tarikatlar. *Osmanlı Ansiklopedisi*, I, 169-269.
- Kara, M. (2011). Tekke. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 40, 368-370.
- Keleş, H. (2006). Anadolu'da Akkoyunlu Kültür Mirası; Tarihi Eserler. *Türk Kültürü Ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 38, 63-80.
- Kozbe, G. ve Güngör, A. (2022). *Mardin İli Kültür Envanteri- Artuklu-Ömerli 3*. Mardin Valiliği İl Kültür Ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Kozbe, G. ve Güngör, A. (2022). *Mardin İli Kültür Envanteri- Kızıltepe-Derik-Mazıdağı 1*. Mardin Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Kuzu, G. (2020). *Mardin Emineddin Külliyesi Mimari Özellikleri Koruma Sorunları ve Restorasyon Projesi Önerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Küçükdağ, Y. (2004a). Ahiliğin Konya'da Kuruluşu ve Tasavvufa Getirdiği Yeni Boyut, *Konya Şehri'nin Fiziki ve Sosyo- Ekonomik Yapısı*, (1. Baskı, s.53-68) içinde, Selçuklu Belediyesi Kültür Yayınları.
- Küçükdağ, Y. (2004b). Osmanlı Döneminde Konya'nın Tasavvufi Hayatına Kısa Bir Bakış, *Konya Şehri'nin Fiziki ve Sosyo- Ekonomik Yapısı*, (1. Baskı, s.135-146) içinde, Selçuklu Belediyesi Kültür Yayınları.
- Küçükdağ, Y. ve Arabacı, C. (1999). *Selçuklular ve Konya*, Çizgi Kitabevi.
- Ocak, A. Y. (1978). Zaviyeler. *Vakıflar Dergisi*, 12, 247-269.
- Ocak, A. Y. ve Farukhi S. (1997). Zaviye. *DİA*, XII, 468-476.
- Ocak, A. Y. ve Farukhi, S. (1986). Zaviye. *İslam Ansiklopedisi*, XIII, 468-476.

- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I-III*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Paydaş, K. (2007). Ak- Koyunlular Döneminde Mardin, İ. Özçoşar, (Ed.), *Makalelerle Mardin I*, (s.307-324) içinde, Mardin Tarihi İhtisas Kütüphanesi Yayını.
- Sağlamçubukçu, S.A. (2018). *Mardin Şer-ıye Sicilleri*. Dicle Kalkınma Ajansı.
- Samurlu, H. (2004). *Osmanlı Döneminde Konya Ereğlisi'nde Tasavvufî Hayat, Tekke ve Zaviyeler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Soyukaya, N., Özgür, M., Kaya, F., Han, Z., Savaş, B., Alpay, E. (2013). *Mardin Kültür Envanteri, ÇEKÜL Vakfı Yayınları*.
- Sözen, M. (1970/72). *Anadolu Medreseleri: Anadolu ve Beylikler Devri I-II*. İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Yayını.
- Şahin, F. (2019). *Tokat'taki Tekke ve Zaviyeler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- İbn Battuta Tanci, E. A. M. (2000). *İbn Battuta Seyahatnamesi*. (A. S. Aykut, Çev.), Yapı Kredi Yayınları.
- Tanman, M. B. (1990). *İstanbul Tekkelerinin Mimari ve Süsleme Özellikleri Tipoloji Denemeleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Tanman, M. B. (1991). Âsitâne. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 3, 485-486.
- Yeşilbaş, E. (2015). Mardin'de Hamza i Kebir Türbesi üzerine yeni değerlendirmeler. *Milel ve Nihal*, 11(2), 163–182.
- Yeşilbaş, E. (2020). Ortaçağ İslam Mimarisi süsleme programında kakma tekniği Mardin örneği. *Artuklu Akademi*, 7(1), 29–76.
- Zaviye. *Nişanyan Sözlük* içinde. <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/tarikat> adresinden 01.11.2024 tarihinde alınmıştır.



