



Muş Alparslan Üniversitesi

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ / MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY

www.alparslan.edu.tr

Aralık/December 2024

Cilt/Volume 02

Sayı/Issue 02

BULSODER

BULANIK MYO

SOSYAL BİLİMLER

DERGİSİ

JOURNAL of SOCIAL SCIENCES

of BULANIK VOCATIONAL SCHOOL

BULSODER

Volume 2 Issue 2 December 2024

Cilt 2 Sayı 2 Aralık 2024

PUBLICATION DATE / YAYIN TARİHİ

31.12.2024

Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi

Yayınlanma sıklığı: Yılda 2 Sayı

e-ISSN: 3023-5987

Yayınlandığı Platform: Dergipark

Adres: <https://www.dergipark.org.tr/pub/bulsoder>İletişim: bulsoder@alparslan.edu.tr**Muş Alparslan Üniversitesi Adına Sahibi**

Mustafa ALICAN

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Baş Editör

İrşad Sami YUCA

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Editörler

İsmail DÖNMEZ

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Şaban ARGÜN

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Alan Editörleri***AFET YÖNETİMİ**

İbrahim KIYMIŞ

Giresun Üniversitesi

Giresun

EĞİTİM BİLİMLERİ (ÇOCUK GELİŞİMİ, ÖZEL EĞİTİM, SINIF EĞİTİMİ, OKUL ÖNCESİ, PDR ALANI)

Salih GÜLEN

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

DİL VE EDEBİYAT

Canser KARDAŞ

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

EKONOMİ-POLİTİKA BİLİMİ-HALKLA İLİŞKİLER

Feryat ALKAN

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

SOSYOLOJİ-ANTROPOLİ-SOSYAL HİZMET

Kenan ÖZMEN

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ÇALIŞMALARI

Abdulmecit YILDIRIM

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

TARİH-COĞRAFYA-İNANÇ ÇALIŞMALARI

Bilal ALTAN

Şırnak Üniversitesi

Şırnak

Editör Yardımcısı ve Sekreteryası

Mesut KOÇ

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Türkçe Yazım ve Dil Editörü

Serkan KIRIKBAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı

Ankara

Editör Kurulu*

Abdulmecit YILDIRIM

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Bilal ALTAN

Şırnak Üniversitesi

Şırnak

Canser KARDAŞ

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Cebi BEHRAMOV

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Azerbaycan

Ebulfez SÜLEYMANLI

Uluslararası Türk Akademisi

Kazakistan

Feryat ALKAN

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

İbrahim KIYMIŞ

Giresun Üniversitesi

Giresun

İrşad Sami YUCA

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

İsmail DÖNMEZ

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Kenan ÖZMEN

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Mehmet AYDIN

University of the West of England

Birleşik Krallık

Mesut KOÇ

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Salih GÜLEN

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Serkan KIRIKBAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı

Ankara

Tofik NECEFLİ

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Azerbaycan

Yadgar Rasool H. AMEEN

University of Soran, KRG

Irak

Editör Danışma Kurulu*

İbrahim KIRAN

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Abdulkerim BİNGÖL

Hakkari Üniversitesi

Hakkari

Ahmet GÖKÇEN

Samsun Üniversitesi

Samsun

Ahmet İLYAS

Harran Üniversitesi

Şanlıurfa

Alparslan ÖZTÜRKÇİ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Van

Aydin KIZILASLAN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Ağrı

Büyüamin SARIKAYA

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Cebi BEHRAMOV

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Azerbaycan

Ebulfez SÜLEYMANLI

Uluslararası Türk Akademisi

Kazakistan

Ejder ULUTAŞ

Samsun Üniversitesi

Samsun

Erhan AKIN

Siirt Üniversitesi

Siirt

Erkan DİKİCİ

Bitlis Eren Üniversitesi

Bitlis

Esra DEMİR

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

İskender DÖLEK

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Mehmet AYDIN

University of the West of England

Birleşik Krallık

Mehmet SALMAZZEM

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Muhammet YÜCEL

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Ömer Faruk ALTUNÇ

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Recep ARSLAN

Gaziantep Üniversitesi

Gaziantep

Resul DURAN

Hakkari Üniversitesi

Hakkari

Sabit DUMAN

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Şarika BERBER

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Ankara

Tofik NECEFLİ

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Azerbaycan

Yadgar Rasool H. AMEEN

University of Soran, KRG

Irak

*Kurul üyelerinin adları isme göre alfabetik olarak sıralanmıştır.

Amaç

Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi (BULSODER)'nin amacı; sosyal bilimler alanında (Sosyoloji, Antropoloji, Sosyal Hizmet, Ekonomi, Politika Bilimi, Tarih, Coğrafya, Dil ve Edebiyat, Çocuk Gelişimi, Afet Yönetimi, Halkla İlişkiler, İnanç Çalışmaları, Sürdürülebilirlik Çalışmaları vb.) kapsayan araştırmaların bilimsel bilgi üretimine katkıda bulunmak ve teorik anlayışı ilerleterek uygulamalarda kullanımını sağlamaktır. Bu bağlamda dergi; araştırma makalesi, olgu sunumu, derleme, kitap incelemeleri vb. çalışmalara yer vermeyi hedeflemektedir.

Kapsam

BULSODER, disiplinler arası yaklaşımları teşvik eder ve geniş bir yelpazede konuları kapsar. Sosyal bilimlerin farklı alanlarından gelen araştırmaların, teorik perspektiflerin ve pratik deneyimlerin paylaşımını ve etkileşimini destekler. Bu dergi, sosyal bilimler alanında ilerlemenin ve bilimsel bilginin geniş kitlelere yayılmasının bir aracı olarak önemli bir rol oynar.

Dergi kapsamında yazılan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir. Bu konuda dergiye herhangi bir sorumluluk yüklenemez

International Journal of Social Work Research

Frequency: 2 Issues Per Year

e-ISSN: 3023-5987

Published Platform: Dergipark

Address: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/bulsoder>Contact: bulsoder@alparslan.edu.tr**Owner on behalf of Muş Alparslan University**

Mustafa ALICAN

Muş Alparslan University

Muş

Editor-in-Chief

İrşad Sami YUCA

Muş Alparslan University

Muş

Editors

İsmail DÖNMEZ

Muş Alparslan University

Muş

Şaban ARGÜN

Muş Alparslan University

Muş

Section Editors***AFET YÖNETİMİ**

İbrahim KIYMIŞ

Giresun University

Giresun

EĞİTİM BİLİMLERİ (ÇOCUK GELİŞİMİ, ÖZEL EĞİTİM, SINIF EĞİTİMİ, OKUL ÖNCESİ, PDR ALANI)

Salih GÜLEN

Muş Alparslan University

Muş

DİL VE EDEBİYAT

Canser KARDAŞ

Muş Alparslan University

Muş

EKONOMİ-POLİTİKA BİLİMİ-HALKLA İLİŞKİLER

Feryat ALKAN

Muş Alparslan University

Muş

SOSYOLOJİ-ANTROPOLİ-SOSYAL HİZMET

Kenan ÖZMEN

Muş Alparslan University

Muş

SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ÇALIŞMALARI

Abdulmecit YILDIRIM

Muş Alparslan University

Muş

TARİH-COĞRAFYA-İNANÇ ÇALIŞMALARI

Bilal ALTAN

Şırnak University

Şırnak

Assistant Editor & Secretary

Mesut KOÇ

Muş Alparslan Üniversitesi

Muş

Turkish Spelling and Language Editor

Serkan KIRIKBAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı

Ankara

Editorial Board*

Abdulmecit YILDIRIM

Muş Alparslan University

Muş

Bilal ALTAN

Şırnak University

Şırnak

Canser KARDAŞ

Muş Alparslan University

Muş

Cebi BEHRAMOV

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Azerbaycan

Ebulfez SÜLEYMANLI

International Türk Academy

Kazakistan

Feryat ALKAN

Muş Alparslan University

Muş

İbrahim KIYMIŞ

Giresun University

Giresun

İrşad Sami YUCA

Muş Alparslan University

Muş

İsmail DÖNMEZ

Muş Alparslan University

Muş

Kenan ÖZMEN

Muş Alparslan University

Muş

Mehmet AYDIN

University of the West of England

Birleşik Krallık

Mesut KOÇ

Muş Alparslan University

Muş

Salih GÜLEN

Muş Alparslan University

Muş

Serkan KIRIKBAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı

Ankara

Tofik NECEFLİ

Azerbaycan Milli Bilimler University

Azerbaycan

Yadgar Rasool H. AMEEN

University of Soran, KRG

Irak

Scientific and Advisory Board*

İbrahim KIRAN

Muş Alparslan University

Muş

Abdulkerim BİNGÖL

Hakkâri University

Hakkâri

Ahmet GÖKÇEN

Samsun University

Samsun

Ahmet İLYAS

Harran University

Şanlıurfa

Alparslan ÖZTÜRKÇİ

Van Yüzüncü Yıl University

Van

Aydin KIZILASLAN

Ağrı İbrahim Çeçen University

Ağrı

Büyüamin SARIKAYA

Muş Alparslan University

Muş

Cebi BEHRAMOV

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Azerbaycan

Ebulfez SÜLEYMANLI

International Türk Academy

Kazakistan

Ejder ULUTAŞ

Samsun University

Samsun

Erhan AKIN

Siirt University

Siirt

Erkan DİKİCİ

Bitlis Eren University

Bitlis

Esra DEMİR

Muş Alparslan University

Muş

İskender DÖLEK

Muş Alparslan University

Muş

Mehmet AYDIN

University of the West of England

Birleşik Krallık

Mehmet SALMAZZEM

Muş Alparslan University

Muş

Muhammet YÜCEL

Muş Alparslan University

Muş

Ömer Faruk ALTUNÇ

Muş Alparslan University

Muş

Recep ARSLAN

Gaziantep University

Gaziantep

Resul DURAN

Hakkâri University

Hakkâri

Sabit DUMAN

Muş Alparslan University

Muş

Şarika BERBER

Ankara Hacı Bayram Veli University

Ankara

Tofik NECEFLİ

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Azerbaycan

Yadgar Rasool H. AMEEN

University of Soran, KRG

Irak

* The names of the members of the board are listed alphabetically by name.

Aim

The purpose of Journal of Social Sciences Bulanık Vocational School (BULSODER); To contribute to the production of scientific knowledge and to ensure the use of research in the field of social sciences (Sociology, Anthropology, Social Work, Economics, Political Science, History, Geography, language and literature, Child Development, Disaster Management, Public Relations, Faith Studies, Sustainability Studies, etc.) in applications by advancing theoretical understanding. In this context, the magazine; research article, case report, review, book reviews, etc. aims to include studies.

Scope

BULSODER encourages interdisciplinary approaches and covers a wide range of topics. It supports the exchange and interaction of research, theoretical perspectives and practical experiences from different fields of social sciences. This journal plays an important role as a means of progress in the field of social sciences and dissemination of scientific knowledge to a wide audience.

The responsibilities of the articles written within the scope of the journal belong to the authors. No responsibility can be placed on the journal in this regard.

İçindekiler / Contents

Cilt 2, Sayı 2,
Aralık 2024

Volume 2, Issue 2,
December 2024

Araştırma Makaleleri

Research Articles

- 7 **Zaferin İlham Veren Anahtarı: Malazgirt Savaşı Lapbook Serüveni**
The Inspirational Key To Victory: The Battle Of Malazgirt Lapbook Adventure
Alperen Avcı & Nuriye Ağlamaz
- 22 **Seyf-i Serâyî'nin Gülistan Tercümesi'ndeki Bağlı Cümleler Üzerine Bir İnceleme**
Analysis on The Connected Sentences in Seyf-i Serâyî's Translation of Gülistân
Hami AKMAN
- 39 **Bulanık İlçesinde Boşluk İçeriği Farklı Bims'lerle Enerji Verimli Yapı Tasarımı**
Energy Efficient Building Design with Pumice with Different Void Content in Bulanik District
İlknur ARI & Figen BALO

Derleme Makaleleri

Review Articles

- 48 **Mekke Döneminde Müslümanlara Yapılan Fiziksel İşkenceler**
Physical Tortures of Muslims During the Meccan Period
Rahime YANARDAĞ
- 56 **Osmanlı Devleti'nde Kadı ve Kaza İdaresi ile İlgili Bir Değerlendirme**
An Evaluation of Judges and Administration in the Ottoman Empire
Özcan YILMAZ
- 63 **A Significant Paradigm Shift in Disability Studies: The Social Model and Its Critique**
A Significant Paradigm Shift in Disability Studies: The Social Model and Its Critique
Erol AKSAKAL

Kitap İncelemesi

Book Review

- 71 **Farklılık Zeminleri**
Fighting Poverty and the Third Sector
Neriman MORKOÇ
- 75 **Yoksullukla Mücadele ve Üçüncü Sektör**
Grounds of Difference
Recep BOZKURT



Zaferin İlham Veren Anahtarı: Malazgirt Savaşı Lapbook Serüveni * The Inspirational Key To Victory: The Battle Of Malazgirt Lapbook Adventure

Alperen AVCI ^{(1), (**)}, Nuriye AĞLAMAZ ⁽²⁾

ÖZET

Bu araştırma, Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA) modeli kullanılarak ilkökul öğrencilerine yönelik Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan hakkında lapbook tasarımı ele almaktadır. TGA modeli, öğretim materyallerinin ve süreçlerinin bilimsel kanıtlarla desteklenerek geliştirilmesini ve etkililiklerinin değerlendirilmesini içerir. Çalışma kapsamında, lapbook tasarımı için uzmanlarla odak grup görüşmeleri yapılmış ve prototip lapbook geliştirilmiştir. Uygulama aşamasında, lapbook'un etkisini ve uygulanabilirliğini test etmek için Muş ili Malazgirt ilçesindeki bir ilkökulda öğrencilerle çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde odak grup görüşmeleri, derecelendirme ölçeği ve çiz-anlat yöntemi kullanılmıştır. Analizde nitel ve nicel veriler bir araya getirilmiş, elde edilen bulgular lapbookların Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan hakkında bilgi kazanımını, tarih bilinci, milli duygu ve yurttaşlık bilgisini güçlendirmede etkili olduğunu göstermiştir. Çalışma, lapbookların tarih ve yurttaşlık eğitiminde önemli bir araç olabileceğini vurgulamakta ve Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan gibi önemli tarihî olayları öğrencilere aktarmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, eğitimciler ve politika yapıcıları için yenilikçi öğretim materyallerinin kullanımının önemini vurgulamakta ve lapbookların çocukların tarih ve milli duygularını pekiştirmede kritik bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Keywords: Lapbook; Tasarım ve Geliştirme; Malazgirt Savaşı; Sultan Alparslan; İlkokul

ABSTRACT

This study deals with the design of a lapbook about the Battle of Malazgirt and Sultan Alparslan for primary school students using the Design and Development Research (DDD) model. The CLT model involves the development of instructional materials and processes supported by scientific evidence and the evaluation of their effectiveness. Within the scope of the study, focus group interviews were conducted with experts for lapbook design and a prototype lapbook was developed. In the implementation phase, students in a primary school in Malazgirt district of Muş province were studied to test the effectiveness and applicability of the lapbook. Focus group interviews, rating scale and draw-narrate method were used in the data collection process. Qualitative and quantitative data were combined in the analysis, and the findings showed that lapbooks were effective in strengthening the acquisition of knowledge about the Battle of Malazgirt and Sultan Alparslan, history awareness, national feeling and civic knowledge. The study emphasises that lapbooks can be an important tool in history and citizenship education and reveals that it is an effective method to convey important historical events such as the Battle of Malazgirt and Sultan Alparslan to students. The results of the study emphasise the importance of using innovative teaching materials for educators and policy makers and reveal that lapbooks can play a critical role in reinforcing children's sense of history and nationalism.

Anahtar Kelimeler: Lapbook; Design and Development; Battle of Malazgirt; Sultan Alparslan; Primary School

* Bu çalışma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2023 yılı 2. dönem kapsamında 1919B012315323 numaralı başvuru ile desteklenmiştir.

** Responsible Author/Sorumlu yazar

¹ Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi Malazgirt MYO, alperen.avci@alparslan.edu.tr
0000-0003-2395-9495

² Öğr., Muş Alparslan Üniversitesi Malazgirt MYO, nuriyeaglamaz02@gmail.com
0009-0003-8730-193X

Article History/Makale Tarihi:

Received/Teslim :01.11.2024
Accepted/Kabul :08.11.2024
Published/Yayımlama :31.12.2024

Cited/Atf:

Alperen, A. & Nuriye, A. (2024). Zaferin İlham Veren Anahtarı: Malazgirt Savaşı Lapbook Serüveni, *Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi (BULSODER)*, 2 (2), 7-21.

Copyright/Telif Hakkı

Bu makale, Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC)'nın hüküm ve koşulları altında dağıtılan açık erişimli bir makaledir.

GİRİŞ

Günümüzde eğitimde sıkça başvurulan yöntemlerden biri olan materyal kullanımı, öğrenme sürecini etkileyici bir şekilde zenginleştiren ve öğrencilerin katılımını artıran önemli bir araçtır. Materyaller, soyut kavramları somut bir şekilde ifade etmemizi sağlar, öğrenme deneyimini daha keyifli hale getirir ve öğrencilerin derinlemesine anlamalarını kolaylaştırır. Talavera Mendoza vd. (2018), çocukların kendi bilgisini oluşturmak ve temsil etmek için somut materyallere ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Çocukların, dokunarak, parçalara ayırarak ve inşa ederek öğrenme sürecinde aktif bir rol oynadıkları belirtilmektedir. Son dönemde öğretim sürecinin verimli bir şekilde desteklenmesi amacıyla geliştirilen en yenilikçi ve etkili araçlardan biri, lapbooklardır. Lapbooklar, ders materyallerini pekiştirmek ve gözden geçirmek için kullanılan etkileşimli bir öğretim aracı olarak öne çıkmaktadır (HomeSchoolShare, 2017). Lapbook, belirli bir konuyla ilgili tamamlanmış öğrenme görevlerinin etkileşimli bir koleksiyonudur ve çeşitli isimlerle anılabilir, örneğin sürpriz dosya, kat kat bilgi veya katlanan kitap (Akbayram, 2023). Němečková (2021)'e göre Lapbook'lar, öğrenme sürecini desteklemek için çeşitli materyalleri içerebilir. Bu materyaller arasında yapbozlar, didaktik oyunlar, çalışma sayfaları, boyama resimleri, öğrencilerin güzel sanat çalışmaları, etkinlik talimatları ve öğrenilen bilgileri taşıyan toplanmış belgeler bulunmaktadır (akt. Majerová, 2022). Lapbook'lar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eder ve bu sayede eğitim materyalleri daha etkileşimli ve ilgi çekici hale gelir. Antosa vd. (2019) belirttiği üzere, lapbook'lar öğrencilerin bireysel veya grup çalışmalarıyla hazırlayabilecekleri, basit portföylerden oluşan görsel araçlardır. Bu araçlar, öğrencilerin seçilmiş bir konu üzerinde görsel ve yaratıcı çalışmalarını teşvik ederek yaratıcılıklarını geliştirir. Educa peques'e (2018) göre, lapbook'lar seçilen temanın karton bir temel üzerinde geliştirildiği ve her alana uyarlanabilen materyallerdir. Ayrıca, Lapbooking - Hands of a Child (2013) tarafından belirtildiği gibi, tüm yaş gruplarına lapbook kullanarak eğitim verilebilir. Çeşitli araştırmacılar, lapbook kullanımının öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlama ve öğretmenlerin çok yönlü öğretim araçları olarak kullanma esnekliği gibi pek çok avantaj sunduğunu belirtmektedir. Ribeiro (2020), lapbook'ların öğretme ve öğrenme sürecinde önemli potansiyellere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, bu araçlar öğrenilen kavramları sistematik hale getirmek ve yaratıcılığı geliştirmek için mükemmel bir yöntem sunmaktadır. Lapbook, öz-değerlendirme için kullanılan bir eğitim aracı olup, öğretmenlerin öğrencilerin deneyimlerini değerlendirmesine de olanak tanır. Bu süreçte öğrencilerin öğrenme kazanımları gözlemlenebilir (Álvarez ve Medina, 2017). Scott (2018) lapbook'un, her öğrencinin yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak bunları görsel ve etkileşimli bir biçimde ifade etmesine imkan sağladığını vurgulamaktadır. Wulandari vd. (2021) yaptığı araştırma, lapbook destekli öğrenimin ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme etkinliği üzerinde önemli bir etki yarattığını göstermiştir. Lapbook, bir öğrencinin başarılı çalışmalarını sergileyen bir portföy, belirli bir konu hakkında bilgi koleksiyonu, yaratıcı bir sanat aracı veya etkileşimli bir ders kitabı olarak kullanılabilir (Lapbooking - Hands of a Child, 2013). Bu model, öğrencilerin soruları yanıtlamaya daha hazırlıklı olmalarını, etkili tartışmalar yapabilmelerini ve daha yetenekli öğrencilerin diğerlerine öğretme fırsatı bulmalarını sağlar (Fitrah vd. 2020). Antosa vd. (2019), lapbook'ların öğretmenler tarafından tema temelli öğrenme materyalleri geliştirmek ve öğrencileri daha aktif katılıma teşvik etmek amacıyla kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Canbulat ve Hamurcu (2021), lapbook'ların öğrencilere betimleyici okuma sürecinde doğrudan operasyonel deneyim sağladığını belirtmektedir. Lapbook'lar, yeni bilgileri öğrenme, belirli bir konu üzerindeki bilgi ve becerilerin genelleştirilmesi ve sistematik hale getirilmesi, proje çalışmalarının sonuçlarının sunulması gibi çeşitli amaçlarla kullanılabilir (Peycheva ve Lazarova, 2018; Canbulat ve Hamurcu, 2021). Andrievska (2018), ilkökul öğrencilerinin bilgi ve becerilerinin oluşturulması ve geliştirilmesinde lapbook teknolojisinin sunduğu avantajları vurgulamaktadır. Araştırmasında, lapbook'ların çocukların edindikleri bilgileri pratik olarak kullanmalarını sağlarken, bilgi güvence altına alma sürecine yaratıcı bir yaklaşım kazandırdığını ifade etmektedir. Masitoh (2011), lapbook'ların erken çocukluk döneminde keşif faaliyetlerini desteklediğini ve bu yaş grubunun oyun tabanlı öğrenme aktivitelerinde aktif olma eğilimlerini pekiştirdiğini belirtmektedir. Odaryuk ve Kotliarenko (2020), lapbook teknolojisinin etkili kullanımının yaratıcılığı teşvik ettiğini, öğrencilere bağımsızlık kazandırdığını ve farklı, özgün ürünler oluşturmaya yönlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, lapbook'lar, öğrencilere bağımsız düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri kazandırarak, bilgiyi sistematik ve güvenilir bir şekilde yapılandırma imkanı sunmaktadır. Lapbook, eğitim alanında giderek daha fazla kabul gören bir öğrenme aracı olarak ortaya çıkmaktadır. Bandeira(2020), tarafından yapılan gözlemler, lapbook'ların kullanımının yaygınlaşmasına rağmen akademik çalışmalarda bu konunun yeterince

ele alınmadığını işaret etmektedir. Lapbook üzerine yapılan araştırmalar, Lapbook'u çoklu disiplinlerde eğitimde etkin bir araç olarak görülmektedir; Rahmi (2018) dil öğreniminde, Jamaludin ve Rosida (2019) okuduğunu anlama yetilerinde, Canbulat ve Hamurcu (2021) ile Wulandari vd. (2021) fen bilimleri başarısında, Nurrohmah vd. (2017) sosyal bilgiler motivasyonunda, Rukmiatun (2016) tarih bilgisinin organizasyonunda, Vejmêlková (2018) çocukların yaratıcılığını teşvik etmede, Rickard (2017) bilgi sentezlemede, Andrievska (2018) matematik problem çözme becerilerinde, Halimah vd. (2020) öğrenci katılımını artırmada, Eliatunnisa (2021) sanat ve el işleri derslerindeki yaratıcılığı desteklemede, Manukyan ve Piloyan (2020) bilimsel düşünme süreçlerini geliştirmede lapbook kullanımının olumlu etkilerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar, lapbook'ların öğrenme sürecini zenginleştirdiğini ve öğrenci başarısına önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu sebeple, Alimuddin (2023), öğrenme projelerinde lapbook tabanlı medyanın kullanımının, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmada son derece etkili olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen projeler, öğrencilerin yurttaşlık eğitimini destekleyerek, eğitimin kalitesini artırmakta ve yenilikçi, eleştirel düşünen, duyarlı ve yaratıcı bireyler yetiştirmektedir. Ancak, ilkökul çağındaki öğrenciler genellikle yurttaşlık bilgisi konularına ilgi göstermemekte ve bu nedenle bu konulara yönelik projelerde yeterli katılım sergileyememektedirler. Bu durum, geleneksel öğrenme yöntemlerinin sınırlarını aşarak, öğrencilere interaktif ve yaratıcı bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlayan araştırmaların önemini artırmaktadır.

"Zaferin İlham Veren Anahtarı: Malazgirt Savaşı Lapbook Serüveni İlkokullar İçin" başlıklı çalışmamız, Muş ili Malazgirt ilçesindeki ilkökul öğrencilerine yönelik özel olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma, ilkökul öğrencilerinin yerel tarihlerini daha iyi anlamalarına ve yurttaşlık bilincinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla tarihi ve kültürel bir bağlam sunmaktadır. Ayrıca, lapbooklar aracılığıyla öğrencilerin araştırma yeteneklerinin geliştirilmesi teşvik edilmektedir. Araştırma sorusu, lapbookların öğrencilerin yurttaşlık konularını daha derinlemesine incelemeleri ve araştırma yeteneklerini geliştirmeleri için etkili bir yöntem olup olmadığını incelemektedir. Bu soru, öğrencilerin tarihi konuları daha etkili bir şekilde öğrenip özümsemelerini sağlayacak stratejilerin belirlenmesi açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

1.YÖNTEM

Bu çalışmada, araştırma modeli olarak Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA) tercih edilmiştir. TGA, öğretim modellerinin, programların, araçların, süreçlerin ve ürünlerin sistematik olarak tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerini kapsamaktadır (Richey ve Klein, 2014). Richey ve Klein'e (2014) göre TGA, belirli bir amaca yönelik olarak yeni ürünlerin, araçların, modellerin veya süreçlerin bilimsel kanıtlarla desteklenerek geliştirilmesini ve bu geliştirme sürecinin sonunda bu unsurların etkililik ve verimliliğinin ortaya konmasını içermektedir. Bu tanım doğrultusunda, TGA, yenilikçi bir ürünün veya mevcut bir ürünün iyileştirilmesine yönelik modeller oluşturmayı amaçlamaktadır. TGA, Tip 1 ve Tip 2 olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Tip 1, araştırmacıların belirli problemlere yönelik olarak yeni öğretim materyalleri veya çeşitli ürünler geliştirmeye odaklandıkları çalışmaları kapsar. Öğretim süreçlerinde kullanılacak materyal geliştirme çalışmaları Tip 1'e örnektir. Bu araştırma, ilkökul öğrencilerine yönelik lapbook tasarımını hedeflediği için Tip 1 tasarım ve geliştirme araştırma modeline uygundur. Tasarım ve geliştirme araştırmaları sürecinde, araştırmacılar katılımcılar, kullanıcılar ve alan uzmanları ile iş birliği içinde çalışabilmektedirler (Reeves, 2006).