D. H. Lawrence'ın Psikanaliz ve Bilinçdışı Eleştirisi
D. H. Lawrence's Critique of Psychoanalysis and the Unconscious

Tamer Yıldırım

Sorumlu Yazar
Primary Author

(Doç.Dr. / Assoc. Prof.)
Sakarya Üniversitesi
Sakarya, Türkiye
tyildirim@sakarya.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-0033-0539>
<https://ror.org/04ttnw109>

Information of Text / Yazı Bilgisi

Type of the Text / Yazı Türü: Kitap İncelemesi/ Book Review

Received/Geliş Tarihi: 26 Ağustos/August 2024

Accepted/Kabul Tarihi: 11 Kasım / November 2024

Published/Yayın Tarihi: 31 Aralık / 31 December 2024

Pub. Date Season/Yayın Sezonu: Aralık / December

Cite as/Atf:

Yıldırım, T. (2024). D. H. Lawrence's critique of psychoanalysis and the unconscious [Review of the book *Psychoanalysis and the unconscious*, by D. H. Lawrence]. *Artuklu Humanities*, 17, 101-104. <https://doi.org/10.46628/ahu.1538968>

Yıldırım, T. (2024). D. H. Lawrence'ın psikanaliz ve bilinçdışı eleştirisi [*Psikanaliz ve bilinçdışı* kitabının incelemesi, D. H. Lawrence]. *Artuklu Humanities*, 17, 101-104. <https://doi.org/10.46628/ahu.1538968>

Plagiarism/İntihal: This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. / Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Published by/Yayıncı: Mardin Artuklu Üniversitesi / Mardin Artuklu University

Ethical Statement/Etik Beyan: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited/ Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Tamer Yıldırım).

Telif Hakkı&Lisans/Copyright&License: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır. / Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

D. H. Lawrence’ın Psikanaliz ve Bilinçdışı Eleştirisi

Tamer Yıldırım

Psikanaliz ve Bilinçdışı - David Herbert Lawrence

(Çev. Nergis Tanç) İstanbul, Otonom Yayıncılık, 2020, 80 s., ISBN: 978-605-7872-09-8.

D. H. Lawrence (1885-1930) *Psikanaliz ve Bilinçdışı* adlı eserinde cinsel dürtülerden bilinç dışına, ensest güdüden psikenin oluşumuna kadar psikolojinin farklı konularını ele almaktadır. Bu konuları ele alırken Freud’un düşüncelerini edebi bir şekilde ve eleştirel açıdan değerlendirmektedir. Sosyolojik ve tarihsel bir şekillenmeyi temele alarak konuyu ele alırken teolojik bir yaklaşımdan uzak durmaya çalışmaktadır. Lawrence’ın değerlendirmesine göre Freud, bilinçaltı ve bilinç öncesi kavramlarını reddeder, zira her ikisi de zihinsel gerçeklikten önce gelen olgunlaşmamış bir tür bilince, belli belirsiz bir yarı-bilince işaret eder. Bu yüzden bilinçdışı kavramını kullanan Freud, bu kavramla bilinçten uzak duran, zihinsel bilinçten ayrı olarak psikedeki tepki gösteren şeyi anlatmak istiyor gibidir. Lawrence’ın kabul ettiği bilinçdışı, insan bilincinin bir parçasıdır ve onu bütün bastırılan unsurlar oluşturur. İnsan, gerçek dürtülere ket vurarak psikedeki dengesizlikler yaratabilir. Psikanaliz bu değerlendirmeyi oluşturmuştur. Fakat insan, bundan fazlasını yapabilir. Duygusal çıkmazlar, tutkulu öncüllerden sadece mantıksal, soyut ve ideal sonuçlar çıkarabilir. Lawrence buna örnek olarak şunu ifade etmiştir:

“Bir erkek evlilikte kendini gerçekleştiremez. Annesine hissettiği duygusal ilginin eşine hissedeceğinden daha derin olduğunu bilir. Eşine aktaramayacağı cinsel tutkularla annesine karşı derin sevgi arasında bir tutku kapanına sıkışır ve bundan kurtulmak mümkün değildir. Psikanalistlerin bununla ilgili olarak fazla uğraşmalarına gerek yoktur. Ensest güdü bu son sınıra dayanan insan aklının kendisini kurtarmak için yaptığı mantıksal bir çıkarımdır” (Lawrence, 2020, ss. 21-23).

Yani Lawrence’a göre bu güdüyü bebeklik döneminde değil insanın kendisini anladığı ve bildiği bir döneme taşımamız gerekir. Çünkü bunun kökeni olarak ifade edilen

“... bilinçdışı, bozulmamış, ideal olmayan, zihinde bulunan, kendiliğinden bir kaynaktır. Yaşam embriyonun oluşmasıyla başlar, evrende yeni bir yaşam ve bilinç ortaya çıkar. Bilinçdışının bu ilk yumurta hücrelerinden başka kaynağı yoktur” (Lawrence, 2020, ss. 26-27).

Lawrence her organizmanın bireysel olduğunu ileri sürer. Dolayısıyla bilinçdışı denilen şey her canlıda kendiliğinden yaratılan tekil bir doğa veya bilinçtir. Yaratılan derken evrende kendiliğinden, yoktan var olan kastedilmektedir. Herhangi bir yeni varlığın doğası ebeveynlerinin doğasından türemez (Lawrence, 2020, s. 28) şeklinde düşünen Lawrence, yeni bireylerin doğasının ebeveynlerinin doğasından türediğini, karakteristik özelliklerini devam ettirdiğini kabul etmez.

Lawrence’a göre tekil varlığın nedensiz yaratılan doğasının gizemi ile ruhun ilahi doğasıyla ilgili gizem aynıdır ve bu konuda dinin söyledikleri haklı bir niteliğe sahipken bilimin iddiaları haksız gibi durmaktadır. Her tekil varlığın bir ruhu, neden-sonuç sürecinden kaynaklanmayan özgün tekil bir doğası vardır. Neden-sonuç bir varlığın tekilliğini açıklayamaz. Tekilliğin mantıklı bir açıklaması yoktur hatta tüm bilimsel yasaları, akli hiçe sayarak ortaya çıkar. Bu konuda Lawrence’ın başvuracağı şey ister istemez metafizik bir açıklama olmuştur ve buna göre her tekil varlık doğası gereği analiz edilemez, tanımlanamaz ve kavranamaz olan özgün doğasına işaret edilerek sadece deneyimlenebilir

olandan söz edilmektedir. Dolayısıyla bilinçdışı ile ruh kastedilmektedir ki bu daha iyi bir sözcük kullanımını ifade etmektedir (Lawrence, 2020, ss. 29-30).

Lawrence'ın dinî ilgisi sadece bilgi boyutuyla sınırlıdır. Yaşamında ve düşüncelerinin şekillenmesinde dinin yeri ve etkisi yok gibidir. Eserinde de teolojik bilgi veya lütf terimlerini teolojik olmayan, ironik diyebileceğimiz bir şekilde kullanmıştır. Lawrence'a göre

“... yasaya bağlı etkinlikleri içinde yaratıcı olan bilinçdışının dâhil edildiği bir bilimi var ve bu bilimin ilk terimleri henüz bilinmemektedir. Yeni bilimin ilk maddesinin bilinmemesine rağmen bilinçdışının her yeni embriyo hücreleriyle yeni bireysel gerçeklik olarak yaratılıp ortaya çıkar. Fakat bu bilginin belirtilen ilk maddesini kabul etmek üstün bir bilimsel lütf gerektirir. Bu, bilimin entelektüel konumunu terk edip eski dinî yetileri kucaklaması anlamına gelir ki, bunu yapması onu daha az bilimsel bir hale getirme aksine mevcut bilgisi tamamlanır hale gelir” (Lawrence, 2020, ss. 30-32).

Lawrence, görüşlerini ifade ederken bazen bilim ile uyuşmayan açıklamalara gider ve özellikle astrolojinin verilerine dayanır. Buna göre embriyonun ilk çekirdeğin merkezi tüm canlıların göbek deliklerinin altında yer aldığını söyler. Buradan dışarıdaki evrenle gizemli bir ilişki oluşturulur. Fetüsün yaşamının can evi ile dış evren arasında kusursuz bir uyuma olur. Zihinsel bilincin tüm bilgiyi kendine mal etmesinden önceki dönemlerde astrologlar bilimlerini bu uyuma üzerinden inşa etmişlerdir (Lawrence, 2020, s. 35). Lawrence, astrolojinin insan karakteri veya canlılık formunun oluşmaya başlamasından sonra onda oluşabilecek durumlara etkisinin olabilme ihtimalini kendisinde bulundurduğu düşünür. Aslında onun fizyolojik gözlemleri, çoğu kez kökü İncil'e dayanan deyimlerden veya metaforlardan oluşan destek unsurları taşımaktadır (Lawrence, 2020, s. 42).