1.1.Çalışma Grubu

Tasarım ve geliştirme araştırmalarında, araştırmacılar katılımcılar, kullanıcılar ve alan uzmanları ile iş birliği yaparak çalışmaktadırlar (Reeves, 2006). Bu iş birliği, araştırmanın niteliğine ve öğretim tasarımının aşamalarına uygun olarak belirlenen katılımcı çeşitliliğini gerektirir (Reeves, 2006; Richey ve Klein, 2014). Araştırmanın farklı aşamalardan oluşması nedeniyle, çalışma grubunun belirlenmesi de bu aşamalara göre farklılık göstermektedir. Analiz aşamasında, geliştirilecek lapbook ile ilgili öğrenen ve öğreten gereksinimlerini belirlemek amacıyla 3 sınıf öğretmeni, 1 sınıf eğitimi doktora mezunu, 1 bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) doktora mezunu ve 1 sosyal bilgiler eğitimi doktora mezunu olmak üzere toplam 6 uzmanla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu uzmanlar, lapbook'un içeriği, tasarımı ve etkinliği hakkında geri bildirimde bulunmuşlardır. Tasarım ve geliştirme aşamasında, analiz aşamasından elde edilen veriler doğrultusunda lapbook için bir prototip tasarlanmış ve bu prototip, alan uzmanlarının ve sınıf öğretmenlerinin derecelendirme ölçeği

ile verdikleri geri bildirimler ışığında geliştirilmiştir. Bu süreçte, lapbook'un hem görsel hem de içerik açısından en etkili şekilde sunulabilmesi değerlendirilmiştir. Uygulama ve değerlendirme aşamasında ise, geliştirilen lapbook'un etkisini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla, araştırma Muş ili Malazgirt ilçesindeki bir ilkokulda 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Tablo 1: Lapbook tasarımına ilişkin uzman katılımcıların özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Çalışmakta Olduğu Kurum	Öğrenim Durumu	Uzmanlık Alanı
K1	Erkek	MEB-Öğretmen	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
K2	Kadın	MEB-Öğretmen	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği
K3	Erkek	MEB-Öğretmen	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
K4	Kadın	XXX Üniversitesi-Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	Sınıf Öğretmenliği
K5	Kadın	XXX Üniversitesi- Dr. Öğr. Üyesi	Doktora	BÖTE
K6	Kadın	XXX Üniversitesi- Doç. Dr.	Doktora	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Tablo 1, lapbook tasarımı sürecine katkıda bulunan uzman katılımcıların cinsiyet, kurum, eğitim düzeyi ve uzmanlık alanları hakkındaki bilgileri özetlemektedir. Katılımcılar, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenler ile çeşitli üniversitelerde görev alan akademisyenlerden oluşmaktadır. Uzmanlık alanları arasında sınıf öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ve sosyal bilgiler eğitimi yer almaktadır. Bu çeşitlilik, lapbook'un içeriği, tasarımı ve etkinliği hakkında çeşitli perspektiflerden zengin ve kapsamlı geri bildirimlerin elde edilmesine olanak tanımıştır.

Lapbook uygulamasına katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. 4. sınıf öğrencileri arasında 8 kız ve 5 erkek olmak üzere toplam 13 öğrenci bulunmaktadır. 3. sınıf öğrencileri ise 6 kız ve 8 erkek olmak üzere toplam 14 öğrenci ile temsil edilmektedir. Bu çeşitlilik, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin lapbook uygulamasına verdikleri tepkileri ve bu uygulamanın etkilerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirme fırsatı sunmuştur. Katılımcıların cinsiyet ve yaş dağılımları, lapbook tasarımının ve uygulamasının farklı demografik özelliklere sahip öğrenci grupları üzerindeki etkilerini analiz etmek için geniş bir veri seti sağlamaktadır. Bu sayede, lapbook'un eğitimdeki etkinliği ve öğrenci ilgisini çekme potansiyeli daha geniş bir perspektiften değerlendirilebilir. Katılımcıların yaş grubu ve cinsiyet dağılımının dengeli olması, lapbook'un farklı öğrenci gruplarına yönelik uygunluğunu ve etkinliğini daha objektif bir şekilde ölçmeye olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, lapbook uygulamasının öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve motivasyonlarına katkısını değerlendirmek, eğitimde yenilikçi materyallerin önemini vurgulamak açısından önemlidir.

1.2. Veri Toplama Süreci

Tasarım ve geliştirme araştırması olarak yürütülen bu araştırma da, veri toplama sürecinde odak grup görüşmeleri, derecelendirme ölçeği, çiz-anlat formları olmak üzere üç veri toplama yöntemi kullanılmaktadır.

1.2.1. Odak grup görüşmeleri

Odak grup görüşmeleri, lapbook tasarımı araştırmasında temel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu görüşmeler, ilkokul öğretmenleri ve sınıf eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ile Sosyal Bilgiler Eğitimi alanındaki uzmanlarla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, lapbook tasarımının gerekliliği ve önemi tartışılmıştır. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış sorular kullanılmış, ses kaydı ve not tutma yöntemleriyle veriler kaydedilmiştir. Elde edilen veriler, lapbook'un pedagojik yönleri, görsel ve içeriksel özellikleri, öğrenci motivasyonuna etkileri gibi temalar altında analiz edilmiştir. Bu yöntem, lapbook'un etkili ve ilgi çekici bir öğrenme aracı olarak geliştirilmesine yönelik değerli bilgiler sağlamıştır.

1.2.2.Derecelendirme ölçeği

Yapılan tasarımı uzmanların değerlendirmesi amacıyla bir değerlendirme ölçeği hazırlanmıştır. Bu değerlendirme ölçeği, lapbook tasarımının çeşitli yönlerini sistematik bir şekilde incelemek ve geri bildirim toplamak için kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan bu ölçek, aşağıdaki unsurları içermektedir: lapbook tasarımının içerik doğruluğu, görsel çekiciliği, pedagojik uygunluğu, kullanıcı dostluğu ve yenilikçilik gibi çeşitli kriterler yer almaktadır.

1.2.3.Çiz-Anlat

İlkokul öğrencilerine Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan hakkında lapbook kullanarak kazandıkları bilgileri değerlendirmek amacıyla "Çiz-Anlat" tekniği kullanılarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Lapbook uygulamasına başlamadan önce, öğrencilere "Malazgirt Savaşı" ve "Sultan Alparslan" hakkında ne bildiklerini ifade eden bir resim çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde lapbook kullanarak Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan hakkında bilgi edinmişlerdir. Lapbook etkinliği tamamlandıktan sonra, öğrencilere aynı konularda yeniden bir resim çizmeleri istenmiştir. Bu veri toplama aracı, lapbook uygulamasının öğrencilerin tarihi ve kültürel konulardaki bilgi kazanımlarını nasıl etkilediğini görsel olarak değerlendirmek amacıyla etkili bir yöntem sunmaktadır. Çiz-Anlat tekniği, öğrencilerin bilgilerini yaratıcı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıırken, öğretmenlere de öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi gözlemleme imkanı vermiştir.

1.3.Verit Analizi

Bu çalışmanın temel amacı, geliştirilen öğrenme materyalinin geçerliliğini değerlendirmektir. Bu kapsamda, analiz edilen veriler nitel ve nicel verilere ayrılır. Nitel veriler, odak grup görüşmeleri ve çiz-anlat formlarından elde edilen verileri kapsar. Nicel veriler ise uzmanlar tarafından doldurulan lapbook derecelendirme ölçeği yöntemiyle toplanmıştır. Derecelendirme ölçeği, belirli bir ölçeği kullanarak değerlendirme yapmayı temel alan bir değerlendirme tekniğidir. Araştırma süresince elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analizde, benzer verileri, kavramları ve temaları toparlayarak ve yorumlayarak okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmiştir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen ses kayıtları ve yarı-yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen metinler, araştırmacı tarafından herhangi bir değişiklik yapılmadan bilgisayara aktararak analiz edilmiştir. Nicel veriler ise nicel betimsel analiz yöntemiyle işlenmiş ve derecelendirme ölçeğiyle elde edilen veriler ortalama şeklinde değerlendirilmiştir.

2.BULGULAR

Araştırmanın birinci alt probleminde, lapbook materyallerinin kullanımıyla ilgili alan uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşleri sistematik bir şekilde incelenmiştir. Bu analizler, sınıf öğretmenlerinin ve alan uzmanlarının lapbook materyallerine ilişkin farkındalık düzeylerini ve lapbook kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik algılarını detaylı bir şekilde araştırmayı amaçlamaktadır.

Tablo 2: Lapbook materyaline yönelik uzman görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Öğrenme Deneyimini Zenginleştirme	Katılım ve Etkileşim	Aktif Katılım Etkileşim
	Öğretimi Bireyselleştirme	Kişiselleştirme Yaratıcılık

Tablo 2'de içerik analizi sonucu elde edilen kod, kategori ve tema üçlemesi, lapbook materyaline ilişkin uzman görüşlerine odaklanılmıştır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, lapbook materyalinin öğrenme deneyimini zenginleştirmeye katkı sağladığı ve öğrencilerin etkileşimini artırdığı belirlenmiştir. "Aktif Katılım" kategorisi altında değerlendirilen bu tema, öğrencilerin ders içeriğine aktif olarak katıldıklarını ve materyali keşfetme sürecinde etkin bir rol üstlendiklerini vurgulamaktadır. Ayrıca, "Kişiselleştirme" kategorisi altında incelenen tema, lapbook'ların öğrencilere bireysel öğrenme fırsatı sunduğunu ve kendi yaratıcı fikirlerini ifade etmelerini teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, lapbook materyalinin öğrenci katılımı ve etkileşimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini desteklemektedir. Uzmanların lapbook materyallerine ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir;

K1: Lapbooklar ayrıca öğrencilerin yaratıcılığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, çünkü materyalleri düzenleme ve sunma sürecinde farklı perspektifler kazanırlar.

K4: Lapbooklar, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını teşvik ederek öğrenci katılımını ve etkileşimi artırabilir. Öğrencilerin kendi lapbooklarını oluşturmaları, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar.

K5: Lapbooklar, öğrencilerin öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılmalarını sağlayabilir ve etkileşimi teşvik edebilir.

K6: Lapbooklar öğrencilerin öğrenme sürecine duygusal olarak bağlanmalarını sağlar ve derinlemesine öğrenmeyi teşvik eder. Ancak, lapbookların tasarımı ve uygulanması sürecinde öğretmen rehberliği ve değerlendirmesi önemlidir.

Araştırmanın ikinci alt problemini tasarlanacak olan lapbooka yönelik uzman görüşleri oluşturmuştur. Uzman görüşlerini incelemek, lapbook materyallerinin tasarımında hangi özelliklerin önemli olduğunu ve bu materyallerin nasıl geliştirilebileceğini anlamak açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda uzmanların tasarıma yönelik görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Lapbook materyalinin tasarımına yönelik uzman görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Lapbook Tasarımı	Dış Yapı Özellikleri	Görsel zenginlik Etkileşim Çoklu duyu
	İç Yapı Özellikleri	Öğrenci odaklı Bireyselleşmiş öğrenme Tarihsel önem Gelişim düzeyine uygunluk Konu hikayeleri Konu ile ilgili bulmacalar

Tablo 3'de elde edilen kod, kategori ve tema üçlemesi doğrultusunda yapılan analizde, lapbook materyalinin tasarımına ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların ifadeleri dikkate alındığında, lapbook tasarımının dış yapı özellikleri ve iç yapı özellikleri kategorileri üzerinde durulmuştur. Görsel zenginlik, etkileşim ve çoklu duyuları içeren "Dış Yapı Özellikleri" kategorisi, lapbookların dikkat çekici ve etkileşimli bir görsel deneyim sunmasıyla ilgili öne çıkan kategorilerdir. "İç Yapı Özellikleri" kategorisinde ise öğrenci odaklı, bireyselleşmiş öğrenme, tarihsel önem, gelişim düzeyine uygunluk, konu hikayeleri ve konu ile ilgili bulmacalar gibi özellikler vurgulanmıştır. Bu bulgular, lapbook materyalinin tasarımının öğrenci merkezli, içerik açısından zengin ve etkileşimli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Uzmanların lapbook materyalinin tasarımı ile ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir;

K2: Lapbook tasarımında önemli olan üç özellik, öğrenci merkezli olması, görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi ve etkileşimli öğeler içermesidir. Öğrenci merkezli tasarım, öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarına göre materyalleri düzenlemesine ve içeriği kişiselleştirmesine olanak tanır. Malazgirt Savaşı'nı anlatan bir lapbook tasarımında, öğrencilerin savaşın tarihsel arka planını, katılan tarafları, savaşın mekânını ve sonuçlarını anlamalarını sağlayacak interaktif öğelerin kullanılması gereklidir.

K4: Lapbook tasarımında öncelikle içeriğin öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygun olması önemlidir. Ayrıca, tasarımın görsel zenginlik içermesi ve öğrencilere etkileşimli öğrenme fırsatı sunması da gereklidir. Ayrıca, öğrencilerin savaşın tarihsel arka planını ve sonuçlarını anlamalarına yardımcı olacak görsel ve metin içerikleri de eklenmelidir.

K5: Lapbook tasarımında öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmeli ve öğrencilerin kendi öğrenme materyallerini tasarlamalarına olanak tanınmalıdır. Görsel ve işitsel materyallerle desteklenen tasarımlar, öğrencilerin çoklu duyuşsal algısını uyarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenmenin daha etkili olmasını sağlar. Ayrıca, etkileşimli öğeler içeren lapbooklar, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir. Malazgirt Savaşı'nı anlatan bir lapbook tasarımında, öğrencilerin yaşlarına uygun olarak basitleştirilmiş ve görsel olarak desteklenmiş içerikler önemlidir. Örneğin, savaşın öncesi ve sonrasıyla ilgili

resimler, basit metinler ve karakter kartları kullanılabilir. Ayrıca, savaşın önemli olaylarını anlatan basit bir hikaye veya oyunlaştırılmış etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekebilir ve konuyu daha iyi anlamalarını sağlayabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemini ise tasarlanan lapbookun değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik uzman görüşleri oluşturmuştur. Bu doğrultuda uzmanların tasarlanan lapbookun değerlendirilmesine yönelik görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Lapbook materyalinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik uzman görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Lapbook Tasarımının Değerlendirilmesi ve İyileştirilmesi	Değerlendirme	Tasarım
		İçerik
		Pedagojik etkinlik
	İyileştirilme	Geribildirim
		Geliştirme
		İyileştirme

Tablo 4’de elde edilen veriler ışığında, lapbook materyalinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik uzman görüşleri incelenmiştir. Bu değerlendirme, iki ana kategoride yoğunlaşmıştır: "Değerlendirme" ve "İyileştirme". "Değerlendirme" kategorisi, lapbook tasarımının ve içeriğinin analiz edilmesini ve mevcut durumun değerlendirilmesini içerirken, "İyileştirme" kategorisi, lapbook materyalinin daha etkili hale getirilmesi için öneriler ve geliştirme adımlarını içermektedir. Değerlendirme kategorisinin altında, tasarım, içerik ve pedagojik etkinlik gibi alt kategoriler bulunmaktadır. Burada uzmanlar, lapbook materyalinin mevcut tasarımını, içeriğini ve pedagojik etkinliğini değerlendirmişlerdir. İyileştirme kategorisi ise geri bildirim, geliştirme ve iyileştirme alt kategorilerine ayrılmıştır. Bu alt kategoriler altında, lapbook tasarımı ve içeriğinde yapılacak değişiklikler, geliştirme önerileri ve iyileştirme stratejileri yer almaktadır. Bu bulgular, lapbook materyalinin sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Uzman görüşleri, lapbookların pedagojik etkinlikler açısından zenginleştirilmesi ve öğrenci katılımını artırmak için tasarım ve içeriğin sürekli olarak gözden geçirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Uzmanların hazırlanan lapbook materyaline yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir;

K3: Lapbook tasarımı oldukça etkileyici ve çekici. Renkler canlı ve görseller dikkat çekici. Öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte tasarlanmış. Boş alanlar öğrenci katılımını teşvik ediyor, böylece öğrenciler kendi katkılarını ekleyebilir ve etkileşim sağlanabilir. Daha fazla boş alan öğrencilerin kendi düşüncelerini ve bilgilerini eklemelerine olanak tanır, bu da öğrenmeyi kişiselleştirir ve öğrenci katılımını artırır. Örneğin, renkli ve çekici görseller, basit etkileşimli oyunlar veya öğrencilerin kendi hikayelerini oluşturabilecekleri boş alanlar ekleyerek öğrencilerin ilgisini artırabiliriz.

K4: Bu lapbook tasarımı, pedagojik açıdan oldukça uygulanabilir görünüyor. Görsel ve etkileşimli öğelerin kullanılması, öğrencilerin dikkatini çeker ve öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder. Tasarımda yer alan yenilikçi ve yaratıcı öğeler, öğrencilerin öğrenme sürecine çeşitli yönlerden katkı sağlar. Bu lapbook tasarımını daha etkili hale getirmek için öncelikle öğrencilere yönelik etkileşimli ve deneysel öğelerin sayısını artırmak önemlidir. Öğrencilerin sadece bilgiyi tüketmekle kalmayıp, aynı zamanda etkinliklerle deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayacak daha fazla oyunlaştırılmış içerik eklemek faydalı olabilir.

K5: Lapbook tasarımı görsel açıdan oldukça çekici ve estetik açıdan hoş. İçeriğin yaş grubuna uygun olduğunu düşünüyorum, ancak öğretim standartlarına uygunluğunu belirlemek için içeriği daha detaylı bir şekilde incelemek gerekebilir fakat bu tasarım, BÖTE uzmanı olarak belirlediğim öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli bir araç olabilir. Öneri olarak belki Örneğin, öğrencilerin etkileşime girebileceği çevrimiçi oyunlar veya simülasyonlar ekleyebiliriz. Ayrıca, öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeyi teşvik eden ve onlara geri bildirim sağlayan dijital araçlar da entegre edilebilir. Bu değişiklikler, öğrencilerin teknolojiye daha fazla bağlanmasını sağlayarak lapbook'un etkinliğini artırabilir.

K6: Lapbook yaş grubu ve konu bağlamında değerlendirildiğinde yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin tarihsel bağlamı daha iyi anlamalarına yardımcı olacak ek bilgiler, metinler veya

bağlantılar eklenmeli. Ayrıca, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olarak çeşitli öğrenme materyalleri eklenmeli; görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme için farklı etkinlikler sunulmalıdır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, lapbook tasarımının ilerletilmesi ve geliştirilmesinin yöntemini ve sürecini incelemektedir. Bu aşamada, prototip versiyonu ile nihai tasarım arasındaki farklar belirlenmiş ve bu değişikliklerin etkileri değerlendirilmiştir.

Tablo 5: Prototip ve nihai lapbook tasarımlarına yer alan etkinlikler

Prototip Lapbook	Nihai Lapbook
Kat Kat Sözler	Anadolunun Kapısından Akan Sözler
Bilgileri Çevir	Zaman Çarkı
Tarih Şeridi	Hikaye Kutusu
Renk Renk Bilgi	Çift Başlı Kartalın Hikayesi
Sultan Alparslan'a Mektup	Bilgi Küpü
Malazgirt'i Çiz	Sultan Alparslan'ın Okundan Çıkan Bilgiler

Tablo 5'e göre, prototip lapbook ile nihai lapbook arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Prototip lapbook'ta bilgiler katman katman sunulurken, nihai lapbook'ta bilgiler Anadolu'nun kapılarından akan bir şekilde sunulmuştur. Bilgilerin çevrilmesi gerekliliği prototip lapbook'ta bulunurken, nihai lapbook'ta bu bilgiler zaman çarkı formatında düzenlenmiştir. Tarih şeridi prototip lapbook'ta kullanılırken, nihai lapbook'ta tarih bilgileri hikaye kutusu şeklinde sunulmuştur. Renkli bilgi sunumu prototip lapbook'ta mevcutken, nihai lapbook'ta bu bilgiler Çift Başlı Kartal'ın Hikayesi gibi daha dikkat çekici ve etkileyici bir şekilde sunulmuştur. Ayrıca, prototip lapbook'ta Sultan Alparslan'a bir mektup yer alırken, nihai lapbook'ta Sultan Alparslan'ın okundan çıkan bilgiler bilgi küpü içinde sunulmuştur. Malazgirt'i çizme fırsatı prototip lapbook'ta sunulurken, nihai lapbook'ta bu bilgiler Sultan Alparslan'ın okundan çıkan bilgiler şeklinde verilmiştir.



Prototip Lapbook'a Ait Kapak

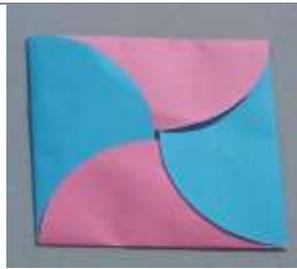


Nihai Lapbook'a Ait Kapak

Şekil 1: Prototip ve Nihai Lapbook Tasarımına Ait Kapak Görüntüleri



Tarih Şeridi



Renk Renk Bilgi



Kat Kat Sözler

Şekil 2: Prototip lapbook tasarımında yer alan bazı etkinlik görüntüleri

Şekil 2'de prototip Lapbook tasarımının etkinlikleri incelendiğinde, çeşitli etkinliklerin içeriği ve sunumu dikkat çekmektedir. Tarih Şeridi etkinliği, Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan ile ilgili kronolojik bir bilgi akışı sunarak, kırmızı okun çekilmesiyle farklı bilgilerin ortaya çıktığı bir mekanizmayı içermektedir. Bu etkinliğin başlangıcında Sultan Alparslan'ın doğumuna dair bilgiler yer alırken, sonu Sultan Alparslan'ın ölümü ile sonlanmaktadır. Renk Renk Bilgi etkinliği ise renkli kağıtların arkasında Malazgirt Savaşı'na ilişkin önemli detayların yer aldığı bir yapıya sahiptir. Bu detaylar arasında savaşan taraflar, komutanlar, asker sayıları, savaşın gerçekleştiği yer ve savaşın başlangıç ve bitiş tarihleri gibi temel bilgiler bulunmaktadır. Kat Kat Sözler etkinliği, Sultan Alparslan'ın söylemiş olduğu önemli sözlerin kat kat açılarak sunulduğu bir yapıyı ifade eder. Bu etkinlikte, öğrenciler önce bir düğüm çözerler ve daha sonra kat kat açılan sözleri okuyarak Sultan Alparslan'ın ifadelerini keşfederler. Son olarak, Sultan Alparslan'a Mektup etkinliği, öğrencilerin diğer etkinliklerde edindikleri bilgileri kullanarak Sultan Alparslan'a hitaben bir mektup yazmalarını amaçlar. Bu mektup, öğrencilerin Sultan Alparslan hakkındaki bilgilerini ve duygularını ifade etmelerini sağlar.

Bu etkinliklerin tasarımında, hem kronolojik bir bilgi akışı hem de öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak interaktif yapılar gözlemlenmektedir. Bu şekilde, lapbook tasarımı öğrencilerin tarihi olayları ve önemli şahsiyetleri daha etkili bir şekilde öğrenmelerini ve anlamalarını desteklemektedir.



Hikaye Kutusu

Anadolunun Kapısından Akan Sözler

Çift Başlı Kartalın Hikayesi

Şekil 3. Nihai lapbook tasarımında yer alan bazı etkinlik görüntüleri

Şekil 3'te sunulan Nihai Lapbook tasarımındaki bazı etkinlikler incelendiğinde, öğrencilere yönelik ilgi çekici ve bilgilendirici içeriklerin sunulduğu gözlemlenmektedir. Hikaye Kutusu etkinliği, Sultan Alparslan'ın Malazgirt Zaferi'ni bir hikaye olarak aktarır. Sayfa açıldığında içerisinden üç bölmeli bir kutu ve içinden çıkan kağıtlar yer alır. Bu kutudan çıkan kağıtlar, öğrencilere zafer hakkında daha derinlemesine bilgi sunmayı amaçlar. Anadolunun Kapısından Akan Sözler etkinliği, Sultan Alparslan'ın sözlerini içerir. Prototip Lapbook tasarımındaki kat kat sözler etkinliği yerine, bu tasarımda sözler Anadolu'nun Kapısı arkasında sunulmuştur. Kapı açıldığında içerisinden Sultan Alparslan'ın at üzerindeki figürü ve çeşitli sözlerin yer aldığı sayfalar çıkar. Bu şekilde, öğrenciler hem görsel bir öğeyle hem de sözlerle etkileşim içinde olur. Çift Başlı Kartalın Hikayesi etkinliği, Büyük Selçuklu Devleti'nin simgesi olan Çift Başlı Kartal'dan ilham alınarak oluşturulmuştur. Kartalın kanatlarından açıldığında, öğrencilere Büyük Selçuklu Devleti'ne yönelik hikayeler serisi sunulur. Bu hikayeler, öğrencilere devletin kuruluşu, genişlemesi ve önemli olayları hakkında bilgi verir. Bu etkinlikler, Nihai Lapbook tasarımında öğrencilerin dikkatini çekmek ve tarihi konuları daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için özenle seçilmiş ve düzenlenmiştir. Bu şekilde, lapbook materyalinin öğrenci katılımını artırarak öğrenme deneyimini zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bulguya ek olarak, prototip tasarıma kıyasla Nihai Lapbook tasarımının daha fazla etkileşime olanak tanıdığı ve konu ile ilgili görsellerle desteklendiği görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Zaferin İlham Veren Anahtarı: Malazgirt Savaşı Lapbook Serüveni'nin İlkokullarda Değerlendirilmesi ve Uygulanması" başlığını taşımaktadır. Bu problem,

Malazgirt Savaşı'nın lapbook formatında hazırlanan materyalinin ilkokullardaki etkisini değerlendirmeye ve uygulamaya odaklanmaktadır. Bu çerçevede, uzman görüşlerine dayanarak lapbookun değerlendirilmesi için bir değerlendirme ölçeği geliştirilmiş ve ardından Muş ilinin Malazgirt ilçesinde bir ilkokulda 3. ve 4. sınıflarda bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama, öğrencilerin lapbook üzerinde anlatılan konu ve olaylar hakkında çizerek anlatma yöntemiyle etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamıştır.