Yazarın ahlaka önem vermesi ve onu öncelemesi de söz konusudur. Lawrence'a göre sağlıklı içgüdüler olmasaydı ahlaki özelliklere sahip olan insan ırkı uzun zaman önce yok olurdu. İnsan en derin köklerden gelecek şekilde ahlaklı olmalıdır. Ahlakın özünü benlik ile nesne arasındaki kusursuz mütakabiliyeti koruma, bütünlüğü ihlal etmeme, bozmama ve canlılar arası mübadeleyi gerçekleştirme yönündeki temel arzu olarak betimleyerek mevcut açıklamalardan biraz farklı bir tanımlamaya gitmiştir (Lawrence, 2020, ss. 48-49). Yaşamın amacı her bireyin mükemmelleşmesidir. Bu, bilinçte bir sevgi alışverişi olmadan gerçekleşemez. Hem öznel hem de nesnel olmak üzere sempatik sevginin iki katmanlı tutkulu akışı olmalıdır. Bunun yanında ayırıcı farkındalık, kendini fark etme, ötekinin fark edilişi, ötekiliğin tanınmasını içeren bir farkındalık olmalıdır. İnsan psişesi kendi yaratıcı etkinliğinin doğasının tamamını anlamak için güce sahip olmak zorundadır. Bilinçdışı kavramı sadece yaşamın başka bir adı gibidir, ideal bir varlık veya soyut değildir, somuttur (Lawrence, 2020, ss. 68-70). Zaten Lawrence'a göre toplum birlikte yaşamayı mümkün kılmak için yani her insanın giyinmesi, beslenmesi, barınması ve oyalanmasına uygun tesisler kurmak için vardır. Bu ortak gerekliliklerin ötesindeki her şey, sadece insanın kendisine bağlıdır. Buna bağlı olarak sanatın ilk işlevinin hakikati açığa çıkarmak olduğunu belirten Lawrence sanatı, insanla çevresini kuşatan evren arasındaki ilişkiyi anın yaşayışı içinde açığa çıkarmak olarak tanımlar (Lawrence, 2020, ss. 73-75).

Lawrence için psikoloji alanındaki kişinin gelişimine dair yapılabilecek ilk analizler, insan ilişkileri denilen şeyin dâhil olamayacağı kadar gayrişahsidir ve öyle de olmalıdır. İlk ilişki ne kişisel ne de biyolojiktir; psikanalizin hala kavrayamadığı gerçek de budur. Bundan dolayı eserde geniş bir şekilde ilk bilinçdışı denen alanın kuruluşunu ve çeşitli kutuplar arasındaki dinamik kutuplaşmanın hâlihazırda karmaşık olan silsilesi anlatılmıştır. Şimdiye dek bilinçdışının ilk düzleminin doğasına dair küçük bir fikir verip ikinci, diğer deyişle üst düzlemi açma denenmiş bilhassa terminolojik açıdan hiçbir bilimsel kesinlik iddiasında bulunmadan sadece anlaşılır bir yol açmak istenmiştir (Lawrence, 2020, s. 51, 59). Sonuçta aydınlanma düşüncesinden ilhamını almışçasına Lawrence, bilinçdışı hakkında daha bilinmesi gereken çok şey bulunduğunu ve bilgiyi arttıran her adımın insanları

acımasızca yöneten idealizm için ölüm demek olduğunu, insanların özgürleşmesi için bu idealizmin ölmesi gerektiğini belirtmiştir (Lawrence, 2020, s. 80).