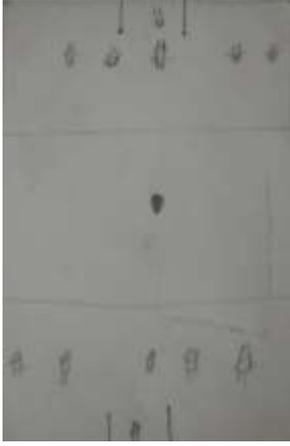
Tablo 6: Nihai lapbook tasarımına yönelik uzman değerlendirme tablosu

Maddeler	Ort.
1. Lapbook'un kapağının dikkat çekici olması.	5
2. Lapbook'un renklerinin, metinlerinin ve resimlerinin uyumu.	5
3. Lapbook'ta yer alan etkinliklerin çocuklarda merak uyandırması.	5
4. Lapbook'un, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve yaratıcı düşüncelerine olanak tanınması.	5
5. Lapbook materyalinin, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını karşılaması.	4,5 7
6. Lapbook içeriğinin, Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan'ın hayatıyla ilgili temel bilgileri kapsamaması.	5
7. Lapbook etkinliklerinin, öğrencilerin Malazgirt Savaşı'nın tarihî önemini ve Sultan Alparslan'ın liderlik özelliklerini anlamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanması.	5
8. Lapbook'un, öğrencilerin Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan hakkında yaratıcı düşünme ve ifade etme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlaması.	4,8 6
9. Lapbook materyalinin, öğrencilerin Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan ile ilgili bilgileri hatırlama, tekrar etme ve ilişkilendirme becerilerini geliştirmelerine yönelik etkili tekrar etkinlikleri içermesi	5

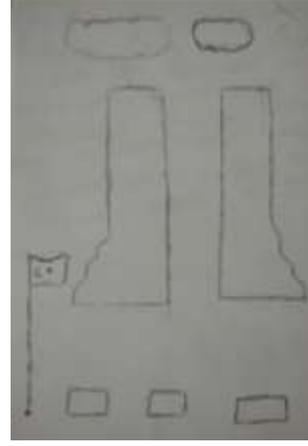
Tablo 6'da sunulan uzman değerlendirme tablosuna göre, Nihai Lapbook Tasarımı genel olarak olumlu bir şekilde değerlendirilmiştir. Lapbook'un kapağının dikkat çekici olması, renklerinin, metinlerinin ve resimlerinin uyumu, içerdiği etkinliklerin çocuklarda merak uyandırması, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve yaratıcı düşüncelerine olanak tanınması gibi faktörler en yüksek puanları almıştır. Ayrıca, lapbook materyalinin temel bilgileri kapsamaması, etkinliklerin amacına uygun şekilde tasarlanması ve öğrencilere yaratıcı düşünme ve ifade etme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlaması da değerlendirmelerde öne çıkan noktalar. Ancak, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını tam olarak karşılamada biraz daha geliştirilebileceği belirtilmiştir. Genel olarak, Nihai Lapbook Tasarımı öğrencilerin Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan ile ilgili bilgileri etkili bir şekilde öğrenmelerine ve anlamalarına katkı sağlamaktadır.

Nihai Lapbook tasarımı, Malazgirt ilkokulunun 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde bir uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi, öğrencilerden Malazgirt ve Sultan Alparslan ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla çiz-anlat veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araç, öğrencilerin bilgi düzeylerini görsel bir şekilde ifade etmelerine imkan tanımıştır. Lapbook'un uygulama sonrası etkisini belirlemek için yine aynı veri toplama aracı kullanılmış ve öğrencilerin Malazgirt ve Sultan Alparslan ile ilgili bilgi düzeyleri yeniden değerlendirilmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin bilgi kazanımlarını görsel olarak takip etmeye olanak sağlamış ve Lapbook'un etkinliğini daha derinlemesine analiz etmeye imkan tanımıştır. Bu şekilde elde edilen veriler, Lapbook'un uygulanabilirliği ve etkinliği hakkında daha bilimsel ve detaylı bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlamıştır.

Öğrencilerden bazılarının ait ön çizim ve son çizimler Şekil 4'de verilmiştir.



Ö4'e Ait Ön Çizim



Ö4'e Ait Son Çizim



Ö11'e Ait Ön Çizim



Ö11'e Ait Son Çizim



Ö24'e Ait Ön Çizim



Ö24'e Ait Son Çizim

Şekil 4: Bazı öğrencilere ait uygulama öncesi ve sonrası çiz-anlat etkinliği

Şekil 4'de bazı öğrencilere ait uygulama öncesi ve sonrası çiz-anlat etkinliği sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin lapbook uygulaması öncesindeki çizimlerinin lapbook sonrası çizimlerine kıyasla önemli ölçüde değiştiği görülmüştür. Örneğin, Ö4 adlı öğrenci, lapbook uygulaması öncesinde okulun bahçesini resmetmişken, uygulama sonrasında Anadolu'nun Kapısı'nı simgeleyen anıtları çizmiştir. Benzer şekilde, Ö11'in ön çizimlerinde bir okul bahçesi yer alırken, uygulama sonrası çiziminde Anadolu'nun Kapısı'nı simgeleyen bir resim yer almaktadır. Ö24 ise lapbook uygulaması öncesi çiziminde ağaçlı bir ev ve Malazgirt'i simgelerken, uygulama sonrasında Anadolu'nun Kapısı'nı simgeleyen ve 1071 yazan bir resim çizmiştir. Bu sonuçlar, lapbook uygulamasının öğrencilerin algılarını, bilgi düzeylerini ve yaratıcılıklarını nasıl etkilediğine dair önemli bir bulgu sunmaktadır. Lapbook'un kullanımıyla öğrencilerin tarihî ve kültürel sembolleri daha etkin bir şekilde tanıdığı ve

anladığı, aynı zamanda yaratıcılıklarının ve ifade becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Bu durum, lapbookun öğrenci merkezli ve etkili bir öğrenme aracı olarak değerlendirilmesini desteklemektedir.

3.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan konulu lapbookların ilkökul öğrencilerinin yurttaşlık bilgisi ve tarih bilinci üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın amacı, öğrencilerin Malazgirt Savaşı ve Sultan Alparslan'ı daha yakından tanıyarak milli bilinçlerini geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Lapbooklar, öğrencilerin aktif katılımını ve yaratıcılığını teşvik eden, görsel ve işitsel öğrenme materyallerini içeren etkili bir öğretim aracıdır. Amancha (2014)'ye göre, lapbooklar yaratıcı bir şekilde detaylandırıldığında öğrencilerin dikkatini çekebilir ve ders saatlerini daha eğlenceli ve verimli hale getirebilir. Caprichos (2017) ise lapbookların, başlangıçtan bitmiş ürüne kadar oldukça etkileşimli ve yaratıcı bir şekilde sunulan tematik klasörler olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, lapbookları tema temelli öğrenme materyalleri geliştirmek ve öğrencileri daha aktif olmaya teşvik etmek için kullanabilmektedirler (Antosa vd., 2019). Ribeiro (2020), lapbookların öğrencilerin öğrenme kanıtlarına erişerek bunları sistematik hale getirmelerine ve böylece kişiselleştirilmiş bir öğrenme metodolojisi geliştirmelerine olanak sağladığını ifade etmektedir. Vejmelkova (2018) yaptığı araştırmasında, lapbookların kullanımının bir İngilizce dersi sırasında öğrencinin dikkatini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Canbulat ve Hamurcu (2021), hop açılan kitap uygulamalarının ilkökul üçüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin başarıları ve akademik öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgularına göre, hop açılan kitap uygulamaları, öğrencilerin fen bilimleri erişimleri üzerinde kontrol grubuna göre anlamlı derecede etkili olmuştur. Odaryuk ve Kotliarenko (2020), lapbook teknolojisinin etkili kullanımının yaratıcılığı teşvik ettiğini ve öğrencilere bağımsızlık kazandırdığını sonucuna varmıştır. Manukyan ve Piloyan (2020), bilimsel düşünme süreçlerini geliştirmede lapbook kullanımının olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Alimuddin (2023), öğrenme projelerinde lapbook tabanlı medyanın kullanımının, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmada son derece etkili olduğunu vurgulamaktadır. Septiani ve Badarudi (2024) tarafından yapılan çalışma, lapbookların küçük grup tartışması paradigmasını uygulayarak iletişim becerilerini ve öğrenci öğrenme başarısını geliştirdiğini göstermiştir. Wulandari ve arkadaşları (2021), lapbook modelinin ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme aktifliği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Nurrohmah ve arkadaşlarının (2017) çalışması, lapbookların öğrencilerin öz yeterliliği üzerinde yüksek kriterlerle etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma konumuza benzer şekilde Handayani ve Suryani'nin (2024) lapbook kullanarak oyun etkinlikleri yoluyla erken çocukluk milliyetçiliğinin ruhunu geliştirme çabalarını gözlemlediği çalışması, lapbookların erken çocukluk milliyetçiliği ruhunu geliştirmek için etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Muş ili Malazgirt ilçesindeki öğrenciler özelinde gerçekleştirilen bu çalışmada, Anadolunun kapılarını Türklere açan 1071 Malazgirt Zaferi ve Sultan Alparslan'a yönelik farkındalık yaratılması hedeflenmiştir. Lapbooklar, çocukların tarih bilincini, yurttaşlık bilgilerini, yaşadıkları şehrin tarihi önemini ve milli duygularını geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma sürecinde, ilkökul öğrencilerinin lapbook uygulamaları öncesi ve sonrası Malazgirt'e yönelik düşünce ve algıları, çiz-anlat formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, lapbookların, öğrencilerin tarihsel olaylara dair farkındalıklarını artırmada, milli kimlik ve bilinci pekiştirmede son derece etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, tarih bilinci kazandırmanın yanı sıra, bu etkinlikler, öğrencilerin yurttaşlık bilgilerini derinleştirmiş, yaşadıkları bölgenin tarihsel ve kültürel önemini kavramalarını sağlamış, milli duygularını güçlendirmiştir. Lapbookların sunduğu görsel ve interaktif öğeler, çocukların tarihsel bilgiye erişimini kolaylaştırmış ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmiştir. Çalışmanın sonuçları, eğitimde yenilikçi ve yaratıcı yöntemlerin kullanımının, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu araştırma, lapbookların erken çocukluk döneminde tarih bilincini ve milliyetçilik duygularını güçlendirmek için etkili bir araç olabileceğini güçlü bir şekilde kanıtlamıştır. Öğrencilerin tarihsel olayları daha derinlemesine anlamalarını sağlayan bu yaklaşım, onların akademik başarılarının yanı sıra, toplumsal ve kültürel kimliklerini de zenginleştirmiştir. Bu bulgular, eğitimciler ve politika yapımcılar için, çocukların tarih ve yurttaşlık eğitiminde yenilikçi ve etkileşimli yöntemlerin benimsenmesi gerektiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu doğrultuda, lapbookların sadece eğitsel bir materyal olmaktan öte, çocukların gelecekteki vatandaşlık rollerine hazırlanmalarında kritik bir rol oynayabileceği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, eğitimin her kademesinde, özellikle de erken çocukluk döneminde, lapbook gibi araçların daha yaygın kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma, lapbookların öğrencilerin tarih

bilinci ve milli duygularını pekiştirme potansiyelini gösterirken, bu tür araçların, çocukların öğrenme süreçlerine dahil edilmesinin, onların tarih ve yurttaşlık bilinci kazanmalarında ne denli önemli olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, ilkokul öğrencilerinin tarih bilinci ve milli duygularını geliştirmek amacıyla lapbookların eğitimde daha yaygın kullanılmasına yönelik çeşitli öneriler sunulabilir. Milli Eğitim Bakanlığı, ilkokul müfredatına lapbook tabanlı etkinlikleri entegre ederek öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayabilir ve öğrenme sürecini daha etkili ve eğlenceli hale getirebilir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenerek lapbook kullanımı ve hazırlanması konusunda bilgi ve beceriler kazandırılmalı, ayrıca öğretmenlere rehberlik ve destek sağlanmalıdır. Eğitim kurumları, lapbook hazırlamak için gerekli görsel ve işitsel materyalleri temin ederek öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına sunmalı, aile katılımını teşvik ederek öğrencilerin evde de lapbook etkinliklerine devam etmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenler, lapbook etkinliklerinin değerlendirilmesi için kriterler geliştirerek öğrencilere geri bildirim vermeli, bu süreç öğrencilerin gelişimini takip etmelerine yardımcı olmalıdır. Lapbookların eğitimdeki etkileri üzerine daha fazla araştırma yapılarak bu araçların farklı derslerde ve yaş gruplarında nasıl kullanılabileceği konusunda bilgi sağlanmalı ve dijital lapbook uygulamaları geliştirilerek öğrencilerin dijital araçlarla daha zengin ve etkileşimli öğrenme materyallerine erişimi sağlanmalıdır. Okullar, lapbook etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin grup çalışmaları yapmalarını ve iş birliği becerilerini geliştirmelerini teşvik etmelidir. Bu öneriler, lapbookların eğitimde etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayarak öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerine katkı sağlarken, toplumsal ve kültürel kimliklerinin de zenginleşmesine yardımcı olacaktır.

ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN ETİK BİLGİLER

"Zaferin İlham Veren Anahtarı: Malazgirt Savaşı Lapbook Serüveni" adlı çalışmada, Lapbookların tasarımı sürecinde uzman görüşleri alınmış ve uzman değerlendirmelerine yer verilmiştir. Ayrıca, ilkokul öğrencilerine yönelik uygulama süreçlerinde etik ilkeler titizlikle gözetilmiştir. Çalışma, Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 10.05.2024 tarihli ve 141190 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmada, tüm araştırmacılar eşit katkı sağlamışlardır.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akbayram, M. (2023). *Hop açılan (Lapbook) materyalinin hayat bilgisi dersine yönelik tasarımı ve geliştirilmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Alimuddin, J. (2023). Implementasi kurikulum merdeka di sekolah dasar implementation of kurikulum merdeka in elementary scholl. *Jurnal Ilmiah KontekstuaL*, 4(2), 67–75.
- Álvarez, E. and Medina, F. (2017). El lapbook como experiencia educativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 245–251. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.731>
- Amancha, G. J. C. (2015). *El material didáctico en el desarrollo del aprendizaje activo en el área de estudios sociales de los estudiantes de educación básica media de la unidad educativa "Suizo" del cantón Ambato provincia de Tungurahua*. Universidad Técnica de Ambato. Ambato, Ecuador.
- Andriievska, V. M. (2018). The use of ICT in the educational process of the elementary school in the vector of implementation of the new state standard of primary general education. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*, 4(7). Retrieved from <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/13>
- Antosa, Z., Kiram, Y., Gusril, G., and Firman, F. (2019). Optimization of the Science Approach Initially Classed Trough Lapbook Media. 2019: Joint International Conference: Seminar Serantau ke-9 and 3rd Universitas Riau International Conference on Educational Sciences (SS9 and 3rd UR-ICES). 978–979
- Bandeira, V.S.B. (2020) Desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de concepções sobre estrutura atômica e periodicidade química nas séries finais do ensino fundamental. Universidade Federal do Pampa.

- Canbulat, T., and Hamurcu, H. (2021). Effects of lapbook use on academic performance and academic self-efficacy of students in science classes. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(3), 154-165.
- Caprichos. (2017). Lapbook, Qué es y para qué sirve.
- Educapeques. (22 de agosto, 2018). ¿Como hacer un Lapbook? <https://cutt.ly/tMQIZdZ>
- Eliatunnisa. (2021). *Pengembangan Lapbook Sebagai Media Pengenalan Dan Pencegahan Covid-19 Pada Anak Usia Dini*. 6(3), Universitas Syiah Kuala, Banda Aceh.
- Fitrah, C. J., Syofni, and Hutapea, N. M. (2020). Implementation of cooperative learning model Numbered Heads Together structural approach to improve mathematical learning outcomes in class VIII.3 MTs Muhammadiyah 02 Pekanbaru. *Jurnal Prinsip Pendidikan Matematika*, 2(2), 9-16.
- Halimah, L., Marwati, L., and Abdillah, F. (2020). Fostering Students' Creativity through Lapbooking: A Case Study in an Indonesian Primary School Context. *Universal Journal of Educational Research* 8(7), 2969-2979.
- Handayani, D. H., and Suryani, L. (2024). Lapbook Medyası Ile Oyun Etkinlikleri Yoluyla Erken Çocukluk Milliyetçiliğinin Ruhunu Yetiştirmek. *Potentia Bilimsel Dergisi*, 9(1), 89–98. <https://doi.org/10.33369/jip.9.1.89-98>
- HomeSchoolShare. (2017). *Homeschoolshare.com*. Retrieved April 8, 2024, from http://www.homeschoolshare.com/lapbooks_at_hss.php
- Jamaludin, G. M., Rosidah, A., and Nurbaiti, E. (2020). Improving student's critical thinking ability and learning outcomes by using lapbook media (Meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan hasil belajar siswa dengan penggunaan media lapbook). *Jurnal BASICEDU Research & Learning in Elementary Education*, 4(1). 131- 140.
- Lapbooking – Hands of a Child*. (2013). Handsofachild.com. from <http://www.handsofachild.com/lapbooking/>
- Majerová, M. (2022). *Využití lapbooku v předškolním vzdělávání [Use of Lapbook in Preschool Education]*. Univerzita Karlova,
- Manukyan A. V., and Piloyan R. M. (2020). The role of lapbooks in cognitive development of primary school children with hearing impairment. *Science and Education Today*, 5(52), 67-69.
- Masitoh, S. (2011). *Strategi Pembelajaran TK*. Jakarta: Universitas Terbuka
- Nurrohmah, E., Jalmo, T., and Yolida, B. (2017). Pengaruh project based learning terhadap self-efficacy dan kemampuan berpikir kreatif. *Jurnal Pendidikan MIPA*, 18(2), 38–50. <https://doi.org/10.23960/jpmipa/v18i2.pp38-50>
- Odaryuk, T., and Kotliarenko, R. (2020). Effective use of lapbook technology: fostering creativity and independence in students. *Journal of Educational Technology*, 45(3), 271-286.
- Peycheva, Y., and Lazarova, S. (2018). The Lapbook as a didactic tool to implement integrated training in natural science and technology and entrepreneurship at primary school level. *Knowledge - International Journal* , 28(3), 959–963. <https://doi.org/10.35120/kij2803959Y>
- Rahmat, A. (2017). Gamels book selbagai media pelningkatan minat baca pada pelmbellajaran bahasa indonelsia sd kellas tinggi. *Indonelsian Journal of Primary Eldulcation*, 1(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.17509/ijpel.v1i1.7494>
- Ribeiro, G. P. (2020). *Aplicação de uma sequência didática de ensino usando a teoria dos campos conceituais para o estudo das leis de Kepler no ensino médio*. Universidade Federal do Maranhão.
- Rickard , J. (2017). Lapbooks: Adding creativity to literature-based intervention. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 2(16), 5-19.
- Rukmiatun, Y. (2016). *Teaching reading comprehension by using lapbook to the eighth grade students of Smp Negeri 1 Nanga Pinoh in the academic year 2015/2016*. Institute of Teacher Training and Education Pgri Pontianak, Bachelor Thesis, Nanga Pinoh.
- Septiani, R. P., and Badarudin, B. (2024). Peningkatan Keterampilan Komunikasi dan Prestasi Belajar Siswa Kelas V melalui Strategi Pembelajaran Small Group Discussion Berbantu Media Lapbook. *Jurnal Penelitian Inovatif*, 4(3), 867–874. <https://doi.org/10.54082/jupin.424>

- Talavera Mendoza, F. M., Quispe, P. M., Hurtado Mazeyra, A. L., Bustamante López, T. L., and Ponce Vega, E. A. (2018). El lapbook, una experiencia de autorregulación en la formación inicial docente en pregrado. *CEUR Workshop Proceedings*, 2302.
- Vejmélková, M. (2018). *The Usage of lapbook in teaching English to very young and young learners*. Masaryk University Brno Faculty Of Education Department of English and Literature, Bachelor Thesis, Brno.
- Vejmélková, M. (2018). *The Usage of lapbook in teaching English to very young and young learners*. Masaryk University Brno Faculty Of Education Department of English and Literature, Bachelor Thesis, Brno.
- Wulandari, R., Mustadi, A., and Rahayuningsih, Y. (2021). Pengaruh project based learning berbantuan lapbook terhadap keaktifan belajar siswa. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, Dan Pengembangan*, 6(2), 300. <https://doi.org/10.17977/jptpp.v6i2.14511>

**Seyf-i Serâyî'nin Gülistan Tercümesi'ndeki Bağlı Cümleler Üzerine Bir
İnceleme****Analysis on The Connected Sentences in Seyf-i Serâyî's Translation of Gülistân**

Hami AKMAN (1).(*)

ÖZET

Sadece Fars edebiyatında değil dünya edebiyatında da ün yapmış Sa'dî'nin iki önemli eserlerinden birisi olan Gülistan birçok dile tercüme edilmiştir. Eser Türkçeye ilk defa Kıpçak dönemi ediplerinden Seyf-i Sarâyî tarafından kazandırılmıştır. Bu çalışmada söz konusu eserde yer alan bağlı cümleler ele alınmıştır. Gülistan Tercümesi'nde toplam bağlı cümle sayısı 1357'dir. Bu sayının 1333 tanesi bağlama edatlarıyla kurulanlardan, 24 tanesi ise karşılaştırma ve denkleştirme edatlarıyla kurulanlardan oluşmaktadır. Bağlama edatlarıyla kurulan bağlı cümlelerden ama (23), dağı (338), ki/kim (489), çü/çünkü/çünkü (61), likin/velikin/velakin/velî (45), meğer (37), niçük / niçük kim (43), kaçan / kaçan kim (42), eyle/ eyle...kim/ki... (28), ol (kadar) kim... (21) sayısal fazlalıkları, çeşitli anlam ve işlevlerle kullanımlarıyla dikkat çekicidir. Bunlar arasında ki/kim bağlama edatının başka kalıplarla birleşerek oluşturduğu kalıplar da (ança kim, eyle / eyle ... kim/ki..., anın kibi / bigin ... kim...) önemli bir yere sahiptir.

Keywords: Seyf-i Sarâyî, Gülistan Tercümesi, Kıpçak Türkçesi, Bağlı Cümle, Bağlama Edatları

ABSTRACT

Gulistan, one of the two important works of Sa'dî, who is famous not only in Persian literature but also in world literature, has been translated into many languages. The work was translated into Turkish for the first time by Seyf-i Sarâyî, one of the Kipchak period writers. In this study, the connected sentences in this work are discussed. The total number of connected sentences in Gulistan Translation is 1357. Of this number, 1333 are formed with linking prepositions and 24 are formed with comparing and balancing prepositions. Among the dependent clauses formed with linking prepositions, ama (23), dağı (338), ki/kim (489), çü/çünkü/çünkü (61), likin/velikin/velakin/velî (45), meğer (37), niçük / niçük kim (43), kaçan / kaçan kim (42), eyle/ eyle... The numerical redundancies of kim/ki... (28), ol (kadar) kim... (21) are noteworthy for their use with various meanings and functions. Among these, the patterns formed by combining the preposition ki/kim with other words (ança kim, eyle / eyle ... kim/ki..., anın kibi / bigin ... kim...) also have an important place.

Anahtar Kelimeler: Seyf-i Sarâyî, Gülistan Translation, Kipchak Turkish, Connected Sentence, Linking Prepositions.

GİRİŞ

Sadece İran ve Doğu edebiyatında değil, bütün dünya edebiyatında tanınan büyük Fars şairi Sa'dî'nin kaleme aldığı Gülistan, adından yazıldığı dönemden itibaren sıklıkla söz ettiren bir eserdir. Sa'dî'nin birçok eser yazdığı bilinmekle birlikte, adıyla özdeşleşen iki eseri vardır ki bunlar Gülistan ile Bostan adlı eserleridir (Karamanlıoğlu, 1989, XXIV). Seyf-i Sarâyî her ne kadar eseri tercüme etmiş olsa da kelimesi kelimesine bir tercümeden ziyade şiirlerin oldukça serbest bir tarzda çevirmiş; ancak nesir kısımlarında Farsça aslına sadık kalmıştır. Gülistan Tercümesi, Memlük-Kıpçak Türkçesindeki en güzel edebî eser olma özelliğine sahiptir. Eserin mütercimi Seyf-i Sarâyî söz konusu eseri olduğu gibi çevirmediği için ona, "orijinal manzumelerin şairidir" denilebilir (Eckmann,

* Responsible Author/Sorumlu yazar

¹ Dr., Bağımsız Araştırmacı
Malazgirt MYO,
hamiakman@gmail.com
0000-0001-8787-23-19

Article History/Makale Tarihi:

Received/Teslim :22.08.2024
Accepted/Kabul :25.11.2024
Published/Yayımlama :31.12.2024

Cited/Atf:

Akman, H. (2024). Seyf-i Serâyî'nin Gülistan Tercümesi'ndeki Bağlı Cümleler Üzerine Bir İnceleme, *Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi (BULSODER)*, 2 (2), 22-38.

Copyright/Telif Hakkı

Bu makale, Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC)'nin hüküm ve koşulları altında dağıtılan açık erişimli bir makaledir.

2017). Bu eserin tek nüshası Leiden'dedir (Akar, 2013). Söz konusu eser, çoğunluğu *Anadolu Türkçesine* ait olan, eldeki Türkçe Gülîstan tercümelerinin ilki olma özelliğine sahiptir (Karamanlıoğlu, 1989, XXIV).

Bu çalışmada Seyf-i Sarâyî'nin *Gülîstan Tercümesi* (Kitâb Gülîstan bi't-Türkî) adlı eserindeki *bağlı cümleler* ele alınmıştır. *Bağlı cümle* “ve, veya, ama, da, fakat, halbuki, lakin, meğer vb. bağlaçlardan biri ile birbirine bağlanmış olan ve aralarındaki anlam ilişkisi de bu bağlaçlardan biri ile sağlanan bağımsız cümlelerden oluşmuş cümleler topluluğudur” (Korkmaz, 2017, 86). Bu tarz cümleleri *bağlı birleşik cümle* adı altında ele alan Mehmet Özmen (2016) şu tanımları yapmıştır: “İki cümlelerin birbirlerine cümle bağlayan bağlaçlarla bağlanmasıyla oluşur. Bağlı cümle iki veya daha fazla bağlaçla bağlanmış cümlelerden de oluşabilir. Cümleleri birbirine bağlayan bağlaçların ortak özelliği iki cümleyi birbirini bağlamış olmalarıdır.” Ahmet Topaloğlu (2019) *birleşik cümle* için; *iç içe birleşik cümle*, *ki'li birleşik cümle* ve *şartlı birleşik cümle* alt başlıklarının bulunduğunu ifade ederek *bağlı cümle*nin (ki'li *bağlı cümle*) bir *birleşik cümle* olduğu bilgisini vermiştir. Muharrem Ergin (2012) de *ki'li birleşik cümle* başlığı altında *şartlı birleşik cümle* ile birlikte *ki'li birleşik cümle*yi de almıştır, yani ona göre *ki bağlacı* ile kurulan cümleler *bağlı cümle* değil; *birleşik cümle*dir. Zeynep Korkmaz (2017) *bağlı cümle* başlığı altında verdiği örnekler arasında *ki'li bağlama edatıyla* kurulan *bağlı cümle* örnekleri de göstererek (*Köylü pancarını kaldırsın, paraya kavuşsun ki bu koca çark alışıldığına dönebilsin*) bu tarz cümleleri de *bağlı cümle* olarak ele almıştır. Günay Karaağaç (2013) *bağlı cümle*yi şöyle tanımlamıştır: “ve, veya, da, fakat, ama, lakin, halbuki, meğer vb. bağlama edatlarıyla birbirine bağlanmış cümleler topluluğu.” Karaağaç (2013), *bağlı cümle*yi kendi arasında *sıralı bağlı cümle* (ve, ile, veya, ilâ gibi bağlama edatlarıyla kurulan cümleler) ile *açıklamalı bağlı cümle* (genelde ki edatıyla kurulan cümlelerin aşınarak kalıplaşmış hâli) olarak iki alt başlıkta ele almıştır. Leyla Karahan (2013) *Türkçenin Söz Dizimi*'nde, *bağlama edatlarıyla bağlanan cümleler* başlığı altında *ki* ile ve bağlama edatlarıyla kurulan *bağlı cümle* örnekleri vermiştir. Karahan *bağlama edatlarıyla kurulan bağli cümlelerin* cümlede *sıralama*, *karşılaştırma*, *benzetme*, *açıklama*, *sebep*, *sonuç*, *amaç karşıtlık*, *eşitlik*, *beraberlik* vb. anlamlarda kullanılma göreviyle kullanıldığını ifade etmiştir. İfadelerden anlaşılacağı üzere Karahan da *ki* edatıyla kurulan cümleleri *birleşik cümle* başlığı altında değil; *bağlı cümle* olarak ele almıştır. İbrahim Delice (2018), *bağlı cümleler* için şöyle bir tanım yapmıştır: “Cümleleri sadece sıralama işlevi ile birleştiren ve sıralı cümle yapan edatlar hariç, bağlama edatları yoluyla gerçekleştirilen cümle dizisidir.” Delice'nin bu cümle çeşidi altında verdiği örneklerden *ki* bağlama edatıyla kurulan bir cümleye de yer verilmiştir; yani Delice de *ki bağlama edatını* *bağlı cümle* başlığı altında değerlendirmiştir. Vecihe Hatiboğlu (1978), *ki'li bağlama edatıyla* kurulan cümleler için *bağlaçlı yantümce* ifadesini kullanmıştır. Atabay, Özel ve Çam (2003) *birleşik tümce* başlığı altında *dilek ve koşul bildiren yantümceler* (yantümce bazen *de*, *bile* bağlaçlarıyla pekiştirilir), *temel tümceye ki bağlacıyla bağlanan yantümceler* (bu bağlaç sonundaki cümleyi önceki cümleye neden, sonuç, açıklama gibi işlevlerde bağlar) vd. alt başlıkları ele almışlardır; yani *ki'li cümleleri birleşik tümce* olarak ele almışlardır. Haydar Ediskun (2017), “Aralarında anlam ilgisi bulunan ya da sezilen basit ya da birleşik cümleler, birbirlerine bir bağlaçla bağlanıp cümleler zinciri oluşturabilirler. Bu cümleler zincirine *bağlı cümleler* denir.” Özkan, Toker ve Aşçı (2016). *ki'li bağli cümle*yi, *şartlı birleşik cümle* ve *iç içe birleşik cümle* ile birlikte *birleşik cümle*nin alt başlığı olarak ele almıştır. Bu bilgilerden anlaşılacağı üzere, *bağlı cümle* ve *birleşik cümle* konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Özellikle *ki bağlama edatıyla* kurulan cümlelerin *birleşik cümle* mi *bağlı cümle* mi olduğunda birlik sağlanamamıştır. Ancak *ki / kim* de *eğer*, *fakat*, *ancak*, *ama* ve *yoksa* gibi bir bağlama edatıdır (Hacıeminoğlu, 2015, 114-217); dolayısıyla bunlar için kullanılan *bağlı cümle* tabirinin *ki / kim* ile kurulan cümleleri de kapsamaması gerekmektedir.

Araştırmanın Yöntem ve Modeli

Bu çalışmada *Gülîstan Tercümesi*'nde kullanılan *bağlı cümleler* A. *Bağlama edatlarıyla kurulan bağli cümleler*. B. *Karşılaştırma ve denkleştirme edatlarıyla kurulan bağli cümleler* gibi alt başlıkları altında incelenmiştir. *Bağlama edatlarıyla kurulan bağli cümleler* başlığı kendi arasında 22 alt başlığa ayrılmıştır. *Karşılaştırma ve denkleştirme edatlarıyla kurulan bağli cümleler*se 6 alt başlıkta toplanmıştır. Her *bağli cümle*ye anlamı, kullanım sayısı ve işlevi belirtilip örnekler verilmiştir.

Araştırmanın Kapsamı

Örneklerin tamamı Ali Fehmi Karamanlıoğlu'nun hazırladığı *Gülîstan Tercümesi* adlı eserden alınmıştır. Örnek cümlelerin orijinal hâli başta tırnak içinde verilmiş, parantez içinde ise bunun sayfa

numarası ile satır sayıları gösterilmiştir. Parantezden sonraki tırnak içindeyse bu örnek cümlelerin günümüz Türkiye Türkçesine aktarımı tarafımızca yapılmıştır.

Bulgular

Gülistan Tercümesi *bağlı cümle*, özellikle *ki/kim’li bağlama edatıyla* kurulan *bağlı cümle*, açısından oldukça zengin ve renkli görünümüne sahiptir. Aşağıda bunlar örnekleriyle gösterilmiştir.

1. BAĞLAMA EDATLARIYLA KURULAN BAĞLI CÜMLELER

Bu edatlar, gerek cümle gerekse kelimeleri hem mana hem de şekil bakımından birbirine bağlamaktadır (Hacıeminoğlu, 2015, 112). *Gülistan Tercümesi*’nde bu edatların tespit edilen sayısı 31’dir. Sayıca ve kullanım çeşitliliği açısından *kim/kim* ve *çün/çünkü/çünkim* bağlama edatları önemli veriler sunmaktadır.

1.1. *ammā* Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

İki cümleyi birbirine olumsuzluk ifade ederek bağlayan bu bağlama edatıyla kurulan cümle sayısı 23’tür.

“*Leşker bilen artuğ sen ammā tirilikde biz senden yahşırakbiz*” (79b/13) / “Asker sayın bizden fazla; ama biz senden iyiyiz.” “*Kefenden özgesin koydı ve kitti ammā fakîr-i şadık oldurur kim...*” (80a/5) / “Kefenden başka ne varsa bıraktı gitti; ama sadık fakir odur ki...” “*Hîç kimirse öz cehline ikrâr bolmas ammā ol vaqt ma’lûm bolur kim...*” (108b/11) “Hiç kimse kendi cahilliğini itiraf etmez; ama o zaman malum olur ki...”

1.2. *anıñ kibi / bigin ... kim ...* Bağlama Edatıyla Kullanılması

Öyle bir ... ki ... anlamıyla başına geldiği cümleyi, açıklama ya da tarz bildirme işleviyle sonraki cümleye bağlar. Kullanım sayısı 6’dır: “*Gül ağaçlarına yittim ise gülistân iyısı meni anıñ kibi isrüttü kim etekim ilimden tüşti*” (7b/8a-13-1) / “Gül ağaçlarına vardığımda gül bahçesi beni öyle bir sarhoş etti (mest etti) ki eteğim elimden düştü.” “*İy qarındaş anıñ bigin şük maña vâcib durur kim enbiyâ mîrâsın buldum*” (82a/3-4) / “Ey kardeş, bana öyle bir şükür gereklidir ki enbiya mirasını buldum.” “*Meşâyiğ hırkasını anıñ bigin muṭribğa birdiñ kim ömri içinde iki akça keffinde dağı bir habbe deffinde körmüşiy yok*” (61a/1-3) / “Şeylerin hırkasını öyle bir çalgıcıya verdin ki hayatında iki akçeyi elinde ve bir habbeyi definde görmüşlüğü yok.”

1.3. *bolğa / bolğay (kim)* Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu bağlama edatları, iki cümlelerin ortasına gelerek onları *belki, ola ki* anlamıyla birbirine bağlamıştır. Kullanım sayısı 5’tir: “*Alarğa sözlegil bolğay kim mâlnıñ bir azın koyğaylar*” (59a/8-9) / “Onlara söyle, belki malın birazını bırakırlar.” “*Bu hasta üçün kur’an hatm itkeysen ya bedeli kurbân kılgaysen bolğay kim tenri tebâreke ve ta’âlâ şihhât-i kâmil birgey*” (137b/1) / “Bu hasta için Kur’an hatmet ya da bedel olarak kurban kes; belki yüce Allah iyi bir sıhhat başışlar.” “*... barıp tilesen bolğay kim andan saña birgey*” (85b/9-10) / “Gidip istesen belki sana verir.” “*Eger te’emmül kılmayın öltürse bolğay kim bir maşlahat fevt bolmuş bolğay*” (168b/2-3) / “Eğer etrafıca hesap edip öldürmezse belki fırsatı kaybetmiş olacak.”

1.4. *bolmasun ki* Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu bağlama edatı cümleleri *belki* anlamıyla birbirine bağlamıştır. Kullanım sayısı 5’tir: “*... anıñ üçün kim każâ manşıbı ‘âlî mertebe durur bolmasun kim bir yaman hareket bilen giriftâr bolğasen*” (128a/6-7) / “Onun için kadılık makamı yüce bir makamdır; inşallah bir kötü hareket ile tutuklanmayasın.” “*Fitneniñ otı közlenip-turur tebbîr suvı birlen söndürmek kirek bolmasun kim tañ bile şubh bigi yayılğay*” (129b/1) / “Fitne ateşi közlenmiştir, tedbir suyu ile söndürmek gerek; inşallah sabah yeli gibi yayılmaz.” “*Cümlesinden bilür men bolmasun kim müdde’iler anıñ haqqına sözlegeter*” (129b/11-12) / “Hepsinden bilirim ben, belki müddeiler onun hakkında (bir şeyler) söyleyecekler.” “*Munça cefânı aña revâ körmegil bolmasun kim tañ bile kıyâmet mahşerinde ol senden yahşı bolğay dağı sen uyalğaysen*” (148a/3-5) / “Bunca cefayı ona reva görme; belki yarın kıyâmet mahşerinde o senden iyi olur da sen utanırsın.”

1.5. *çün / çünkü / çünkim* Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu bağlama edatıyla kurulan bağlı cümle sayısı 61'dir. Bu sayının 50 tanesi *çün*, 7 tanesi *çünkü*, 4 tanesiyse *çünkü* bağlama edatından oluşmaktadır. Bunlar oldukça farklı anlamlarla cümleleri birbirine bağlamıştır. Söz konusu bağlama edatlarının başına geldiği cümle *yan cümle* olup *ana cümle*ye genelde zarf ilgisile bağlanmıştır.

1.5.1. Yan Cümleyi *-diği için / -diğindan/ -Inca* Anlamıyla Ana Cümleye Bağlaması

Bu anlamda *çün bağlama edatıyla kurulan bağlı cümle sayısı 27*'dir: "*Cân kaçan bolğay gülîstânğa melûl / Çün körücek şâdmân bolur köñül*" (6b/8) / "Gönül (sevgiliyi) gördüğü için mutlu olur; nasıl olur (da) can gül bahçesinde hüznü olur?" "*Çün teniz körmegen dağı kime zahmetin çekmegen idi tahammül ite bilmedi, kattı ün bilen yıglap titremege başladı*" (17a/12) / "Deniz görmemiş ve gemi zahmetini çekmediğinden (buna) tahammül edemedi, yüksek bir sesle ağlayıp titremeye başladı." "*Ömr dağı kalmadı çün bir nefes il ve ayak vidâ'in kılın*" (19a/10) / "Artık ömür tükendiği için bir anda hayatınızdan geçin (her şeyinizi feda edin)!" "*Yaman işlerge çün ihsânın kuvveti bolmasa ma'siyet bilen mübtelâ bolur*" (154a/5) / "Kötü işlere karşı senin ihsanının gücü olmayınca günahkârlığa müptela olur." "*Çün sa'âdet yoktur irdem fâyide kılmaz aña*" (97a2) / "Saadet olmayınca erdem ona fayda sağlamaz." "*Çünkü cāhiller bilen boldı bu çarh u baht yâr âkıl ir körüp anı teslîm kıldı ihtiyâr*" (32b/8-9) / "Bu felek (talih) ve baht cahillere yâr olduğu için (cahiller mutluluğa erdiği için) akıllı kimse bunu görüp teslimiyeti seçti."

1.5.2. Yan Cümleyi *madem* Anlamıyla Ana Cümleye Bağlaması

Bu anlamıyla yan cümleyi ana cümleye bağlayan *çün*'lü bağlı cümle sayısı 12'dir: "*...hocası ayttı iy yâr-ı 'azîz çün sever-men didiñ hıdmat tama'in andan kiskil*" (113a/10) / "Hocası (şöyle) dedi: Ey aziz yâr, madem seviyorum dedin; (o hâlde) hizmet tamahkârlığını ondan kes!" "*Ni lâzım sen aña düşmen bolur sen öçünji çün haşed andan aladur*" (173a/11) / "Madem haset (etmek) ondan (senin yerine) öcünü alıyor ne gereği var sen ona düşman oluyorsun?" "*Haşm çün senden kavîdür kıl tahammül cevrine*" (32b/10) / "Düşman madem senden güçlüdür; (o zaman) zulmüne tahammül et." "*Yüz köz öpüşmek ni fâyide kılar ol dem çünkim alar ayrılıp yana yir imiş gam*" (124a/1-2) / "Madem onlar ayrılıp (yine) gam çekecekler (de) o zaman öpmenin yakınlaşmanın ne faydası var?" "*Çünkü kördüğ haşm senden küçlüdür ol seni urmağ tilese yığlağıl*" (100b/7) / "Madem gördün düşman senden daha güçlüdür; (o zaman) o seni vurmak isterse ağla!"

1.5.3. Yan Cümleyi *çünkü, zira* Anlamıyla Ana Cümleye Bağlaması

Yan cümleyi *çünkü, zira* anlamıyla ana cümleye bağlayan *çün*'lü bağlı cümle sayısı 16'dir: "*Kel ra'yyet birle şulh it haşmdan fâriğ yûri çün ra'yyetdür bilürsen şâh-ı 'âdil leşkeri*" (17a/9) / "Gel tebaa ile barış (da) düşman hususunda rahat yaşa; çünkü bilirsin (ki) halk tabakası adil şahın askeridir." "*Anı bilseñ kirek zâhid yolında taşından çün bakıp sen anlamadıñ*" (49a/13) / "Züht yolunda sen onu tanımalısın; çünkü dışından bakınca sen anlamadın." "*Cevr köp kılma kulğa ay hocâ çünkim ol hükümne durur münkâd*" (148a/13) / "Ey hoca, köleye çok cefa etme; çünkü o emrine her an amadedir!" "*Cevr-i düşmen ni 'aceb çekse körüp tâlib-i dost çünkü dâyim tiken ü gül gam u şâdi biledür*" (158a/ 8-9) / "Dosta (sevgiliye) talip kimse, düşmanın zulmüne uğrasa buna neden şaşılır? Zira diken hep gül ile gam ise mutlulukla beraberdir (yan yanadır)."

1.5.4. Yan Cümleyi *-A rağmen* Anlamıyla Ana Cümleye Bağlaması

Bu anlamla yan cümleyi ana cümleye bağlayan *çün*'lü bağlı cümle sayısının 1 örneği vardır: "*Çün andan özge fânîdür bilürsen buruñğılarnıñ artınça yürürsen*" (80a/3) / "Başkaları / başka şeylerin fani olduğunu bilmene rağmen öncekilerin ardınca gidersin."

1.5.5. Yan Cümleyi *sanki* Anlamıyla Ana Cümleye Bağlaması

Bu anlamla yan cümleyi ana cümleye bağlayan *çün*'lü bağlı cümleye 1 defa rastlanmıştır: "*Vaş bağında hıramân tün idim fâvus tig uşbu gün çörger meni çün mâr cānān firkatı*" (125b/5) / "(Sevgiliye) kavuşma bahçesinde (eskiden) tavus kuşu gibiydim; (ancak) bugün sevgiliden ayrılık sanki yılan(dır da) beni yakar (mahveder)."

1.5.6. Yan Cümleyi *-(i)ken* Anlamıyla Ana Cümleye Bağlaması

Çün bağlama edatının yan cümleyi *iken* anlamıyla ana cümleye bağladığına 3 yerde tesadüf edilmektedir.: “*Ayttılar yigit alğıl çün ni’metiñ bar kuvvetiñ yiter*” (173b/13) / “(Şöyle) söylediler: elinde malın var ve kuvvetin (de) yetiyorken genç (bir kadın) al!” “*Bize andan ni kayğu çün bizim bar anlar içinde bir tayıfe*” (159a/1-2) / “Bizim onların içinde bir taifemiz varken bizim için ne gam (olur ki)?”

1.5.7. Yan Cümleyi *-diğı zaman / -diğında* Anlamıyla Ana Cümleye Bağlaması

Bu anlamlarla yan cümleyi ana cümleye bağlayan *çün*lü bağlı cümle sayısına 1 defa tesadüf edilmiştir: “*Fî’l-cümle imkân-ı muvâfaqat bolmadı ise mufârakat ihtiyâr kıldılar çün müddet-i iddet temâm boldı*” (134b/4-5) / “Hemen o anda muvaffak olma imkânı bulamadıkları için bekleme süresi (de) tamam olduğundan ayrılığı seçtiler.”

1.5.8. Yan Cümleyi *artık / bundan sonra* Anlamıyla Ana Cümleye Bağlaması

“*Köründüñ kiç közüme çünkim ay cân etekiñi revân ilden koyalman*” (116a/4-5) / “Ey canım (sevgilim), gözüme geç göründün (seni çok bekledikten sonra buldum) artık eteğini hemen elden bırakmam (seni kolay kolay terk etmem)! ”

1.6. *dağı* Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu bağlama edatı cümleleri ve (338) anlamıyla bağlamıştır: “... *aña tã’at kıлмақ себеп-и қурбет турур даğı аниғ şükriñiñ zikri-niñ fikri ni’met arturur*” (2b/3-4) / “O’na itaat etmek yakınlık sebebidir ve O’nun şükürünün zikir fikri nimeti artırır.” “*Yir yüzine yaşıl atlas bisât töşegey dağı ilk yaz bulutınıñ dâyesine fermân kıldı çiçek kızlarını yir bişikinde beslegey dağı ağaçlarğa reb’ hıl’atın keydürüp illerine kızıl ak sarı çiçekler birgey* (3a-3b/111-2) / “Yeryüzüne yeşil atlas(tan) sergi döşeyecek (yerde çimen bitirecek) ve ilkbahar bulutu annesine ferman buyurdu (ki) çiçek kızlarını yerin beşiğinde besleyecek, ağaçlara bahar elbisesini giydirip kızıl ak ve sarı çiçekler verecek.” “*Teñri tebâreke ve ta’âlâ ol kılğa nazar kılğay dağı sürgey, yana ündegey*” (4b/1-2) / “Yüce Allah o (günahkâr) kula bakacak ve (dergâhında) sürececek (uzaklaştıracak), sonra çağıracak.” “*İbâdet takşîrine mu’terif bolup ayturlar ... dağı cemâliniñ vâsıfları tahayyür öze mensûb bolup ayturlar*” (5a/9-11) / “İbadetteki kusurunu itiraf edip (şöyle) derler ve (Allah’ın) camalinin vasıflarına hayret içinde bağlı olarak söylerler...” “... *ölgenindin yüz yıl şonra barça sünükleri tókülmüş idi illâ közleri oynar dağı nazar kıılır*” (9b-10a/12-1) / “Öldükten yüz yıl sonra bütün kemikleri dökülmüştü; ancak gözleri oynuyor ve (etrafa, insana vs.ye) bakıyordu.”

da anlamıyla (37) bağlamıştır: “*Kul yazıp yazuk kıılıp ol uftanur sen dağı yazuk kitâbın yazmağıl*” (4b/11-12) / “Kul hata edip günah işlemiş sen de günah defterine (günah) yazma (işleme).” “*Dinniñ düşmeniturur biri ol kim sulţân bolup ‘adl kıılmasa biri dağı ol kim zâhid bolup ‘ilmi bolmasa*” (164b/5-7) / “Dinin düşmanıdır şunlar: Biri sultandır adli yok biri de zahittir ilmi yok.”

ise anlamıyla (9) bağlamıştır: “... *ammâ kuvvetim za’if tutur anıñ kavî ma’nilerine ayıttı e’aneke’llâhu ay edîb-i garîb men dağı Tañrığa tevekkül kıılıp himmet bilin rağbet ili bilen bağlap başladım*” (6a/3-6) / “...ama onun güçlü manalarını (anlamaya) muktedir değilim. (Şöyle) dedi: Allah yardımcın olsun ey garip yazar, ben ise Allah’a tevekkül edip, himmeti rağbet eliyle kuşanarak başladım.”

ama anlamıyla (48) anlamıyla bağlamıştır: “*Anıñ söziniñ binâsı maşlahat öze turur dağı seniñ sözün binâsı gaybet öze turur*” (9b/1-2) “Onun söz binası münasiplik (uygun ve hoş iş) üzerinedir; ama senin sözünün binası giybet üzerindedir.” “*Bir sulţänniñ üç oğı bar idi ikkisi uzun boylı şâhib-cemâl dağı biri kısqâ boylı idi*” (10a/10-12) / “Bir sultanın üç oğlu vardı. İki uzun boylu ve güzel yüzlü (yakışıklıydı); ancak diğeri kısa boyluydu.”

artık, bundan sonra anlamıyla (3) bağlamıştır: “*Kiçti cemâliñ güliniñ neveti kıılma taşavvur dağı ol devleti* (118b/9) / “Güzelliğinin gül devri geçti; artık o bahtlı anları hayal etme!” *böylece* anlamıyla (3) bağlamıştır: “*hazine boşaldı dağı düşmen gâlib boldı* (16a/4) / “Hazine boşaldı; böylece düşman galip oldu.” *ayrıca* anlamıyla (4) kullanılmıştır: “*Mende özgeler kibi fazl ve edeb yokturur yimek dağı yimeyipmen*” (73b/12) / “Bende başkaları gibi fazilet ve edep yoktur; ayrıca yemek bile yememişim!” *ardından, sonra* anlamıyla (6) bağlamıştır: “... *ol kısqâ boylı oğı kirdi dağı na’ra urup bu beytni okudı*” (11a/3) / “Ol kısa boylu oğlu (içeri) girdi; ardından (sultan) bağıırıp bu beyti okudu.” “*Munı ayttı dağı düşmen çerisine kirip vir niçe bahâdur irenleri tüşürdi*” (11a/8) / “Bunu dedi; sonra düşmana saldırıp birçok cesur askeri yere serdi.” *çünkü, zira* anlamıyla (1) bağlamıştır: “... *ya’nî ay Davudniñ ehli kıılıñız şükriñi dağı azdur benim kullarumdan köp şükür kıılğuşı*” (2b-3a/13-1) / “...Yani ey Hz. Davud’un halkı şükredin; zira benim kullarımdan çokça şükredenler azdır.”

1.7. eger Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Eğer, şayet, -sa bile anlamlarıyla önüne geldiği cümleyi, diğer cümleye *şart ilgisi* kurarak ve *zarf* göreviyle bağlar, kullanım sayısı 34'tür: “*Gebr eger yüz yıl ot yaķar bolsa içine tüşicek küyer fi'l-hāl*” (24a/7-8) / “Mecusi, eğer yüz yıl ateş yaksa içine düşünce yanar.” “*Eger bu kuluñnı öltürmege tileseñ şer' te'vili bilen öltürgü*” (34b/5-6) / “Eğer bu köleni öldürmek istersen şeriata uygun öldür.” “*İntikām hadd-den kiçmegey eger kiçer bolsa zulm bizim tarafımızdan bolğay*” (44a/9-10) / “İntikam haddini aşmayacak eğer aşarsa bizden yana zulüm olur.” “*Henüz ol bāliğ degül eger yüz yaşar bolsa*” (146/13) / “O yüz yıl yaşasa bile henüz buluğa ermemiştir.”