Lawrence kitaplarını herkes için yazmadığını, okumayı öğrenen herkesin okumasının doğru olmadığını bunun demokrasinin bir hatası olduğunu, bundan dolayı bu kitap ve bununla ilintili olan diğer psikoloji çıkarımlarıyla ilgili eserlerini insanların saçma bulmasının normal olduğunu belirtir. Bu eserde anlatılanlara kabul edilir/inanılır ya da kabul edilmez/inanılmaz. Bunun temel nedeni Lawrence bir psikolog, arkeolog, antropolog veya etnolog olmadığı gibi herhangi bir tür bilim insanı da değildir ve kendisi bu durumu kabul etmektedir. Fakat bu onun yazdığı konuda bilgisiz olduğu anlamına gelmez. Lawrence çok geniş bir alanda her türde akademik kitabı okuyarak yazılarını oluşturmuştur. Dolayısıyla kitapta konuyla ilgili olarak görülmeyen kozmolojiye veya astrolojiye geçişler yapılmaktadır. Çünkü yazar, okuduğu eserlerden ipuçlarını almış, sezgileriyle ilerleyerek düşüncelerini oluşturmuştur. Bu yönteminden dolayı eserdeki bilgilerin reddedilebileceğini de ifade etmiştir. Fakat Lawrence'a göre bilimin insanlar için oldukça kapalı olan büyük bir alanı bulunmaktadır. Yaşam terimleriyle ilerleyen ve yaşam deneyiminin verileri ve kesin sezgi üzerine kurulmuş bilim alanı ki, buna öznel bilim de denilebilir. Modern bilgi yani nesnel bilim yalnızca neden-sonuç ilişkisi içinde ele alınan fenomenlerle ilgilenir. Bu bilim anlayışı bilgide insanın sahip olduğu yetilerinin büyük bir kısmını tüketen bir şey olarak görünmeye başlamıştır ve bunun doğru bir yönelim olup olmadığı tartışmalıdır. Bu şekilde sadece fenomenlerle ilgili olan bilim ölü dünyanın bilimidir. Böyle bir yaklaşımda biyoloji bile yaşamı dikkate almamakta sadece mekanik işleyişi ve yaşamın aygıtlarını dikkate almaktadır. Katı bir bilimcilik anlayışı söz konusudur. Lawrence bu olumsuzluklardan dolayı Antik Yunan ve Mısır'ın, yaşam açısından mükemmel bir bilime sahip olduğunu düşünmüştür. Bu bilimin yapısının günümüz biliminden oldukça farklı olduğuna, o zamanlar tüm küreye yayıldığına, ezoterik bir yapısının bulunduğuna inandığını belirtmiştir. Günümüzde dünyanın her yerinde matematik, mekanik ve fizik aynı şekilde tanımlanıp açıklandığı gibi, ilköğretimde de dünyanın tüm ülkelerinde ezoterik bilim ve kozmolojinin öğretilmesi söz konusudur.

Ayrıca Lawrence'a göre sanat felsefeye veya metafiziğe bağımlıdır. İnsanlar, bir vizyona göre yaşar ve görür ki bu vizyon önce dinamik bir fikir veya metafizik olarak mevcuttur. Sonra hayata ve sanata dönüşür. Lawrence'a göre yaşadığımız dönemde insanların sahip olduğu vizyon, inanç, metafizik anlayışı oldukça incelmış ve buna bağlı olarak da sanat yıpranmış bir hale gelmiştir. Bunun için vizyonun eski örtüsünün yırtılıp atılması ve bunu inanç ve bilgi açısından ortaya konulması gerekir (Hinz, 1972, ss. 257-259). Lawrence da gördüklerini düşündüklerini, elde ettiklerini yazmaya çalıştığında bunun olabileceğini düşünür. Bu eseri de biraz bu şekilde düşünmek gerekir. Yani metafizik bir şekilde ortaya konulan açıklamalar, sezgisel olarak ortaya konulan açıklamalardan daha doğru değildir (Rieff, 1960, s. xii).

Sonuç olarak eserin adından hareketle psikoloji alanına bir katkı sağladığı söylenemez. Çünkü yazarın belirttiği hususlar günümüz psikoloji alanında kabul edilen anlayışlarla uyumsuzdur. Yazarın da böyle bir iddiası veya amacı bulunmamaktadır. Fakat metafiziksel bir yorumun kesin bilgi olarak kabul edilmesini eleştirir. Bilinçdışının tam olarak ne olduğunu bilmezken onunla ilgili Freud'un yorumunu kesin, geçerli tek bilgi olarak ifade edilmesini doğru bulmadığını belirtmesi açısından dikkate değerdir. Fakat eser İngilizce baskısında Lawrence'ın diğer psikoloji eleştirisini içeren yazısıyla beraber basılmıştır. Çeviri bu haliyle eksik kalmıştır. Diğer bölümün çevrilmesiyle Lawrence'ın psikoloji ile ilgili görüşleri daha açık şekilde anlaşılacaktır.

Kaynaklar

Hinz, E. J. (1972). The beginning and the end: D. H. Lawrence's psychoanalysis and fantasia. *Dalhousie Review*, (52), 251-265.

Lawrence, D. H. (2020). *Psikanaliz ve bilinçdışı* (Nergis Tanç, çev.), Otonom Yayıncılık.

Rieff, P. (1960). Introduction. *D. H. Lawrence. Psychoanalysis and the unconscious; fantasia of the unconscious* (s. vii-xxiii) içinde. Viking.Press.