1.8. eyle / eyle hem / eyle ... kim / ki ... Bağlama Edatlarıyla Kullanılması

Bu bağlama edatları cümleleri *öyle ki, şöyle ki -dığı gibi* anlamlarla birbirine bağlar. Kullanım sayısı 28'dir: “*İlden ilge kildi bizge memleket eyle kitkey kilip ilden revān*” (38/5-6) / “Elden ele geldi bize memleket öyle de (bizim) elimizden de hemen gidecek.” “*Eger men tenñriden eyle korksam ki sen sultāndan korkarsen*” (41a/ 5-6) / “Eğer senin sultandan korktuğun gibi ben Allah'tan korksaydım...” “*Eyle na'ra urdı kim özgeler dağı anıñ bilen gavğa kıldılar*” (55b/3) / “Öyle bir bağırdı ki başkaları da onunla kavga ettiler.” “*Sen dağı anıñ anasına sökkül eyle kim intikām hadden kiçmegey*” (44a/8-9) / “Sen de onun anasına söv; (ama) öyle ki intikam haddini aşmasın.”

1.9. eyle sağıngaysen ki / eyle sağın kim / sağıngay sen ki Bağlama Edatlarıyla Kullanılması

Bunlar *sanki* anlamıyla cümleleri birbirine bağlar, kullanım sayısı 5'tir: “... *katı ün bilen hutbe okur idi eyle sağıngaysen kim gürāb nağmesi anıñ elhānı perdesindedurur*” (110b/13) / “Yüksek sesle hutbe okurdu sanki karga nağmesi onun sesinin perdesindeydi.” “...*halāl bile harāmdan mahfuz durur eyle sağın kim men bu sözni takrİR kılmadım*” (153b/8-9) / “Helalle haramdan korunmuştur, sanki ben bu sözü söylemedim.” “*Gaflet uykusında eyle kalıptururlar sağıngaysen kim ölüptururlar*” (53a/12-13) / “Gaflet uykusunda öyle kalmıştır ki sanki ölmüşler.”

1.10. (eyle) ...bir ... kim ..., (eyle) ... eyle ... kim ... Bağlama Edatlarıyla Kullanılması

Bu kalıp ilk cümleyi açıklama işleviyle ikincisine bağlar. *Öyle bir ... ki ...* anlamındadır ve kullanım sayısı 17'dir: “*Hümāy ol iş bilen (eyle) taptı şeref kim sūnek yip cānver incitmiş yok*” (23b/9-10) / Hüma (öyle bir) işle şeref buldu ki kemik yiyip bir canlıyı incitmemiştir (bile).” “*İmdi bir kavm hāşil bolupturur kim zāhirleri cem' dağı bātınları perişān*” (72b/6-7) / “Şimdi öyle bir kavim ortaya çıkmıştır ki dış görünüşleri derli toplu ve içleri perişan.” “*İrdem (eyle) bir çeşme durur kim dāyim suvı taşıp kile durur*” (139b/11) / “Erdem öyle bir çeşmedir ki suyu daima taşıp gelir.” “*Yaman kılıklı kişi (eyle) bir düşmen ilinde giriftār bolupturur kim anıñ cevrenden bağı kan bilen tolupturu*” (164b/10-11) / “(Öyle) bir kötü yaradılışlı birisinin eline düşmüştür ki onun zulmüyle bağı kan ile dolmuştur.” “*Anlar içinde bir fāyife bar kim dāyim hıdmatka billerin bağlap dağı keremge illerin açıptururlar*” (159a/2-3) / “Onlar arasından öyle bir topluluk var ki her an hizmete hazır ve kerem için beklemektedirler.

1.11. illā / illā (kim) Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümleler

Bu bağlama edatı cümleleri *sadece, ancak, ama* gibi anlamlarla ve zıtlık bildirerek birbirine bağlar, kullanım sayısı 19'dur: “... *ölgenindin yüz yıl şonra barça sūñükleri tökülmiş idi illā közleri oynar dağı nazar kıılır*” (9b-10a/12-1) / “Öldükten yüz yıl sonra bütün kemikleri dökülmüştü; ancak / sadece gözleri oynuyor ve (etrafa, insana vs.ye) bakıyordu.” “*Barça kişiniñ ekşi yise tişi kamaşır illā każılarnıñ tatlı yise kamaşır*” (177b/11) “Bütün insanların ekşi yerse dişi kamaşır; ama kadıların tatlı yiyince kamaşır.” “*Barçanı rāzı kıldım illā hasūdñı rāzı kılabilmedim*” (15b/11) / “Herkesi razı ettim; ama hasetçiyi razı edemedim.” “*Meyli ve muħabbeti ol kadar degül illā kim ayyāz bilen durur*” (112b/5) / “Meyli ve muhabbeti o kadar değil; ama ayyaz? iledir.”

1.12. kaçan / kaçan (kim) Bağlama Edatlarıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu bağlama edatları başına geldiği cümleyi *-dığı zaman, -dığı anda* anlamları ile sonraki cümleye *zarf* göreviyle bağlar, kullanım sayısı 42'dir: “*Kaçan kim düşmenniñ hilesi tükense dostluķ silsilesin tepretür*” (165a/10-11) / “Düşmanın hilesi tükendiğinde dostluğa başlar.” “*Kaçan bolsa çetük āciz urup pençe peleng közin çıkarur*” (18b/4-5) / “Kedi aciz kaldığında pençe vurup kaplanın gözünü çıkarır.” “*Kaçan fehmi itnese sözni işitken söz aytuķan irniñ anda yazuķı yok*” (55b/7) “Söz dinleyenin anlamadığı şeyde söyleyenin günahı yoktur.”

1.13. kanda / (kanda ... kim ...) Bağlama Edatlarıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu bağlama edatları başına geldiği cümleyi *-diğında, -dığı zaman, -sA* anlamları ve genelde *şart işleviyle* kendisinden sonraki cümleye bağlar. Kullanım sayısı 13'tür: "Otursan **ķanda** baykuş tig yıkarser" (37b/12) / "Nerde otursan baykuş gibi, (orayı) yıkarsın." "İrdem iyesi **ķanda** barsa altun birürler" (139b/12-13) "Erdemli kimse nereye gitse (ona) altın verirler." "**ķanda** körser urup bilinden kes" (145a/11) "Nerde görersen vur, belinden kes!" "ķanda kim tatlı su akar bolsa kurt ve kuş balık andan iksilmes" (22a/11) / "Bir yerde akarsu olsa orada kurt, kuş ve balık eksik olmaz." "**ķanda kim aç it tapar it tiş urur**" (154b/8) "Aç köpek et bulduğunda dişler."

1.14. *ki / kim* Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

1.14.1. Yan Cümlelerin Ana Cümleye Öge Olarak Bağlanması

1.14.1.1. Yan Cümlelerin Ana Cümleye Özne Olarak Bağlanması

Yan cümle ana cümlelerin öznesi olarak kullanılmıştır. Bu şekilde kurulan *ki / kim*'li bağlı cümle sayısı 19'dur. Bu sayının 13'ünde ana cümlelerin yüklemine *kirek* kelimesinden oluştuğu görülmektedir: "Ol ir ayttı *ķatırım*da bar idi **ķim** kaçan gül ağaçlarına yitsem bir etek gül yārānlarğa hediye ketürgeymen" (7b/10-11) / "O genç (şöyle) dedi: Gül ağaçlarına ulaşısam dostlarıma bir etek dolusu hediye getirmek aklımda vardı." "Kirek **ķim** bu yazuķnı yazmağaylar" (67b/3) / "Bu günahı yazmamaları gerektir." "Geh bolur **ķim** bir *ķakīm-i mu'teber rāy u tedbiri içinde sehv iter*" (105b/9) / "Bazen bir itibarlı bilginin (dahi) (onca) fikir ve tedbirine rağmen hata etmesine rastlanır." "Hiç **ķim**irse öz cehline *ikrār kılmā ammā ol vaķt ma'lūm bolur ķim* bir *ķişi söz başlasa sözi tamam bolmayın bir ķim-irse dağı ortaga söz kitürgey*" (108b/11-13) / "Hiç kimse kendi cahilliğini ikrar etmez; ama bir insanın söze başlaması ve sözü tamam olmadan başkasının araya girmesiyle (bu cahillik) malum olur."

1.14.1.2. Yan Cümlelerin Ana Cümleye Nesne Olarak Bağlanması

Bu şekilde birbirine bağlanan *ki / kim*'li bağlı cümle sayısı 89'dur. Ana cümlelerin yüklemi genel olarak *ayt-* "söylemek" fiilinden oluşmaktadır; bunun yanı sıra *bil-, de-, demek* gibi fillerin de ana cümlede yüklem olması sık karşılaşılan bir durumdur: "Dağı *aytur idi ķim* büyük *baķtın uyağ devletiñ yāri kıldı*" (133a/12) / "... ve 'baķtını büyük (çokça) talihini (sana) dost etti, dedi." "Bil **yakīn ķim** tükenmes *māl irür*" (140a/6) / "Yakinen bil ki tükenmez maldır." "El-ķıssa *işittim ķim* aña bir *belā kilip yaman işke mensüb bolup muķkem urup sürdiler*" (141a/12-13) / "Velhasıl ona bir bela gelip, kötü işe mensup olup, onu da iyice döverek sürdüler (diye) işittim." "Yastuķı *üstine kilip kördi ķim* *şem' yanaturur*" (130a/2) / "Yastığının üstüne gelip mumun yandığını gördü." "Bir *kün aña naşīhat babından ayıttım bilür men ķim* *seniñ anı sıvmeginde illet yoķ turur*" (117a/3-4) / "Bir gün ona nasihat babında (şöyle) dedim: Biliyorum ki onu sevmende bir sakınca yoktur." "Aytur idi **ķim** bir *vaķt tüz yazıda yol taş itip azuķum tükenip yürür idim*" (89b/3-4) / "(Şöyle) derdi ki bir vakit düz ovada yolu taş edip, azığımı tüketip yürürdüm." "Bil **ķi** *hāli ni bolğay ol ķında*" (34a/4) / "Hāli o cezada ne olacak bil."

1.14.1.3. Yan Cümlelerin Ana Cümleye Yer Tamlayıcısı Olarak Bağlanması

Yan cümlelerin ana cümleye *yer tamlayıcısı* olarak bağlanmasına 4 yerde rastlanmıştır: "Tevbe *ķıldım ķim* *dağı hutbe okusam arķun okuğaymen*" (111a/12) / "Bir daha hutbe okursam yavaş okuyacağıma tövbe ettim." "Bir *oğrı bir tilençige ayttı uyalmas misen ķim* *tigme bir ķasīs katına barıp buçuk ķabbe üçün yüz suvın töküp ilin uzatur sen*" (96a/10-12) / Bir hırsız bir dilenciye değme bir cimriye gidip buçuk ķabbe için yüz suyu döküp elini uzatmaya utanmaz mısın dedi." "Ümīd yoķ **ķi** *ķiçip 'ömr bir yana (yirine) ķilgey*" (19a) / "Ömrün bitip tekrar geri gelmesinde ümit yoktur."

1.14.1.5. Yan Cümlelerin Ana Cümleye Zarf Olarak Bağlanması

Ki/ķim bağlama edatları *yan cümleyi ana cümleye zarf* olarak bağlarken birçok anlamlara bürünebilmektedir. Bu anlamlar, kullanım sayıları ile birlikte aşağıda verilmiştir.

1.14.1.5.1. Yan Cümlelerin *diye* Anlamıyla Ana Cümleye Zarf Olarak Bağlanması

Bu anlamla yan cümlelerin ana cümleye bağlandığı *ki / kim*'li bağlı cümle sayısı 44'tür: "Men ol *ķişiğe suvāl ittim ķim* *niden bolur...*" (8a/4) / "Ben o kişiye neden olur diye soru sordum." "Buyurdı **ķim** *ilin kiskeyler*" (56b/11) "Elini kessinler diye emretti." "Beşāret *ķitürdi ķim* *fulān düşmeniñni Teñri kötürdi*" (46a/1) "Allah filan düşmanını kahretti diye müjde getirdi." "...*illerinde birer ağaç alıp ol pehlevānğa ayıttım ķim* *ni turur sen vaķti durur*" (149a/11-12) / "... ellerine birer ağaç almışlar. O pehlivana, ne duruyorsun, vaktidir diye söz söyledim."

1.14.1.5.2. Yan Cümlenin -iken Anlamıyla Ana Cümleye Zarf Olarak Bağlanması

Bu anlamla yan cümlenin ana cümleye bağlandığı *ki / kim*'li bağlı cümle sayısı 5'tir: “*Çanda bolusar dost keremden mahrûm kim düşmen öze kılursen uş böyle nazar*” (3a/9) / “Düşmana dahi böyle bakarken (iyi muamelede bulunurken) dost nasıl olur da kereminden mahrum kalır.” “*Ayttım niçün Hâtem-i tâyîniñ da'vetine barmassen kim halk simâtına yığılıp yimek yirler*” (88a/7-8) / “(Şöyle) dedi: Halk ziyafet sofrasına toplanıp yemek yerken (sen) neden Hatem-i Tâyi'nin sohbetine gitmiyorsun?” “*Sen kayda alar yolın yürügeysen kim yüz guşşa bilen kılursen ikki rek'at*” (151b/5) / “İki rekât namaz kılarken sen nasıl olur da onların yolunda yürüyeceksin?”

1.14.1.5.3. Yan Cümlenin -Inca Anlamıyla Ana Cümleye Zarf Olarak Bağlanması

Bu şekilde kurulan *ki / kim*'li bağlı cümle sayısı 1'dir: “*Têñiz mevciniñ evcinden ni guşşa alarğa kim kimeçi Nûh bolğay*” (4a/8) / “Gemici Hz. Nuh olunca gemidekilere deniz dalgasının büyüklüğünden korku olur mu?”

1.14.1.5.4. Yan Cümlenin için Anlamıyla Ana Cümleye Zarf Olarak Bağlanması

Yan cümlenin “için” anlamıyla ana cümleye bağlandığı *ki / kim*'li bağlı cümleye toplamda 28 defa tesadüf edilmiştir: “*Sultân bir niçe bahâdur irenlerni birip ıydı kim alarnı tutup ketürgeyler*” (12b/4) / Sultan, onları tutup getirmeleri için nice kahraman erenleri gönderdi.” “*Za'if ra'yyetiñge rahmet kılğıl ki kavî düşmeden zahmet körmegeysen*” (19b/8-9) / “Güçlü düşmandan zahmet görmemek için zayıf tebaaya merhamet et.” “*İl yiterde edgülük kıl ay fulân kim atıñ kalğay cihânda cavidân*” (30b/9-10) / “Ey filan kimse, adının dünyada ebediyen kalması için halk gelince onlara iyilikte bulun!” “*Bir kul kintke bardı kim tuz kitürgey*” (31a2) / “Bir köle tuz getirmek için şehre gitti.”

1.14.1.5.5. Yan Cümlenin -diğindan, -diği için Anlamıyla Ana Cümleye Zarf Olarak Bağlanması

Yan cümleyi bu anlamla ana cümleye bağlayan *ki / kim*'li bağlı cümle sayısı 2'dir: “*Hoş kör bu ra'yyetni kim nefi firāvândur*” (16b5) / Faydaları çok olduğundan bu tebaayı hoş gör.” “*Ay oğlanlarım irdem öğreniñ kim dünyeniñ mālına ve mülkine ve cāhına itibār yokdur*” (139b/4-5) “Ey oğlanlarım, dünyanın malına mülküne ve makamına itibar olmadığından erdemli olmayı öğrenin!”

1.14.2. Yan Cümlenin Ana Cümlede Yer Alan Herhangi Bir Ögeyi Nitelemesi

Ki/kim'li bağlı cümlede yer alan *yan cümle* bazen *ana cümlede* yer alan çeşitli ögeleri niteleme görevi de üstlenebilmektedir.

1.14.2.1. Yan Cümlenin Ana Cümlede Yer Alan Yer Tamlayıcısını Nitelemesi

Ana cümlede yer alan yer tamlayıcısının nitelendiği *ki / kim* bağlama edatıyla kurulan bağlı cümle sayısı 19'dur: “*Ol yirge yittiler kim Zâhğak mülkiniñ zevâli niçük idi dağı Feridün memleket ni ni țarîka tuttı*” (16a/9) / “Dahhak'ın memleketinin zevalinin nasıl olduğu ve Feridun'un, memleketi ne yolla ele geçirdiği o yere ulaştılar.” “*On altun birip ol yirden kiterdiñ bu yirge kim kilip turur men*” (112a/1) “On altın verip oradan benim geldiğim bu yere gönderdin.” “*Melik ni'meti ol kişige harâm ki fırsat demini közetmes tamâm*” (21b/5) “Sultanın nimeti fırsat anını hakkıyla gözetmeyen o kişiye haramdır.”

1.14.2.2. Yan Cümlenin Ana Cümlede Yer Alan Yüklemini Nitelemesi

Bu şekildeki kullanımın 3 örneği ile karşılaşılmıştır: “*Şehr işikine kilgen bir fakîr gedây idi kim işi dāyim lukma lukma tilenip hırka tikmek idi*” (65a/11-12) / “İşi daima lokma lokma dilenip hırka dikmek olan, şehir eşğine gelen bir fakir köle idi.” “*...kararı bir kuş bigin kim tuzakka tüşmiş bolğay*” (113b/10) / “Huzuru tuzağa düşmüş bir kuş gibidir.” “*Ezell-i mevcüdât it turur kim tuz etmek hakkını bilür*” (174b/12) / “Mevcut olanların en zelili tuz ekme hakkını bilen (nankörlük etmeyen) köpektir.

1.14.2.3. Yan Cümlenin Ana Cümlede Yer Alan Nesneyi Nitelemesi

ki / kim bağlama edatından sonraki cümle (yan cümle) kendisinden önceki (ana cümle) cümlede yer alan nesneyi nitelemektedir. Bunların sayısı 8'dir: “*Sağın ol künni kim tutup yitişer (yitişer?)*” (20a/11) / “Gelip yetişecek o günü düşün.” “*Hak ta'âlâ ol kimersenî aña havâle kılur kim hayatınıñ kökin keser*” (31b/2-3) / “Yüce Allah, ona, onun hayatını sona erdirecek bir kimseyi musallat eder.” “*Mūsâ 'aleyhi's-selâm bir fakîrni kördi kim 'uryân kum içinde yatur*” (88a/13) / “Hz. Musa (a.s.) çıplak ve kum içinde yatan bir fakiri gördü.”

1.14.2.4. Yan Cümlenin Ana Cümlede Yer Alan Özneyi Nitelemesi

Ana cümlede yer alan özne yan cümle tarafından nitelenir. Bu kullanımın 8 örneği tespit edilmiştir: “*Kalmadı yirde cânver kim anıñ çıķmağay kökke ah u efgāni*” (87a/3) / “Yeryüzünde ahı ve feryadı göge çıkmayan (hiçbir) canavar kalmadı.” “*Yılan zaħmından ol düşmen beterdür kim özin dost körgüzür müzeyyen*” (103a/4-5) / “Kendisini süsleyip dost gibi gösteren o düşman yılanın açacağı yaradan daha beterdir.”

1.14.2.5. Yan Cümlelerin Ana Cümlede Yer Alan Zarfı Nitelemesi

Yan cümle, ana cümlede yer alan zarfı niteleme görevindedir. Bu kullanımın 3 örneği ile karşılaşılmıştır: “*Eger bolsa idi yādında ol kün kim ilimde idiñ bir yaşar oğlan bu kün böyle maña cevr itmes idin*” (137a/9) / “Eğer aklında, bir yaşında elimde çocuk olduğun o gün olsaydı bugün bana böyle eziyet etmezdin.” “*Unutmadı seni hālīķ uşol dem kim idiñ nuñfe medhüş u medfün*” (144a/13) / “Yaratan seni ananın karnında bir dehşetli ve gömülmüş meni olduğun zaman (dahi) unutmadı.” “*Meni sen ol qarınça tig yakın bil kim anı yol üze yençip kiçer fil*” (82a8) / “Sen beni, kendisini yol üstünde filin ezip geçtiği karınca gibi yakın bil.”

1.14.3. ki/ kim Bağlama Edatının Çeşitli Anamlarla Cümleleri Birbirine Bağlaması

Bu tarz kullanımlarda *ki / kim* bağlama edatları iki cümleyi *ama, da, yoksa, eğer, zira/çünkü* gibi anlamlarla birbirine bağlar. Burada yan cümle-ana cümle yerine genelde birbirine denk iki cümle söz konusudur.

1.14.3.1. ki / kim Bağlama Edatının, Cümleleri ama, fakat Anlamıyla Birbirine Bağlaması

İkinci cümleye olumsuzluk anlamı katan bu *kim / kim*’li bağlı cümle sayısı 10’dur: “*Anı körmek maña küç kilmes kim anasını körmek küç kilür*” (121b/4) / “Onu görmek bana güç gelmez; ama anasını görmek güç gelir.” “*Yazuklı men kirek öltür kirek koy kim öç almakdan ise af hoşrak*” (130a/13) / “Günahkârım ister öldür beni ister bırak; ama öç almaktansa affetmek iyidir.” “*Rast ayttıñ iy yigit sen nideyim kim ceħandan toymayıp men*” (136b/6) / “Ey genç sen doğru dedin; ama ne yapayım (ki) dünyaya doymamışım ben!” “*Harc itip ömrin yığıp altun kümiş ol kim yimes*” (160a1) / “O ömrünü harcayıp altın gümüş toplamış; ama yemez.”

1.14.3.2. ki / kim Bağlama Edatının, Cümleleri da Anlamıyla Birbirine Bağlaması

ki / kim’li bağlama edatlarının bu anlamla kurduğu cümle sayısı 24’tür: “*Ayttı ni boldı saña kim bu hâlde kitersen*” (26a/6) / “(Şöyle) söyledi: Sana ne oldu da bu hâlde gidiyorsun?” “*Ay fakir meger seniñ ol ma’lûmıñnı almadılar mı kim munuñ bigin fāriğ turur sen*” (124b/1-3) / “Ey fakir senin o paranı almadılar mı da böyle rahat duruyorsun?” “*Beyük bahtın uyağ devletiñ yāri kıldı kim bir kişiğe tüştüñ ceħān körgeñ*” (133b/13) / “Büyük bahtın, uyanık talihin yanında oldu da dünya görmüş bir kişinin eline düştün.” “*Şükr kııl kim bir mu’cib yigit iline tüşemediñ*” (133b/8) / “Şükret de bir hayrette bırakan yiğidin eline düşmedi!”

1.14.3.3. ki / kim Bağlama Edatının, Cümleleri ve Anlamıyla Birbirine Bağlaması

ki / kim bağlama edatı ve bağlacı gibi iki cümleyi bağlamıştır ki bu şekildeki kullanımının sayısı 6’dır: “*Bedr-i devlet āleme kutlu yüzüñ kim bilig bahri özün cevher sözün*” (7a/7) / “Kutlu yüzün âleme talihin dolunayı gibidir ve kendin bilgi denizi(sin), sözün (ise) mücevher.” “*Yoldaşın bolup ikbāl yarı kıldı kim gülün tikenden tiken ayağıñdan çıktı*” (65b/10) / “Talih yoldaşın olup (sana) yardım etti ve gülün dikenden, diken ayağından çıktı.” “*İttifāk tüşti kim bir müddet anı körmedi*” (66b/1) “Tesadüf oldu ve bir müddet onu görmedi.”

1.14.3.4. ki / kim Bağlama Edatının, Cümleleri yoksa Anlamıyla Birbirine Bağlaması

Bu anlamla iki cümleyi birbirine bağlayan “*ki / kim*”li bağlı cümle sayısı 4’tür: “*Tutmağıl pülād kollı birle pençe ay za’if kim ilin imgek körüp fākat ketürmeyin sınar*” (32b/12-13) / “Ey zayıf (kişi), çelik kollu (çok güçlü) ile dövüşme; yoksa elin acıyıp acır, takati kalmayıp kırılır.” “*Tama tutma kim ilimni etekiñden kitergeymen*” (131a/2) / “Tamahkârlık etme; yoksa elimi eteğinden bırakırım (senden vazgeçerim).” “*Akl ve edeb bilen tirilgil levh ve şarabnı koygul kim ilindeki naqd kitse köp zaħmetler çekip nedāmet yigeysen*” (142b/1-3) / “Akıl ve edeple yaşa, zevk ve eğlenceyi bırak; yoksa elindeki para giderse çok zahmetler çekip pişman olacaksın.”

1.14.3.5. ki / kim Bağlama Edatının, Cümleleri “o anda, o esnada” Anlamıyla Birbirine Bağlaması

ki /kim'li bağlı cümlelerin bu anlamla cümleleri bağlamasına 6 yerde rastlanmıştır: “*Envâ'ı 'uķûbet içinde idim kim hacilerin selâmet haberin kitürdiler*” (28a/2-3) / “Birçok zorluk içindeydim; o esnada hacıların selamet (içinde oldukları) haberini getirdiler.” “*Mağribka yakın idi kim bir ikinci ivin kördi*” (90b/12) / “Batıya yakındı; o anda ikinci evini gördü.” “*Yigit bu sözde idi kim bir sultân oğlı çerigden ayrılıp idi munuķ üsüne kilip bu sözni işitip şüretine nazar kıldı*” (103b/9-12) / “Yigit bu sözü diyordu; o esnada bir sultanın oğlu ordudan ayrılıp bunun üstüne gelerek, bu sözü işitip yüzüne baktı.”

1.14.3.6. *ki / kim* Bağlama Edatının, Cümleleri *o zaman, o hâlde, böylece* Anlamıyla Birbirine Bağlaması

Bu anlamlarla cümleleri birbirine bağlayan *ki / kim*'li bağlı cümle sayısı 5'tir. “*Niçün munça günden biri aytmadıñız kim 'azizler qademinde hıdmat bilin bağlağay idik*” (123b/1-2) / “Neden bunca zamandır söylemediniz; o zaman azizlere hizmet için hazır bekledik.” “*Eger bu kuluñnı öltürmege tilesen şer' ta'vîli bilen öltürgül kim kıyâmat kün yazuklı bolmağaysen*” (34b/5-6) / Eğer bu köleni öldürmek istersen şeriat hükmü içinde öldür; o zaman kıyamet gününde günahkâr olmayacaksın.” “*Yitkeninçe küçün köñül yapkıl kim halâyık sanı du'â kılgay*” (45a/6-7) / “Gücün yettiği kadar gönül al; böylece halk sana dua edecek.”

1.14.3.7. *ki / kim* Bağlama Edatının, Cümleleri *eğer* Anlamıyla Birbirine Bağlaması

ki / kim bağlama edatı başına geldiği cümleyi şart ilğisi ile sonraki cümleye bağlar; dolayısıyla burada önce gelen cümle *yan cümle* konumundadır ve sonraki *ana cümle* konumunda olan cümleye *zarf* ilğisiyle bağlanmıştır. Bu anlamla kullanılan *ki / kim*'li bağlı cümle sayısı 48'dir. Bunlardan 4 tanesi *her (kim) ki* şeklindedir: “*Anıñ kim luğması kesb itmekidür kötermes ol bu Hâtim minnetin*” (88a/9) / “Her kimin ekmeği çalışıp kazanmaylıysa o, Hatim-i Tâyi'nin (bile) minnetinde kalmaz.” “*Ol kişi kim düşmenler bilen şulh kıılır dostları andan âzâr bolur*” (163a/7-8) / “O kimse eğer düşmanlarla barışırsa dostları ondan incinir.” “*Kilmese kim yakın luğf bilen tüşer ol ir yıraq 'izzetden*” (92a/4) / “Eğer yakın bir lütuf ile gelmezse o kişi izzetten uzak kalır.” “*Ol du'ânı maña öğrekeysen kim okusa öli tiri bolğay*” (95a/10) / “O duayı bana öğreteceksin, eğer ölü (onu) okursa dirilecek.”

1.14.3.8. *ki / kim* Bağlama Edatının, Cümleleri *zira/çünkü* Anlamıyla Birbirine Bağlaması

Bu bağlama edatları söz konusu anlamlarla ve *açıklama* ve *sebeup bildirme işleviyle* cümleleri birbirine bağlar. Bunlar *için, -dığından* anlamlarını da taşımakta ve sonra gelen cümleyi (yan cümle) öncekine (ana cümleye) *zarf* ögesi olarak bağlamaktadır. Bu şekildeki kullanıma 53 yerde rastlanmaktadır: “*İşitip fasîh nuğkın üşenip süküt kıılma kim anıñ tillindedür pes ni hüner ki bar*” (157a/7-9) “Açık sözünü işitip (de) üşenerek susma; zira ne hüneri varsa onun dilindedir / Ne hüneri varsa dilinde olduğundan onun sözünü işitip de susma.” “*Ay yâr ta'zietim kılgıl kim tehniyet yiri degül*” (66a/4) / “Ey yâr, taziyemi yap; zira yavaş davranmanın yeri değil / Yavaş davranma yeri olmadığı için ey yâr, taziyemi yap!” “*Hasud irge belâ kıilsin dime kim anıñ özre hased ağır belâdur*” (172a/9-10) / “Hasut kişiye bela gelsin deme; çünkü onun üzerine haset etme (zaten) ağır (bir beladır) / Haset (zaten) üzerinde bela olduğu için hasetçiye bela gelsin deme!”

1.14.3.8. *ki / kim* Bağlama Edatının, Cümleleri *Başka Anlamlarla* Birbirine Bağlaması

Yukarıdaki anlamlar haricinde *ki / kim* bağlama edatları çeşitli anlamlarla cümleleri birbirine bağlamıştır: Bunlardan *şöyle ki, öyle ki* anlamıyla kurulanların sayısı 5'tir: “*...oturup perişân sözlere başladı kim fulân şerikim Türkistânğa kitip turur*” (92a/9-10) / “...oturup perişan sözlere başladı, şöyle ki: Filan ortağım Türkistan'a gitmiştir.” “*Üçünçi şahib-cemâl kirek kim anıñ hüsni bilen közler münevver dağı köñüller müşerref bolğay*” (98a/2-3) / Üçüncü olarak güzel yüzlü olmalı, öyle ki onun güzelliği ile gözler kamaşsın ve gönüller şenlensin.” *Diye* anlamıyla kurulanların sayısı 1'dir: “*Hergiz ol melüllik hâtırımdan kitmegey kim açıp baktım ise inçü durur*” (89b/7) / “O hiç aklımdan çıkmayacak diye açıp baktım, inciymiş.” *Nasıl* anlamıyla kullanılanların sayısı 1'dir: *Dudağı kön degül kim çigneyeysen* (79a/4) / “Dudağı deri değil, nasıl çigneyeceksin?” ... *yerine, ...tansa* anlamında kullanılanların sayısı 2'dir: “*Otura tura kitmek yahşırak andan kim terk yürüp kalğaysen*” (137a/1) / “Düş kalka gitmek acelece yürüyüp (geri) kalmak yerine daha iyidir,” “*Bilişler birle hoş 'arifke zindân ki yatlar birle bolğınça gülîstân*” (68a/10-11) / “Arif kimseye yabancılarla gül bahçesinden bulunmaktansa tanıdıklarla zindanda olmak iyidir.” *Hiç* anlamıyla kullanılanların sayısı 1'dir: “*Fulân kimirse zamândurur kim körünmedi*” (66b/2-3) / “Filan kimse (uzun) zamandır hiç görünmedi.” *Belki* anlamıyla kurulanların sayısı 2'dir: “*Ni sırrıñ bar kim dostlarıña dimegil ni bilürsen kim bir vaqt düşmen bolğaylar nedâmet yimegil dağı ni yamanlık kim kıla bilür bolsan düşmeniñe kıılmağı ni*

bilürsen kim bir kün dost bolğay” (162a/4-5) / “Her ne sırrın varsa dostlarına (bile) deme; nerden bilirsin, belki bir zaman (dostların) düşman olacaklar, pişmanlık duyma; sonra düşmanına kötülük edebileceken etme, ne bilirsin, belki düşmanın dost olacak.” **Acaba** anlamıyla kurulanların sayısı 2’dir: “*Bu meselni işitkeniñ yoq mı kim ayturlar*” (56a/8) / “Bu meseli duymamış mısın acaba, (şöyle) söylerler...” **Zaten** anlamıyla kurulanların sayısı 2’dir: “*Anıñ dağı ‘ömriniñ baqıyesi kalmamış kim sen anı tutmaqda te’hîr kıldıñ*” (44b/11) / Onun da ömür müddeti kalmamış zaten; sen neden (onu) tutmakta geciktin?”, “*Bu kün toprak bol andan burunraq kim irte gül teniñ toprak bolğay*” (77a/6-7) / “Bugün ondan evvel toprak ol; zaten yarın gül tenin toprak olacak.” **-malı, -meli** anlamında kullanılanların sayısı 3’tür: “*İner bolsa kayadın bir ağır taş kirek kim kitmegey ‘arif yolundan*” (80a/10) / “Kayadan ağır bir taş inse arif kimse (yine de) yolundan dönmemeli.” “*Bu hareket kim vâkı’ boldı menim ihtiyarım bilen degül idi kirek kim bu yazuknı yazmağaylar*” (67b/2-3) / “Meydana gelen bu olay benim isteğim neticesi olmadı; bu günahı yazmamalılar.” **Kadar** anlamıyla kullanım sayısı 1’dir: “*Körünmeklik kişiğe ‘ayb bolmas velî ança degül kim diseler pes*” (67a/8-9) / “Ortaya çıkmak, görünmek ‘yeter!’ denilmeyecek kadar olsa bir insan için ayıp olmaz.”

1.14.4. *ki / kim* Bağlama Edatının Açıklama İşlevinde Kullanılması

Bu kullanımda *ki / kim* bağlama edatı iki nokta (:) işlevindedir. 142 adet kullanımı ile ilk sırada bu kullanım yer almaktadır: “*Maşlahat ol tutur kim safar itkeymen*” (99b/5) / “Uygun olan iş şudur: Sefer edeyim.” “*Sükür fâyidesi ol sebepten zâhir boldı kim köp sözde eygü yamân tüşer*” (106b/13) / Susmanın faydası şu sebepten ortaya çıktı: Çok sözde iyi (bile) kötü duruma düşer.” “*Maşlahat ol durur kim munı uyur koyup kitkey-biz*” (103a/10) / “Uygun olan şudur: Bunu uyur hâlde bırakıp gidelim.” “*Pes ma’lûm boldı kim anıñ tarâfından rağbet var imiş*” (121a/3) / “Sonra malum oldu: Onun rağbeti varmış.” “*Yigitlik eyyâmında bir kimirseniñ ‘ışkına köñül bağlap idim ol sebepten kim yüzi bedri letâfet dağı özi kân-ı melâhat id*” (121b/6-7) / “Gençlik çağında birisinin aşkına gönül kaptırdım, şu sebepten: Yüzü güzel bir dolunay (gibi) ve kendisi güzellik madeni (gibi) idi.”

1.14.5. *ki / kim* Bağlama Edatının Ara Cümle İşlevinde Kullanılması

Ana cümlelerin herhangi bir ögesinden sonra onu açıklayan, belirten ya da niteleyen *ki / kim* bağlama edatıyla oluşan cümleye 42 yerde rastlanmıştır: “*Ol özden kim cefâ kılmğa yoldaşları bilen kilse ‘aceb degül ‘aşıklarına kıyıp kanlar töker bolsa*” (116a/9) / O sevgili, ki yoldaşlarıyla cefa etmeye gelse, kanlar dökse buna şaşılmaz (ki) “*Ol kişiler kim anı öltürmege işâret kılar idiler kâzî alarğa nükte bilen ayttı*” (131b/3) / “O kişiler, ki onu öldürmeye işaret ederdiler, kadı onlara nükte ile (şöyle) dedi...” “*Ayttı munça söz kim sen sözlediñ benim ‘aklım terâsüsında ol kadar degül kim...*” (134a/7) / “Söyledi: O söz, ki sen söyledin, benim akıl terazimde o kadar değil ki...” “*Yigit kim fil tig bolsa kavî-ten uruşda irilik andan isteme sen*” (149b/12-13) / Bir yiğitten, ki fil gibi güçlü gövdeye sahip de olsa, savaşta kahramanlık bekleme.” “*Kerem kim sende bar andan meni maħrûm koymas sen*” (131a/4) / “Kerem, ki sende var, beni ondan mahrum bırakmazsın.”

1.15. *İkin / velîkin / velâkin/ velî* Bağlama Edatlarıyla Kurulanlar

Olumsuzluk işlevi ile cümleleri birbirine bağlayan bu bağlama edatlarıyla kurulan cümle sayısı 45’tir: “*Ol muğannî köp bilür İkin anıñ kim işitse lehcesin bolur melû*” (61b/6) / “O şarkıcı çok biliyor; ama lehçesini kim işitse melûl olur.” “*Ululara kirekli söz söylemek revâdur İkin alar işinde tutmaq hañâ hañâdur*” (127b/13) / “Büyüklerle gerekli söz demek uygundur; ama işlerinde hata bulmak hatadır.” “*Âlimdurur velîkin cāhilliği ma’lûm bolur*” (167b/1) / “Âlimdir; ama cahilliği malumdur.” “*Andan saña birgey velîkin ol hocānı ayturlar buñl bilen*” (85b/11) / “Ondan sana verecek; ama o hoca için cimri diyorlar.” “*Âzād kıldım didi velâkin maşlahat körmed*” (Azat ettim dedi; ama uygun görmedi.”

1.16. *meger / meger (kim)* Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Cümleleri *meğer, yoksa, sadece, ama* gibi anlamlarla birbirine bağlayan bu bağlama edatıyla kurulan cümle sayısı 13’tür: “*Niçün halknı tağıtursen meger memleketni terk itip kitmek tilerseñ*” (16b/4-5) / “Neden halkı dağıtıyorsun; yoksa memleketi terk edip gitmek mi istersin?” “*...hatm boldı meger kabāhat anja*” (47b/11) / ...bitti, o zaman kabahat onundur.” “*Her kün körinür meger kış künleri maħcûb ve maħbûb bolur*” (67a/6-7) / “Her gün görünür; ama kış günleri mahcup ve sevgili olur.” “*...cihānda yoq meger cennette bolğay*” (125a/1) “... dünyada yok; sadece cennette vardır.” “*Ni boldı*

bu şeklime bilmen **meger** ki mâtem-i hüsnim için kara keymiş" (119a/1-2) "Bu suretime ne oldu, bilmem; yoksa güzelimin matemini için karalar mı giymiş(im)?"

1.17. niçük ... kim/ ki ... Bağlama Edatlarıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bunlar cümleleri *tıpkı, -dığı gibi, tıpkı, nitekim, nasıl ki, -A rağmen* anlamlarında birbirine bağlar. Kullanım sayısı 37'dir: "**Niçük ki tutmas alıp su keffi öze gırbâl ol hâletde melikniñ aña meyli yok idi**" (21a/10-11) / "Suyun kalbur üzerinde durmadığı gibi o hâlde sultanın (da) ona meyli yoktu." "**İrdem iyessin hasûd sivmes vaṭvâṭ niçük sivmese nūr**" (107a/5-) / "Yarasanın ışığı sevmediği gibi hasetçi de erdemli kimseyi sevmez." "**Uzun boylı ahmakdan kışka boylı 'âkil yahşırakdurur niçük kim meselde kilür**" (10b/1-2) / "Uzun boylu ahmaktansa kısa boylu akıllı iyidir; nitekim hikâyede (şöyle) anlatılır..." "**Atı inçi atası bilgili bay niçük kim resm idi boldı temâşâ**" (138a/11) / "Adı inci, babası zengin ve bilgisi; sanki resimdi seyretti." "**Otırmaz câhil ir köñlünde hikmet niçük taş öze ursa timür miñ**" (59b/1-2) / "Cahilin aklına hikmet oturmaz; tıpkı taşta demir mih vurulamayacağı gibi." "**Niçe kim anıñ mülki özgeler ilinde bolğay munuñ közleri ol mülk artınça çalğay**" (10a/4-5) / "Onun malı başkalarının elinde olduğunda bunun gözü o malın ardından bakar." "**Niçe kim şeyhim naşihatı yādıma kilse bu beytni oğur idim**" (59b/9-10) / "Şeyhimin nasihatı aklıma geldikçe bu beyti okurdum."

1.18. ni kadar kim... Bağlama Edatıyla Kullanılması

Bu kalıp başına geldiği cümleyi *sA bile, -A rağmen, -dıkça* gibi anlamlarla kendisinden sonraki cümleye *zıtlık* işleviyle bağlar. Kullanım sayısı 6'dır: "**Ni kadar kim bigler aşu tatlı bolsa ay konak yarlı yoksulğa kuru itmeki andan yahşırak**" (174a/1-2) / "Beylerin yemeği her ne kadar tatlı olsa bile fakir ve yoksula kuru ekmeği ondan iyi gelir." "**Ni kadar kim 'ömrüm bolğay semâ' yakınına kilmegeymen**" (61b/2) / "Yaşadıkça musikinin yakınına dahi gelmeyeceğim." "**Ni kadar kim luṭf bilen aldap sözlediler fâyide kılmadı**" (17b/1-2) / "Lütuf ile ikna edip söylemelerine rağmen fayda etmedi." "**Ni kadar kim 'ömrüm bar bu naşihat bilen 'amel kılgaymen**" (52a/9-10) / "Ömrüm oldukça bu nasihate göre amel ederim."

1.19. ni kim / ni ... kim... Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu kalıp cümleleri birbirine *şart* işleviyle ve *-A bile, -sA dA* gibi anlamlarla bağlar, kullanım sayısı 13'tür: "**Bu ni mekkâr harâmzâde ṭâyifedurur kim itlerni şişip taşlarını bağlap ottururlar**" (110a/9-10) / "Bu nasıl bir hilekâr, haramzade bir topluluktur ki köpekleri çözüp taşları bağlayıp otururlar." "**Ni şürette imiş kim munça fitnelerge sebep bolup turur**" (126a/8-9) / "Nasıl birisiymiş ki bunca fitnelere sebep oluyor." "**Ni hareket kim kılsa mevzün bolğay**" (140b/1) / "Ne yapsa düzenli yapar." "**Ni yamalıq kim kıla bilür bolsañ düşmeniñge kılmayıñ**" (162a/6-7) / "Düşmanına kötülük yapma imkânın olsa bile yapma!" "**Nikim maḳşûdı idi birdiler**" (7) / "Maksadı neyse verdiler." "**Ni kim oқи bar idi attı**" (157a/5) / "Ne kadar oku varsa attı." "**Ni kim ol aytsa anıñ sen 'aksin it**" (164a/6) / "O ne söylese aksini yap."

1.20. niçe / niçe (kim) Bağlama Edatlarıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu bağlama edatları başına geldiği cümleyi *-sA bile, -dıkça, -dığı gibi, -dansa* gibi anlamlarla sonraki cümleye *zarf* göreviyle bağlar. 43 örneği vardır; 15 tanesi *niçe*, 28 tanesi *niçe kim* bağlama edatından oluşmaktadır: "**Niçe bolsa za'if tâzi at bir ṭavîle eşekden ol yahşır**" (10b/7) / "Arap atı ne kadar zayıf olsa bile bir tavla eşekten iyidir." "**Niçe kilse şabâ yili seḥergâh yüzüm yirge sürüp ayturmen allâh**" (50a/11) / "Saba rüzgârı seher estiği zaman secdeye gidip Allah derim." "**Niçe manlaşañ ol kerîh ün bilen bolur hasta lâ-şek işitken köñül**" (111a/7) / "O çirkin sesle ezan okuduğunda işiten gönül şüphesiz hasta olur." "**Niçe kim mîskinlik itip su tiledi birmediler**" (101b/ 11) / "Miskinlik edip su istemesine rağmen vermediler."

1.21. ol ... (kadar) kim ... Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu kalıp da her iki cümleyi *öyle bir ... ki ...* anlamıyla ve açıklama ve tarz bildirme işleviyle birbirine bağlar. Kullanım sayısı 21'dir: "**Ol gâyetke yitti kim bigler bigenip i'zâz ve ikrâm kıılır idiler**" (14a/12) / "Öyle bir yere ulaştı ki beyler onu beğenip ağırlar ve ikramda bulundurlardı." "...küreş ilmin öğretti oğlan **ol gâyetka yetti kim bu velâyetde ni kadar küreşçi bar idi barçasın bastı**" (38/12-13) / "Güreş ilmini öğretti oğlan öyle bir mertebeye ulaştı ki şehirde ne kadar güreşçi varsa hepsini mağlup etti." "**Söz ol yirge yitti kim bu ma'nîde ayttım**" (55a/8) / "Söz öyle bir yere geldi ki bu manada (şöyle) dedim." "**Bahilniñ altını ol vaḳt yirden çıkar kim anı yirge koyğaylar**" (156a/2) / "Cimrinin altını öyle bir zamanda yerden çıkar ki onu yere koyarlar (ölüp onu gömerler altınını göremez, ondan yaşarken faydalanamaz." "**Dostka ol kadar yâri kılgıl kim düşmen bolsa saña zafer tapmağay**" (39b/9) / "Dosta,

düşman olduğu zaman sana üstün gelmeyecek kadar yardım et!" **"Ol kadar yakın kildi kim yakası yigitni iline kirdi"** (100b/3) / "Öyle bir yaklaştı ki yakası gencin eline girdi (yakalandı)." **"Yigitni ol kadar urdular kim mecrūh bolup tūştī"** (101/b-102/a-13-1) / "Genci ol kadar dövüdüler ki yaralanıp yere düştü."

1.22. **ol vakt kim...** Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu kalıp, başına geldiği cümleyi *ne zaman ki*, *-dığı zaman*, *-diğında* anlamlarında sonraki cümleye bağlar, kullanım sayısı 3'tür: **"Ol vakt kim ta'ām yimege oturdılar zāhid yimek az yidi"** (52b/1) / "Yemeğe oturdukları zaman zahit az yedi." **"Ol vakt kim oğlanlar atası boldum dağı oğlanlık kılmadım"** (135b/12) / "Ne zaman ki baba oldum artık çocukluk yapmadım." **"Ol vakt kim tenjini unuturmen sizni yād itermen"** (57a/11) / "Allah'ı unuttuğumda sizi hatırlarım."

1.23. **pes (kim) Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle**

Cümleleri "öyleyse, o hâlde, şimdi, halbuki" gibi benzer ya da yakın anlamlarla birbirine bağlayan bu bağlama edatı ile kurulan bağlı cümle sayısı 15'tir: **"Ol dağı kerem körgüzüp sulṭān boldı halknıñ kilmegi saltanat körki durur pes sen ni üçün halknı tağıtursen?"** (16b/1-3) / "O da kerem gösterip sultan oldu, halkın gelmesi saltanatın güzelliğini gösterir; o hâlde sen neden halkı dağıtıyor (ki)?" **"Sen çerāğnı körmezsen çerāğ bilen ni körgeysen pes 'ālimler meclisi bezzāz dükkānına oḥşar"** (75b/5-6) / "Sen çırağı görmezsin çirakla ne göreceksin; öyle de âlimler meclisi kumaşçı dükkânına benzer..." **"Ol bularğa mu'tekid degül ve rāzī bolmayın pes maḥa anıñ küfrin işitmek ni kirek?"** (107b/13) / O bunlara inanmıyor ve razı değil; o hâlde bana onun küfrünü dinlememe ne gerek var?" **"Yā bir esīrni ḥalāş ite almas pes bizim ebnā-i cinsimiz alar mertebesini bilen kaçan tiñ bolğay?"** (152a/3-4) / ... ya (da) bir esiri bile kurtaramaz; öyleyse bizim hemcinslerimiz onların mertebesiyle nasıl (olur da) denk olur?" **"Öz ḥaṭāsına mu'terif bolup turur pes ma'lūm boldı kim"** (121a/3) / "Kendi hatasını itiraf ediyor; sonra malum oldu ki..."

1.24. **tâ ki Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle**

Bu bağlama edatı cümleleri "-ınca ve -diğında" anlamlarıyla birbirine bağlar. İlk cümle ikinci cümleye bu anlamlarla zarf olarak bağlanır. Kullanım sayısı 3'tür: **"Tâ ki bir kiçe ol ḥākimniñ matbaḥı otı otun anbarına tūştı barça emlāki yandı"** (38a/4-5) / "Bir gece o hekimin mutfaktaki ateşi odun ambarına düşünce bütün malı yandı." **"Tâ ki bir kuyığa yitti kördi kim..."** (101b/8-9) / "Bir kuyuya vardığında gördü ki..."

1.25. **vaḳta ki/kim...** Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Ne zaman ki, *-dığı zaman* gibi anlamlarla başına geldiği cümleyi zarf ilgisi kurarak sonrakine bağlar, kullanım sayısı 4'tür: **"Vaḳtā kim irinden ibçi rāzī barışmas alar niçe buyursa kāzī"** (134a/12-13) / "Ne zaman ki kadın kocasından razı değil kadı ne kadar emretse de onlar barışmaz." **"Vaḳtā kim ol munı buyurdi cibrīl ve mikāyīl ol ortada medḥal istedi"** (54b5-6) / "O bunu emrettiği zaman Cebrail ve Mikail oraya girmek istedi."

1.26. **(velī) ni fāyide kim Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle**

Ne fayda ki, *ama* anlamları ve zıtlık işleviyle cümleleri birbirine bağlayan bu bağlama edatıyla kurulan bağlı cümle sayısı 2'dir: **"... dağı ilk yaz yağmuru dururlar ni fāyide kim yağmaslar"** (155b/9) "... ve ilkbahar yağmurudurlar; ne fayda ki yağmazlar." **"Bu kün tilekim iriştı velī ni fāyide kim ümid yok ki kiçip 'ömr bir yana yirine kilgey"** (19a/6-7) "Bugün dileğime kavuştum; ama ne fayda ki ömür tükendi ve bir daha da yerine gelmeyecek."

1.27. **ve Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle**

Bu bağlama edatıyla kurulan bağlı cümle sayısı 12'dir: **"Kilip iflās kışşasın okudı ve dağı vāzife tiledi"** (21a/12) / "Gelip iflas kıssasını okudu ve başka vazife istedi." **"Ma'de çün ṭoldı ve ḥāşıl boldı renc"** (85a/8) / "Mide doldu ve sıkıntı meydana geldi." **"Piyāde aç ve armış"** (74a/12) / "Piyade açtır ve yorulmuştur."

1.28. **yâ Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle**

“Ya da, veya, yoksa, aksi takdirde” anlamlarıyla cümleleri birbirine bağlar. Kullanım sayısı 14'tür: “Ay irenler yat çerige ot uruñ **yâ** barıp ‘avrat kumâşın kiyip ivde oturun” (11b/4-5) / “Ey yiğitler, yabancı orduyu ateşe verin; yoksa kadın elbisesi giyip evde oturun!” “Atımın arpası bolmasa **yâ** eyerimin içirgisi tutsak bolsa” (22b/23a-13/1) / “Atımın arpası olmasa ya da eyerimin keçesi tutsak tutulsa...” “İmkânları yok idi kim külgeyler **yâ** sözleşgeyler” (141a/10) / “Gülmeye ya da konuşmaya imkânları yoktu.”

1.29. **yâhû** Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

“Yoksa, yahut” anlamlı bu bağlama edatıyla kurulan bağlı cümle sayısı 1'dir: “Sormas anı kim bu şâlih nâkası mı **yâhû** deccâl işeki” (154b/9) / “Şunu sormaz ki bu Hz. Salih'in devesi midir yoksa deccalin eşeği midir?”

1.30. **ya'ni** Bağlama Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Açıklama işlevi ile cümleleri birbirine bağlayan bu bağlama edatıyla kurulan cümle sayısı 7'dir: “Yürür tegirmen **ya'ni** köp harc itmek ol kişige müsellemdurur” (142a/10-11) / “Değirmen döner, yani (öyle de) çok harcamak bir kişiye uygun düşer.” “... ferzîn bolurlar **ya'ni** burunğıdan yahşısı bolurlar” (147a/5) / “... vezir olurlar, yani öncekinden daha iyi olurlar.” “Az az yığılsa haylî bolur **ya'ni** anlarda kim kuvvet yokturur uşak taşlar tirşürür” (171b/3) / “Az az toplansa çok olur, yani kuvvetsiz olanlar ufak taşlar toplar.”

1.31. **yok ise / yoksa**

Bu bağlama edatları cümleleri zıtlık işleviyle birbirine bağlar. Kullanım sayısı 8'dir: “İlinde bar ise körgüz velâyet **yok ise** ni kerek bu lâf-ı da'vâ” (80b/8) / “Elinde velayet varsa göster; yoksa bu dava sözlerine ne gerek var?” “Bu sevdâni başınđan kitergil **yoksa** ziyân kılursen” (95a/13) “Bu sevdadan kurtul; yoksa zarar edersin.”

2. KARŞILAŞTIRMA VE DENKLEŞTİRME EDATLARIYLA

Bu edatlar cümleleri karşılaştırma ya da denkleştirme yoluyla birbirine bağlamaktadır. *Gülîstan Tercümesi*'de bu edatlarla kurulan bağlı cümle sayısı oldukça azdır.

2.1. **bir vakt bolur kim ... dağı bir vakt kilür kim ...** Karşılaştırma ve Denkleştirme Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

“Bazen ... bazen ...” anlamıyla iki cümleyi birbirine bağlayan, bir karşılaştırma ve denkleştirme edatı görevi üstlenen bu unsurlarla kurulan bağlı cümle sayısı 1'dir: “Her bir ağaçnıñ dahli mu'ayyen turur ma'lûm vaktı bilen **bir vakt bolur kim** yaşarur **dağı bir vakt kilür kim** kuvarur” (177b/4-5) / “Her bir ağacın verimliliği olma zamanı bellidir. Bazen yeşerir bazen solar.”

2.2. **eger ...eger ... / eger... ve ger...** Karşılaştırma ve Denkleştirme Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu bağlama edatları cümleleri şart ilgisıyla birbirine bağlar, kullanım sayısı 6'dır: “**Eger** ol gâlib kilse yılan öltürdün **ve ger** bu gâlib bolsa düşmenden kurtuldun” (165b/1-2) “Eğer o galip gelse yılan öldürdün eğer bu galip gelse düşmandan kurtuldun.” “**Eger** hâtır cem'iyeti dağı 'ibâdet ferâğati için bolsa hâlâlturur **eger** cem' için bolsa hâramturur” (73a/1-2).

2.3. **kim ... kim ...** Karşılaştırma ve Denkleştirme Edatlarıyla Kurulan Bağlı Cümle

Eğer ... eğer ... anlamıyla ve şart ilgisıyla cümleleri birbirine bağlar, kullanım sayısı 1'dir: “Ol **kim** zâhid turur almas ol **kim** alur zâhid degül” (72a/7-8) / “Eğer o almazsa zahittir eğer alırsa zahit değil.”

2.4. **ni ... ni ...** Karşılaştırma ve Denkleştirme Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle

Bu edatlar kurmuş olduğu olumlu cümleye olumsuz bir anlam katmaktadır. Bunlarla kurulan bağlı cümle sayısı 6'dır. Bunlardan 2 tanesinde ikinci cümledeki yüklem düşüğü görülmektedir: “Ni senin bağırıñ ol kebâb itsin ni anıñ şöhetin temennâ kı” (52a/6-7) / “Ne sen onun sohbetini temenni et ne o senin bağırını kebap etsin (seni perişan hâle koysun).” “**Kim** nefis esiri turur ol kişige **ni** karındaş bolur **ni** yakın (bolur)” (78a/7-8) / “Kim nefsinin esiri ise o kişiye ne kardeş bulunur ne de yakın (bir

kimse) (bulunur).” “*Ni künden şabrı bar idi ni kiçe qarâr*” (113b/9) / “Ne gündüz sabredebilirdi ne geceleyin huzuru (vardı).”

2.5. *vakt bolur bolur kim ... (dağı) vakt bolur / kilür kim... Karşılaştırma ve Denkleştirme Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle*

Bunlar *bazen ... bazen ...* anlamıyla cümleleri birbirine bağlayarak bağlama edatı görevi üstlenmişlerdir. Bu şekilde kurulan bağlı cümle sayısı 2’dir: “*Vakt bolur kim nedimlerde sultân hazretinde kîs bilen altun tîger dağı vakt bolur kim başı kiter*” (24a/9-10) / “Bazen nedimlere sultan hazretlerinden kese ile altın gider ve bazen de başı gider (öldürülür).” *Vakt bolur kim selâm kılsağ melûl bolur vakt kilür kim sökseğ hıl’at ve ni’met bağışlar*” (24a-b/13-1) / “Bazen selam versen melûl olur bazen de sövsen ipek elbise ve nimet bağışlar.”

2.6. *yâ ... yâ ... Karşılaştırma ve Denkleştirme Edatıyla Kurulan Bağlı Cümle*

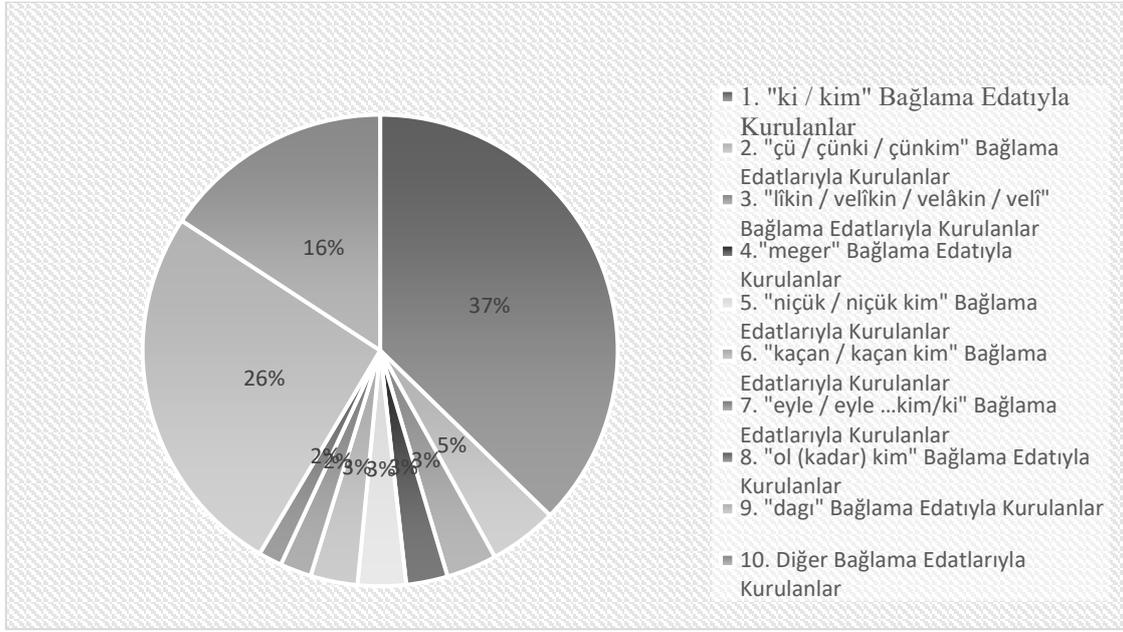
Bu şekilde kurulan bağlı cümle sayısı 8’dir: “*Yâ bu teşvîş içinde rāzî bol yâ ciger dağına taḥammûl kı*” (25b/3-4) / “Ya bu karışıklık içinde (hâline) razı ol ya ciger yarasına tahammül et.” “*Yâ hoca yük bilen kızıl altun alıp kilür yâ baḥr içinde garḳ bolup kıın bilen ölür*” (28a/9-10) / “Hıca ya yük dolusu kızıl altın alıp gelir ya da deniz içine batıp sıkıntı içinde ölür.” “*Yâ şavâb kilgey yâ ḥatâ (kilgey)*” (42a/6) / “Ya doğru olacak ya hatalı (olacak).”

SONUÇ

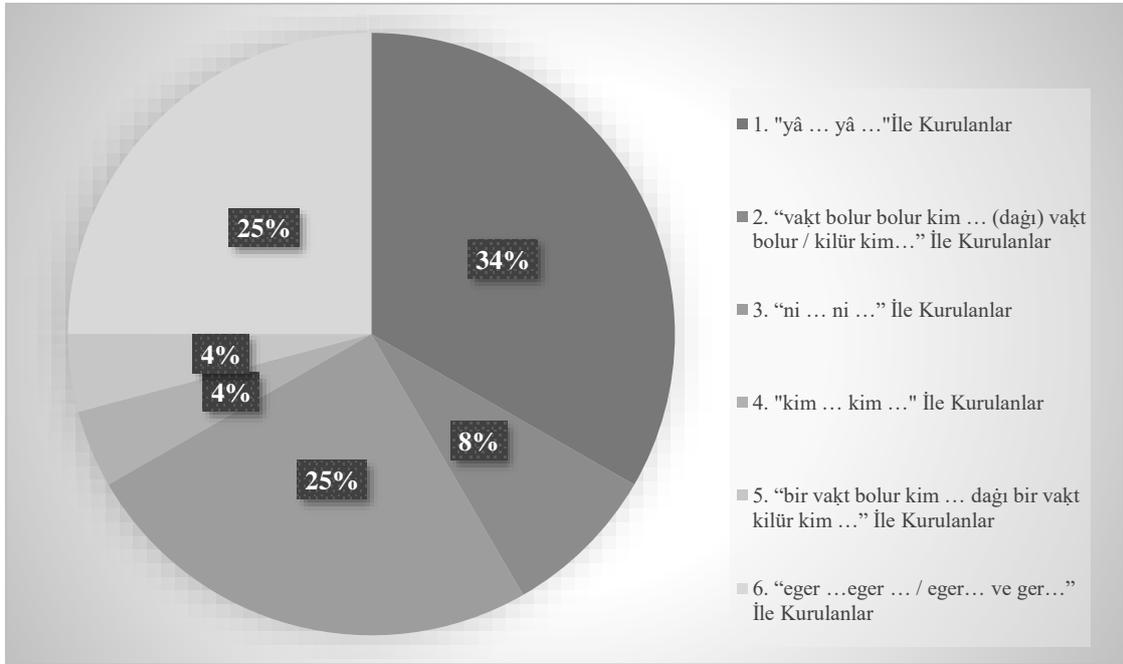
Gülîstan Tercümesi bağlı cümle bakımından oldukça zengin veriler sunmaktadır. Bunların çoğu, 1333’lük kullanım sayısıyla, *bağlama edatlarıyla kurulan bağlı cümlelerden* oluşturmaktadır. Bunların içinde *kim/ki bağlama edatlarıyla kurulan bağlı cümleler* 489 gibi önemli bir sayıyla öne çıkmaktadır. *Kim/ki bağlama edatlarına*, cümleleri birbirine bağlarken oldukça değişik anlamlarda (zira, eğer, -malı/meli, kadar, belki, hiç, ama, fakat, da/de bağlacı, o zaman, o hâlde, a anda, o esnada, yoksa, ve) rastlanmakta ve genelde *yan cümleyi*, ana cümleye zarf ögesi olarak bağladığına tesadüf edilmektedir. Bu bağlama edatlarıyla kurulan cümlelerde *yan cümle*, *ana cümlede* yer alan *ögeleri* (özneyi, zarfı, yer tamlayıcısını, nesneyi, yüklemi) bazen niteler bazen onların ögesi olur (öznesi, nesnesi, yer tamlayıcısı ve zarfı) bazen de onları açıklar. *Kim/ki’li* bağlama edatıyla kurulan cümlelerde özellikle açıklama işlevi sayısal fazlalığıyla (142) dikkat çekmektedir. *Çün/çünki/çünkim* bağlama edatlarıyla kurulan bağlı cümlelerin sayısı 61’dir. Bu bağlı cümlelerde söz konusu edatların başına geldiği cümle *yan cümle*, bunun, çeşitli anlamlarla bağlandığı cümle ise *ana cümledir*. Yan cümle çeşitli anlamlarla (-dığında, -dığı zaman, -ınca, -dıkça, -A rağmen, iken, artık) ve zarf göreviyle *ana cümleye* bağlanmaktadır. Bunlar dışındaki *bağlama edatlarıyla kurulan bağlı cümlelerin* öne çıkanların anlamları ve sayısal verileri şöyledir: *ammâ* “ama” (23), *bolğa / bolğay kim* “belki, ola ki” (23), *bolmasun ki* “(temenni ifade eder) 5), *dağı* “dahi, ise, da/de, ama, artık, bundan sonra, ardından” (338), *eger* “eğer, -sa, sa bile” (34), *illâ / illâ kim* “illa” (19), *kaçan / kaçan kim* “-dığı zaman, -dığında” (42), *ķanda / ķanda kim* “-dığında, -dığı zaman, -sa” (13), *lîkin / velîkin / velâkin/ velî* “lakin, ama” (45), *niçe / niçe kim* “sa bile, -dıkça, -dığı gibi, -dansa” (43), *niçük kim/ki* “dığı gibi, tıpkı, nitekim, nasıl ki, -A rağmen” (37).

Ki/kim bağlama edatlarıyla kurulan cümleleri bazı araştırmacılar, *ki’li birleşik cümle* başlığı ile *birleşik cümle* olarak ele almışlardır; ancak söz konusu edatlar da *ama, oysa, eğer* gibi bir bağlama edatıdır ve bunlarla kurulan cümleler de *bağlı cümle* olarak ele alınmalıdır ki bu çalışmada da “*kim/ki*” *bağlama edatlarıyla kurulan cümleler* bu başlık altında ele alınmıştır.

Karşılaştırma ve denkleştirme edatlarıyla kurulan cümleler ise 24 adet kullanımıyla az sayılabilecek bir kullanıma sahiptir. Bugünkü *ne ... ne ...* edatlarının karşılığı *Gülîstan Tercümesi*’nde *ni... ni...* şeklindedir. Söz konusu eserdeki *bağlı cümlelerin* yüzdelik oranları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.



Şekil 1: Bağlama edatlarıyla kurulan bağlı cümlelerin kendi aralarındaki yüzdeler oranları



Şekil 2: Karşılaştırma ve denkleştirme edatlarıyla kurulan bağlı cümlelerin kendi aralarındaki yüzdeler oranı

ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN ETİK BİLGİLER

Bu çalışma nicel veya nitel saha araştırması içermediğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

Akar, A. (2013). *Türk Dili Tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Delice, İ. (2018). *Türkçe Sözdizimi*. İstanbul: Asitan Kitap.

- Eckmann, J. (2017). *Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar* (Yayıma Hazırlayan O. F. Sertkaya). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ediskun, H. (2017). *Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (2012). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım.
- Hacıeminoğlu, N. (2015). *Türk Dilinde Edatlar*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Hatiboğlu, V. (1978). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih -Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (2013). *Türkçenin Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karamanlıoğlu, A.F. (1989). *Gülistan Tercümesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri – Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Neşe, A., Özel: Ve Çam, A. (2003). *Türkiye Türkçesinin Sözdizimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Özmen, M. (2016). *Türkçenin Sözdizimi*. İstanbul: Karahan Kitabevi.
- Topaloğlu, A. (2019). *Karşılaştırmalı Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.



Değişik Bims Tuğla Çeşitlerinin Bina Enerji Performansı ve Karbon Ayak İzi Üzerindeki Etkileri

Effects Of Different Types of Pumice Bricks on Building Energy Performance and Carbon Footprint

İlknur ARI ^{(1), (*)}, Figen BALO ⁽²⁾

ÖZET

Bir ülkenin geleceğe yönelik planlarının her aşamasında enerji oldukça önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla ülkenin en küçük yerleşim alanlarından itibaren erken aşamalarda yapılan doğru tasarımlarla oluşturulacak enerji verimli yapılar enerji tüketimine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu çalışmada, Muş iline yakın bir üretim merkezinde üretilen 19 cm eninde ancak farklı boy ve yükseklikte Bims tuğlaların enerji performansına etkileri araştırılmıştır. Muş ilinde yoğun olarak kullanılan 19 cm eninde Bims tuğlaların, üç farklı şekilde üretilen tipi, Muş ili Bulanık ilçesi iklim şartlarında tasarlanan bir binanın dış duvarlarında yapı malzemesi olarak kullanılmıştır. Binanın dış duvarlarına yalıtım malzemesi olarak Bulanık ilçesinin iklim şartları için elverişli geliştirilmiş yalıtım malzemeleri (genleştirilmiş kauçuk, genleştirilmiş perlit, genleştirilmiş polistren, genleştirilmiş polipropilen) Muş ili için daha önce yapılan çalışmalarla literatüre geçmiş optimum yalıtım kalınlığı değerleri kullanılmıştır. IES-VE simülasyon programında bir mini market tasarlanmıştır. Oluşturulan senaryoların tüm parametreleri yazılıma girdi olarak eklenmiştir. Analiz sonuçlarından elde edilen verilere göre en olumlu değerlerin; yıllık enerji tüketiminin 23285 kWh ve toplam karbondioksit salınımının 9654 kgCO₂ olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarının ilçede yapı işiyle uğraşan ilgililere rehberlik etmesi amaçlanmıştır.

Keywords: IES-VE simülasyonu, Bims tuğla, Enerji verimli bina, Enerji performansı, Muş.

ABSTRACT

Energy has a very important place in every stage of a country's plans for the future. Therefore, energy efficient buildings that will be created with the right designs made in the early stages from the smallest settlements of the country will make significant contributions to energy consumption. In this study, the effects on the energy performance of pumice bricks with 19 cm width but different lengths and heights produced in a production center close to Mus province were investigated. Three different types of 19 cm wide pumice bricks, which are widely used in Muş province, were used as building material in the exterior walls of a building designed in the climatic conditions of Bulanik district of Mus province. Expanded insulation materials (expanded rubber, expanded perlite, expanded polystyrene, expanded polypropylene, expanded polystyrene, expanded polypropylene) suitable for the climatic conditions of Bulanik district were used as insulation materials for the exterior walls of the building. A mini market was designed in the IES-VE simulation program. All parameters of the scenarios were added as input to the software. According to the data obtained from the analysis results, the most positive values were determined to be; annual energy consumption 23285 kWh and total carbon dioxide emission 9654 kgCO₂. The results of the study are intended to provide guidance to those involved in the construction business in the district.

Anahtar Kelimeler: IES-VE simulation, Pumice brick, Energy efficient building, Energy performance, Mus.

* Responsible Author/Sorumlu yazar

¹ Öğr., Fırat Üniversitesi,
ilknurbzkr93@outlook.com
0009-0002-2638-2265

² Prof. Dr., Fırat Üniversitesi,
figenbalo@gmail.com
0000-0001-5886-730X

Article History/Makale Tarihi:

Received/Teslim :22.08.2024
Accepted/Kabul :25.11.2024
Published/Yayımlama :31.12.2024

Cited/Atf:

İlknur, A. & Balo, F. (2024). Değişik Bims Tuğla Çeşitlerinin Bina Enerji Performansı ve Karbon Ayak İzi Üzerindeki Etkileri, *Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi (BULSODER)*, 2 (2), 39-47.

Copyright/Telif Hakkı

Bu makale, Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC)'nin hüküm ve koşulları altında dağıtılan açık erişimli bir makedir.

GİRİŞ

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de enerjiye duyulan ihtiyaç teknolojinin gelişmesi, sanayileşmenin artması ve hızlı nüfus artışıyla birlikte hızla artmaktadır. Enerji tüketiminin fazlalığı iklim değişikliğine ve hava kirliliğine sebep olduğundan, çoğu ülkeden hükümetler karbon emisyonlarını azaltmak için fikir birliğine varmıştır (Xiong, Yao, Grimmond, Zhang ve Li, 2019).

Sanayi, ulaşım ve bina gibi üç temel ekonomik sektörün de yüksek enerji kullanımına sahip olması nedeniyle, enerjinin korunması kritik bir görevdir. Binalar küresel enerji tüketiminin önemli bir kısmını tüketmektedir. Bu nedenle, uygun şekilde tasarlanan ve işletilen binalarla önemli ölçüde enerji tasarrufu sağlanabilir (Chou ve Bui, 2014).

Enerji verimliliği, yeşil ve sürdürülebilir binaların zorunlu bir gerekliliği ve ayrılmaz bir parçasıdır. Enerji verimli bina tasarımı aynı zamanda hükümet, geliştiriciler, mimarlar, mühendisler ve diğer profesyoneller arasında akım haline gelmeye başlamıştır. Bu eğilim otuz yılı aşkın bir süredir devam etmektedir ve ancak son zamanlarda iklim değişikliği ve diğer çevresel zorluklara ilişkin daha derin bir farkındalıkla güçlenmiştir (Shi, Tian, Chen, Si, ve Jin, 2016). Sürdürülebilirlik, bugün birçok disiplinin yoğunlaştığı bir araştırma alanıdır. İlk defa 1972 yılında Stockholm "İnsan ve Çevre" bildirgesinde yayınlanmıştır (Güner, Gökşen ve Koçhan, 2017).

Enerji verimli yapı tasarımında boşluklu BIMS (Betonarme İzolasyonlu Mantolama Sistemi) kullanmak, yüksek yalıtım performansı, hafiflik, dayanıklılık, yangın güvenliği ve çevre dostu olma gibi faydalar sağlamaktadır. İçerisindeki boşluklar, hava hücrelerinin ısı geçişini azaltarak ısı iletkenliğini düşürür. Bu yapıyı sıcaklık değişimlerine karşı korur ve iç mekânın istenilen sıcaklıkta tutulmasını sağlar. Bu da enerji tasarrufunu beraberinde getirir. Boşluklu bims tuğlaların bir diğer önemli avantajı, çevre dostu olmalarıdır. Karbon ayak izi açısından, bims tuğlalar doğal volkanik taşlardan üretildiği için düşük karbon salınımına sahiptir ve geri dönüştürülebilir özellikleri ile çevre dostu bir yapı malzemesi olarak öne çıkar (Best Enerji, 2024). Bims tuğlaların enerji performansı, ısı iletkenlik katsayısı ve yoğunluk gibi fiziksel özelliklerine bağlıdır. Düşük ısı iletkenlik katsayısı, bims tuğlaların ısı yalıtımında etkili olmasını sağlar ve bu da binaların enerji tüketimini azaltır. Ayrıca, bims tuğlaların hafif yapısı, yapıların genel yükünü azaltarak deprem dayanıklılığını artırır (Avan, Yıldız ve Avan 2021).

Enerji tüketimini azaltan malzemelerin kullanımı, enerji verimli yapı tasarımında önemli bir metot olmaktadır (Tıkansak, 2013). Çünkü yapı malzemeleri diğer bütün özellikleriyle birlikte çevresel özelliklerini de kullandığı yapıya yansıtmaktadır. Yapı malzemesinin her aşamada enerjiyi minimum düzeyde ve verimli kullanması, malzemeyi enerji etkin hale getirmektedir.

Bir binanın yıllık tükettiği enerji miktarını ve yıllık karbondioksit salınım miktarını hesaplayıp, kullanıcılara enerji verimli yapı tasarlama veya halihazırdaki tasarımlarda iyileştirmeler yapmak için yardımcı olabilecek birçok enerji simülasyon programları kullanılmaktadır. Bina enerji simülasyonu, enerji verimliliği ve termal konforu detaylı olarak değerlendiren bir matematiksel modeldir (Chong, Gu ve Jia, 2021). Enerji simülasyon programları, binaların enerji tüketimini analiz etmek, enerji verimliliği önlemlerini değerlendirmek ve optimize etmek amacıyla kullanılan yazılımlardır. Bu programlar, mimarlar, mühendisler ve enerji uzmanları tarafından bina tasarımı ve yenileme projelerinde kullanılmaktadır.

Bu doğrultularda yapılan çalışmada Muş iline bağlı Bulanık ilçesinde bölgenin iklim şartlarında 100 m² alana sahip mini market tasarlanmıştır. Yapı malzemesi olarak farklı boyutlardaki ve farklı boşluk-göz sayısına sahip bims tuğlalar ve geliştirilmiş yalıtım malzemeleri kombinasyonları sonucu 24 alternatif senaryo oluşturulmuştur. Bu alternatifler IES-VE (Integrated Environmental Solutions Virtual Environment) enerji simülasyon programı ile analiz edilmiştir. Bütün alternatiflerin toplam enerji tüketimi ve toplam karbondioksit salınımı hesaplanmıştır. Çalışmanın tasarımdan analize kadar bütün aşamaları IES-VE simülasyon programı ile yapılmıştır.

1. MATERYAL VE METOD

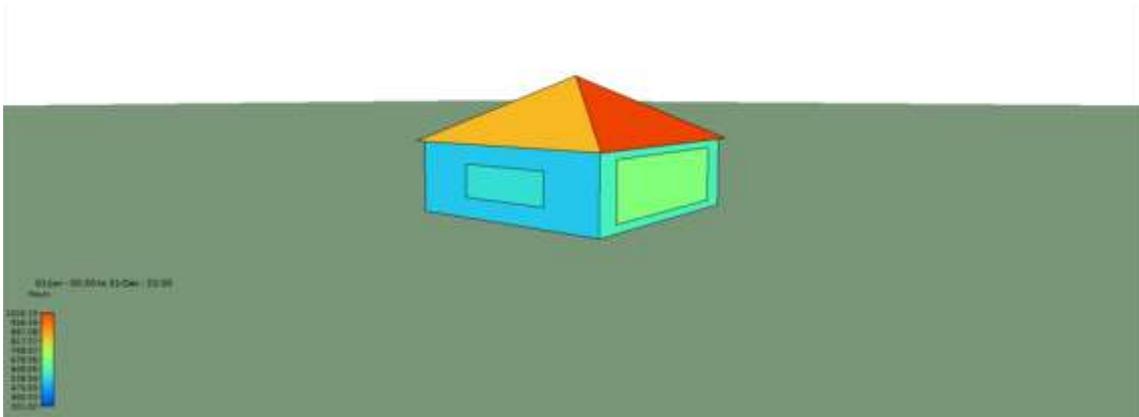
Çalışmada Muş ili iklim şartları, yapıya ait genel özellikler ve kullanılan yapı malzemelerinin teknik özellikleri IES-VE programına girdi olarak işlenmiştir. Çalışmanın tüm aşamasında IES-VE programı kullanılmıştır. IES Virtual Environment (IES-VE), binaların enerji performansını ve diğer çevresel etkilerini simüle etmek için kullanılan kapsamlı bir yazılım paketidir. IES-VE, binaların enerji tüketimini, CO2 emisyonlarını, enerji maliyetlerini ve yenilenebilir enerji üretimini tahmin eder. Bu, enerji verimliliği, konfor, havalandırma, HVAC performansı ve optimizasyonu gibi çeşitli değerlendirme türlerini kapsar.

1.1. Projenin Hazırlanması ve Modellenmesi

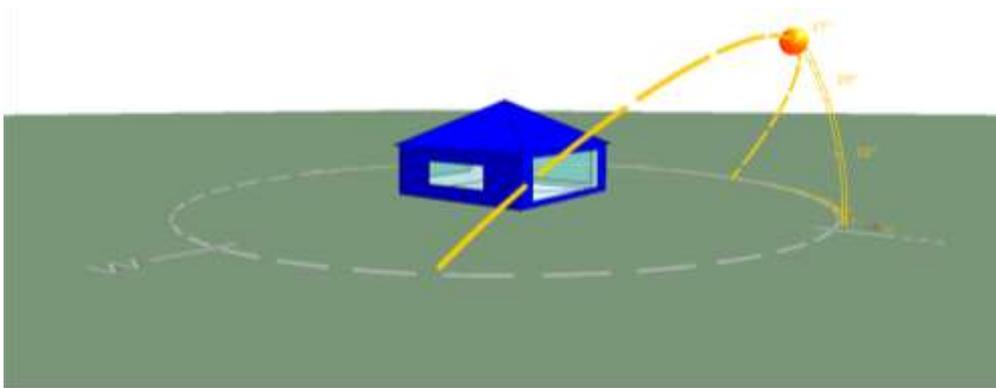
100 m2 alana sahip mini market tek kat olarak tasarlanmıştır.

Tablo 1. Yapı Hakkında Genel Bilgiler

BİNA BİLGİLERİ	
Taşıyıcı Sistem	Betonarme
Toplam Kat	1
Kat Yüksekliği	3.30 m
Toplam İnşaat Alanı	100 m ²
Toplam Dış Duvar Yüzey Alanı	132 m ²
Toplam Pencere Alanı	52,8 m ²



Şekil 1. Projenin IES-VE Simülasyonunda Modellenmesi



Şekil 2. Projenin IES-VE Simülasyonunda Üç Boyutlu Modeli

1.2. Projede Kullanılan Malzeme Bilgileri

Çalışmada kullanılan malzemelerin kalınlık bilgileri Tablo 2’de gösterilmiştir. Çalışma için tasarlanan projede yapı malzemesi olarak tip-1, tip-2 ve tip-3 bims tuğla kullanılmıştır. Bu Bims tuğlaların boyutları ve boşluk-toplam göz sayıları Tablo 3’de gösterilmiştir. Yalıtım malzemesi olarak ise genişletilmiş kauçuk, genişletilmiş perlit, genişletilmiş polistren ve genişletilmiş polipropilen kullanılmıştır. Boşluklu bims tuğlalar, enerji verimliliği ve yapı performansı açısından önemli yapı malzemeleridir.

Bims tuğlalarının deneysel koşulları şu şekildedir:

Numune Hazırlama: Deneylede kullanılacak bims tuğlalar, standart boyutlarda ve belirli bir nem oranında hazırlanır.

Isı İletkenlik Testi: Isı iletkenlik katsayısı, belirli sıcaklık farkları altında ölçülür.

Basınç Dayanımı Testi: Basınç dayanımı, belirli bir yük altında tuğlanın kırılma noktasına kadar olan dayanıklılığı ölçülerek belirlenir.

Ses Yalıtımı Testi: Ses yalıtımı, belirli frekanslarda ses dalgalarının tuğla üzerinden geçişi ölçülerek değerlendirilir.

Yangın Dayanımı Testi: Yangın dayanımı, yüksek sıcaklıklara maruz bırakılarak ve yangın koşulları simüle edilerek test edilir.

Tablo 2. Kullanılan Malzemelerin Kalınlık Bilgileri

Malzeme Bilgisi	[mm]
Yapı Malzemesi Kalınlığı	200
Yalıtım Malzemesi Kalınlığı	50
Sıva Kalınlığı	40
TOPLAM	290

Tablo 3. Yapı Malzemelerinin Fiziksel Görünüm Özellikleri

	Bims tuğla boyutları (en x boy x yükseklik) [cm x cm x cm]	Tuğladaki boşluk sayısı [adet]	sıra	Tuğladaki göz sayısı [adet]	toplam
Tip 1	19 x 39 x 18.5	3		9	
Tip 2	19 x 33 x 24	3		9	
Tip 3	19 x 39 x 18.5	6		21	

Çalışmada kullanılan yapı malzemelerinin ve yalıtım malzemelerinin termo-fiziksel özellikleri(ısı iletkenliği, yoğunluk katsayıları) Tablo 4’de gösterilmiştir. Ayrıca bims tuğlaların basınç dayanımı yaklaşık 1.80 N/mm² civarındadır. Bims tuğlalar ses yalıtım özelliklerine sahiptir ve yangına karşı yüksek dayanıklılık gösterir.

Tablo 4. Yapı Malzemelerinin Termo-fiziksel Özellikleri

YAPI MALZEMELERİNİN TERMOFİZİKSEL ÖZELLİKLERİ			
		Isı İletkenliği [W/(m·K)]	Yoğunluk [kg/m³]
Yapı Malzemeleri	Tip-1 Tuğla	0,200	870,00
	Tip-2 Tuğla	0,195	860,00
	Tip-3 Tuğla	0,126	900,00
Yalıtım Malzemeleri	Genleştirilmiş kauçuk	0,032	72,00
	Genleştirilmiş perlit	0,052	16,00
	Genleştirilmiş polistren	0,029	29,00
	Genleştirilmiş polipropilen	0,036	50,00
Sıva	Plaster	0,021	700,00

1.3. Uygulama Detayları

Çalışmada dıştan yalıtımlı ve içten yalıtımlı olmak üzere iki duvar tipi kullanılmıştır. Kullanılan 3 farklı duvar yapı malzemeleri ve her bir malzeme arasına seçilen 4 farklı genleştirilmiş yalıtım malzemeleri ile 3*4*2 olacak şekilde 24 farklı alternatif senaryo oluşturulmuştur. Bu alternatiflerin uygulama şekli Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Muş İli Bulanık İlçesinde Tasarlanan Yapı Alternatifleri

MUŞ				
UYGULAMA DETAYLARI				
1	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş kauçuk (50mm)	Tip-1 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
2	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş perlit (50 mm)	Tip-1 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
3	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş polistren (50 mm)	Tip-1 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
4	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş polipropilen (50 mm)	Tip-1 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
5	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş kauçuk (50mm)	Tip-2 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
6	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş perlit (50 mm)	Tip-2 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
7	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş polistren (50 mm)	Tip-2 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
8	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş polipropilen (50 mm)	Tip-2 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
9	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş kauçuk (50mm)	Tip-3 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
10	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş perlit (50 mm)	Tip-3 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
11	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş polistren (50 mm)	Tip-3 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
12	Sıva (20mm)	Genleştirilmiş polipropilen (50 mm)	Tip-3 Tuğla (200 mm)	Sıva (20mm)
13	Sıva (20mm)	Tip-1 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş kauçuk (50mm)	Sıva (20mm)
14	Sıva (20mm)	Tip-1 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş perlit (50 mm)	Sıva (20mm)
15	Sıva (20mm)	Tip-1 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş polistren (50 mm)	Sıva (20mm)
16	Sıva (20mm)	Tip-1 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş polipropilen (50 mm)	Sıva (20mm)
17	Sıva (20mm)	Tip-2 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş kauçuk (50mm)	Sıva (20mm)
18	Sıva (20mm)	Tip-2 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş perlit (50 mm)	Sıva (20mm)
19	Sıva (20mm)	Tip-2 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş polistren (50 mm)	Sıva (20mm)
20	Sıva (20mm)	Tip-2 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş polipropilen (50 mm)	Sıva (20mm)
21	Sıva (20mm)	Tip-3 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş kauçuk (50mm)	Sıva (20mm)
22	Sıva (20mm)	Tip-3 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş perlit (50 mm)	Sıva (20mm)
23	Sıva (20mm)	Tip-3 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş polistren (50 mm)	Sıva (20mm)
24	Sıva (20mm)	Tip-3 Tuğla (200 mm)	Genleştirilmiş polipropilen (50 mm)	Sıva (20mm)

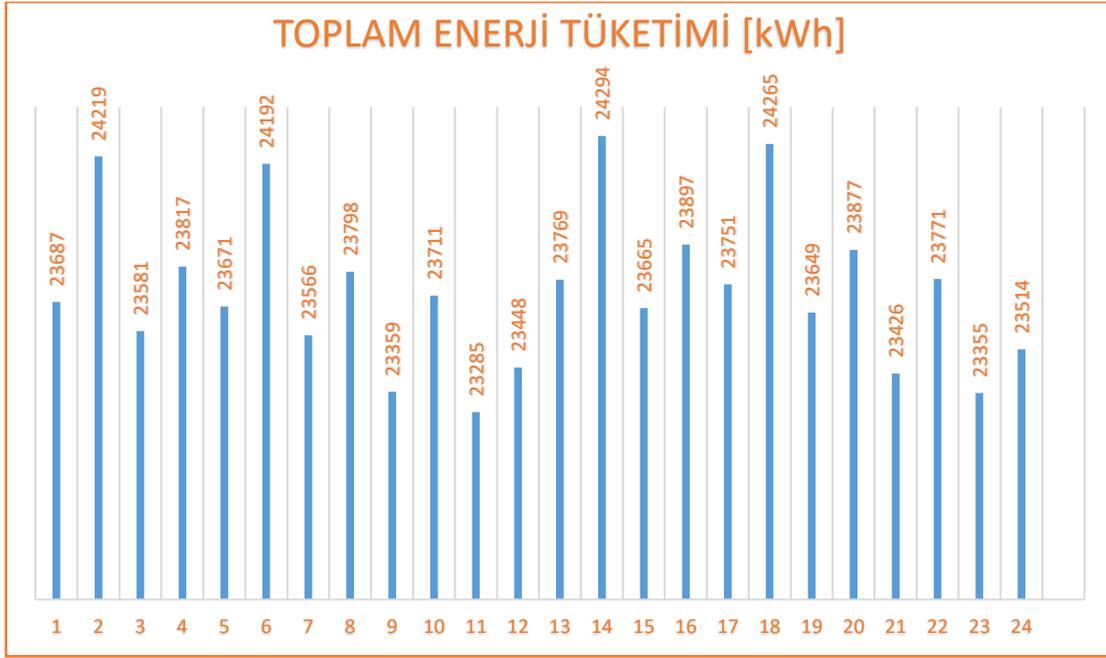
NOT: Alternatifler dışarıdan içeriye doğru sıralanmıştır.

2. IES-VE ENERJİ SİMÜLASYON PROGRAMI ANALİZİ

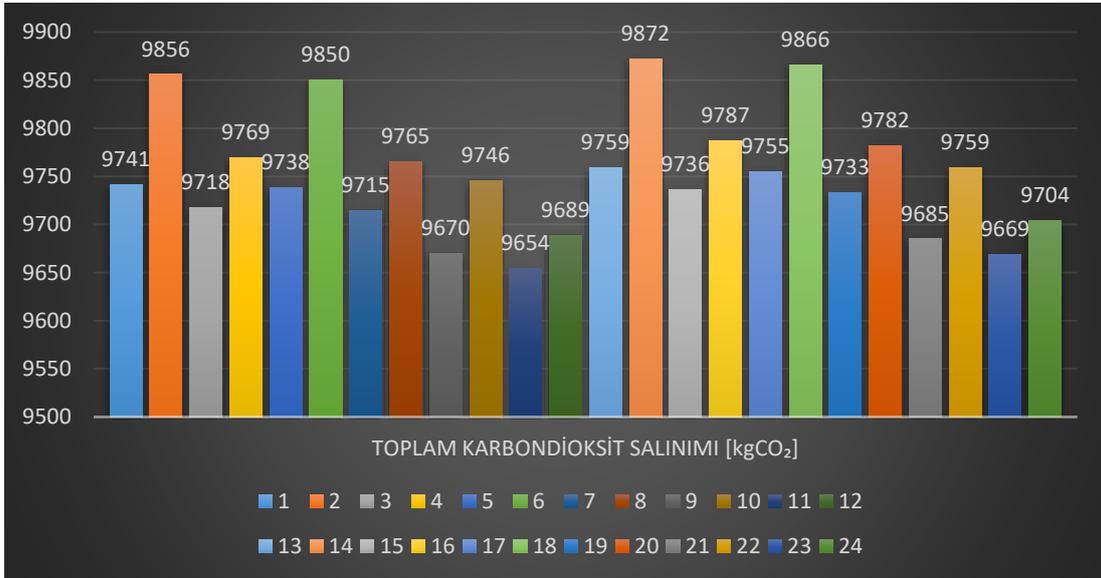
Çalışmada IES-VE enerji simülasyon programı kullanılarak Muş ili iklim şartlarında tasarlanan 100 m² alana sahip evin, seçilen bölgeye uygun yapı malzemeleri ve geliştirilmiş yalıtım malzemeleri ile oluşturulan alternatifler ile inşa edilmesi durumu araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 6'da gösterilmiştir. Belirlenen malzeme kombinasyonlarına Muş ili iklim şartları dikkate alınarak farklı kombinasyonlarla tasarlanan yapı alternatiflerinin yıllık toplam enerji tüketimi değerleri Şekil 3'de verilmiştir. Muş ili bulanık ilçesi için planlanan mini marketin IES-VE enerji simülasyon programı ile yapılan analizleri ile elde edilen toplam karbondioksit salınımı değerleri Şekil 4'de sunulmuştur.

MUŞ		
ALTERNATİF	TOPLAM ENERJİ TÜKETİMİ [kWh]	TOPLAM KARBONDİOKSİT SALINIMI [kgCO ₂]
1	23687	9741
2	24219	9856
3	23581	9718
4	23817	9769
5	23671	9738
6	24192	9850
7	23566	9715
8	23798	9765
9	23359	9670
10	23711	9746
11	23285	9654
12	23448	9689
13	23769	9759
14	24294	9872
15	23665	9736
16	23897	9787
17	23751	9755
18	24265	9866
19	23649	9733
20	23877	9782
21	23426	9685
22	23771	9759
23	23355	9669
24	23514	9704

Tablo 6. Alternatiflerin IES-VE Simülasyonu Analiz Sonuçları



Şekil 3. Yıllık toplam enerji tüketimi değerleri



Şekil 4. Yıllık toplam karbondioksit salınımı değerleri

Analiz sonuçlarına göre yıllık enerji tüketim bakımından 23285 kWh ve toplam karbondioksit salınımı bakımından 9654 kgCO₂ ile en olumlu senaryo 11. alternatif olmuştur. En olumlu alternatif incelendiğinde duvar yapı malzemesi olarak Tip-3 tuğla ve yalıtım malzemesi olarak ise geliştirilmiş polistren kullanılmıştır.

En olumsuz alternatifin ise hem yıllık enerji tüketimi hem de yıllık karbondioksit salınımı bakımından 14. alternatif olduğu sonucuna varılmıştır. 14. alternatifte yıllık enerji tüketimi 24294 kWh ve yıllık karbondioksit salınımı 9872 kgCO₂ olarak belirlenmiştir. Bu alternatifte duvar örgü malzemesi olarak Tip-1 tuğla ve yalıtım malzemesi olarak geliştirilmiş perlit kullanılmıştır.

Tüm alternatifler incelendiğinde çalışmada duvar örgü malzemesi olarak kullanılan yapı malzemelerinden en enerji etkin ve Muş ili iklim şartlarında kullanılabilecek malzemenin Tip-3 bims tuğla olduğu sonucuna varılmıştır. Yalıtım malzemesi olarak ise en verimli malzemenin geliştirilmiş polistren olduğu sonucuna varılmıştır.

3.SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonucunda enerjiyi en verimli şekilde kullanan yapı malzemesinin 6 sıra boşluk sayılı ve toplam göz sayısı 21 olan Tip-3 Bims tuğla olduğu görülmüştür. Boşluklu Bimsler, yapıların ısı yalıtımında ve enerji verimliliğinde kullanılan bir malzemedir. Boşluklu yapıları oluşturan boşluklar, yapıyı daha iyi yalıtarak enerji tüketimini azalttığı sonucuna varılmıştır. Böylelikle boşluklu Bims kullanımı ile binaların ısıtma ve soğutma maliyetleri de düşürülebilir. Gözenekler arasındaki boşluklar, ısı iletimini engellemektedir. Fakat çok fazla göz ve boşluk malzemenin dayanıklılığını ve mekanik özelliklerini azaltabilir. Bu da çok fazla göz sayısının dolayısıyla boşluk sayısının olmasının olumsuz yönlerinden biridir. Yeterli sayıda boşluk ve göz sayısı, optimal ısı yalıtımı sağlayarak enerji tasarrufunu maksimize ederken, malzemenin mekanik dayanıklılığını da koruyacaktır.

Bu çalışmada IES-VE enerji analiz programı ile yapılan analizlerin değerlendirilmesi ile elde edilen en olumlu alternatif ile en olumsuz alternatif değerleri kıyaslandığında; en iyi alternatifin kullanılması durumunda yıllık enerji tüketiminde % 4.15 ve yıllık karbondioksit salınımı miktarının da % 2.21 daha az kullanılmasına olanak tanınabileceği belirlenmiştir. Enerjinin en verimli şekilde kullanılmasına katkı sağlayacak malzeme seçimi ilçe'deki binalarda toplam enerji tüketimini ve karbondioksit salınımını azaltacaktır.

Çalışmada yapılan analiz sonuçlarının ilçe'deki mimarlara, mühendislere ve diğer profesyonellere rehberlik etmesi amaçlanmıştır.

4.ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

5.ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Avan, Ç., Yıldız, H., & Avan, E. (2021). Tuğla, Bims ve Gazbetonun Isıl Verimlilik ve Maliyet Açısından Karşılaştırılması. *Sürdürülebilir Mühendislik Uygulamaları Ve Teknolojik Gelişmeler Dergisi*, 4(2), 59-63. <https://doi.org/10.51764/smutgd.948311>.
- Best Enerji. (2024). Binalarda Enerji Performansı Yönetmeliği: Güncel Değişiklikler ve Etkileri. <https://bestenerji.com.tr/binalarda-enerji-performansi/>.
- Chong, A., Gu, Y., & Jia, H.(2021). Calibrating Building Energy Simulation Models: A Review of the Basics to Guide Future Work, *Energy and Buildings*, 253, 111533, 1-21.
- Chou, J. S., & Bui, D. K. (2014). Modeling Heating and Cooling Loads by Artificial Intelligence for Energy-Efficient Building Design. *Energy and Buildings*, 82, 437-446.
- Güner, C., Gökşen, F., & Koçhan, A. (2017). Sürdürülebilir Kalkınma Modeli İçin Çevre Duyarlı Yapılarda Malzeme Seçiminin İncelenmesi. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 1-14.
- Shi, X., Tian, Z., Chen, W., Si, B., & Jin, X. (2016). A Review on Building Energy Efficient Design Optimization Rom the Perspective of Architects. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 65, 872-884.
- Tıkansak, T. (2013). Energy Efficiency in Housing. *Iconarp International Journal of Architecture and Planning*, 1(2), 189-200.
- Xiong, J., Yao, R., Grimmond, S., Zhang, Q., & Li, B. (2019). A Hierarchical Climatic Zoning Method for Energy Efficient Building Design Applied in The Region With Diverse Climate Characteristics. *Energy and Buildings*, 186, 355-367.



Mekke Döneminde Müslümanlara Yapılan Fiziksel İşkenceler *Physical Tortures of Muslims During the Meccan Period*

Rahime YANARDAĞ^{(1), (*)}

ÖZET

Mekke döneminde İslam'a davete başlamasıyla birlikte Hz. Peygamber (as) ve ona inananlar gerek fiziksel gerekse psikolojik birçok işkence ve eziyete maruz kalmışlar. Bu çalışmanın amacı da Mekke döneminde Hz. Peygamber'e ve diğer Müslümanlara yapılan bu fiziksel işkence ve eziyetleri incelemektir. Yapılan bu çalışmada Hz. Peygamber davet metotlarında her türlü iyi niyet ve hoşgörülü tutum sergilemesine rağmen Mekkeli müşriklerin, Müslüman topluma yönelik önce psikolojik baskılarını artırdığı, daha sonra bu baskıları fiziksel müdahalelere dönüştürdükleri görülmektedir. Bu müdahalelerin Hz. Peygamber'e, kölelere, cariyelere, fakirlere, Mekke'de koruması olmayan kimselere ve zayıf Müslümanlara kafasını ezme, boğmaya çalışma, öldürme teşebbüsünde bulunma, kızgın kayalıklara yatırma, ateş ile yakmaya çalışma şeklinde uygulandığı bulunmuştur. Bu işkencelerle baş edebilmek için Hz. Peygamber'in inananlara dinlerini daha iyi yaşayabilecekleri yer olan Habeşistan'a hicret etmeyi tavsiye ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak her türlü eziyete rağmen Hz. Peygamber ve Müslümanların Mekke döneminde inandıkları doğru yoldan geri dönmedikleri anlaşılmıştır.

Keywords: Müslümanlar, Mekke Dönemi, Fiziksel İşkenceler, Eziyet

ABSTRACT

With the invitation to Islam during the Meccan period, Hz. The Prophet (pbuh) and those who believed in him were subjected to many tortures and torments, both physical and psychological. The aim of this study is to examine Hz. It is to examine these physical tortures and torments inflicted on the Prophet and other Muslims. In this study, Although Hz. the Prophet displayed every kind of good will and tolerant attitude in his invitation methods, it has come to the fore that the Meccan polytheists first increased their psychological pressure on the Muslim community and then turned these pressures into physical interventions. These interventions It has been found that it was applied to the Prophet, slaves, concubines, poor people, people who had no protection in Mecca, and weak Muslims by crushing their heads, trying to strangle them, attempting to kill them, laying them on hot rocks, and trying to burn them with fire. In order to cope with these tortures, It has been concluded that Hz. The Prophet advised believers to migrate to Abyssinia, where they could practice their religion better. However, despite all kinds of persecution, It has been understood that Hz. The Prophet and the Muslims did not turn back from the true path they believed in during the Meccan period.

Anahtar Kelimeler: Muslims, Mecca Period, Physical Tortures, Suffering

* Responsible Author/Sorumlu yazar

¹ Öğr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
rahimeyanardag@gmail.com
0009-0008-9652-9051

Article History/Makale Tarihi:

Received/Teslim :08.09.2024
Accepted/Kabul :04.10.2024
Published/Yayımlama :31.12.2024

Cited/Atf:

Yanardağ, R. (2024). Mekke Döneminde Müslümanlara Yapılan Fiziksel İşkenceler, *Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi* (BULSODER), 2 (2), 48-55.

Copyright/Telif Hakkı

Bu makale, Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC)'nin hükmü ve koşulları altında dağıtılan açık erişimli bir makaledir.

GİRİŞ

Günümüzde insanlık suçu olarak kabul edilen fiziksel işkenceler çok uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de peygamberlerin ve onlara inananların öldürüldüğünden, çeşitli işkencelere maruz kaldıklarından söz edilmektedir. Hz. Peygamber (as) ve ona inananlar da diğer birçok peygamber gibi çeşitli işkencelere maruz kalmıştır.

Hız. Peygamber tebliğ görevini bir metot ve plan çerçevesinde yapmıştır. Allah'ın açık davet emriyle birlikte Hız. Peygamber, İslam'a davete ilk olarak aile fertlerinden ve güvendiği yakın dostlarından başlamıştır. Hız. Peygamber tebliğine her ne kadar yakın akrabaları ve dostlarından başlamış olsa da onu zor günler beklemişti. Çünkü kendisine gönderilen vahyi, çekinmeden insanlara iletmesi istenmiştir (Hicr, 15/94). Hız. Peygamber bundan itibaren Mekke'nin fethine kadar yaklaşık yirmi yıl sürecek çetin mücadelesine devam etmiştir. Bu mücadele Hız. Peygamber ve Müslüman toplum için birçok zorluğu da beraberinde getirmiştir.

Hız. Peygamber tebliğ vazifesinde insanlara karşı kullandığı her türlü iyi niyetli tebliğ yöntemine rağmen yine de Mekke'li müşrikler siyasi, dinî, kültürel ve ekonomik nedenlerle kendisine ve İslam'a karşı çıkmışlar. Müşrikler, Müslümanları inancından vazgeçirmek adına uyguladıkları her türlü caydırıcı propagandaya rağmen Hız. Peygamber'e inananların sayısının artması (Pırlanta, 2018) ve özellikle de müşrikler için kutsal olan putların işe yaramadığını, kişiye fayda ve zararının olmadığını, değer katacak tüm vasıflardan uzak olduğunu belirten ayetlerin inmesiyle eziyet ve işkencelerini daha da artırmışlar (Apak, 2014). Bunun yanı sıra, müşrikler, Müslüman toplum üzerinde kurdukları psikolojik baskıdan arzu ettikleri sonucu elde edemeyince, baskılarını fiziksel müdahale alanına yaymaya başlamışlar (Külekçi, 2018). Bu baskılara Hız. Peygamber ile birlikte kimsesiz Müslümanlar da maruz kalmışlar. Ayrıca Müslümanlığı kabul eden cariyelere, kölelere, fakirlere ve kendilerini müşriklere karşı koruyacak kimsesi olmayanlara karşı bu eziyet ve işkenceler çok daha ağır boyutlarda sürdürülmüştür (Pırlanta, 2018). Dolayısıyla bu çalışma da Mekke döneminde Hız. Peygamber'in ve Müslümanların maruz kaldığı fiziksel işkenceleri incelemeyi amaçlamaktadır.

1. HIZ. PEYGAMBER'E YAPILAN FİZİKSEL İŞKENCELER

Hız. Peygamber, Rabbinin kendisine bildirdiği Risâlet görevini tebliğ etmeye başladığında birçok zorlukla karşılaşmıştır. Bu bağlamda ona en çok zorluk çıkaran ve tebliğ görevinde onu engellemeye çalışanlar Mekke'li müşrikler olmuştur. Müşrikler başlangıçta önemsemedikleri, insanlar tarafından kabul göreceğine ihtimal vermedikleri bu yeni dinin gün geçtikçe güçlendiğini, hatta kendi inanç ve değerlerini tehdit ettiğini anladıkları zaman Hız. Peygamber'e eziyet etmeye ve işkencelerini sürdürmeye devam etmişler. Gün geçtikçe de şiddetinin etkisini arttırmışlar.

Bu eziyetlerden biri de Ebû Cehil tarafından Hız. Peygamber'e yapılmıştır. Ebû Cehil; dinlerini yalanlama, atalarına sövme, onları akılsızlıkla suçlama ve ilahlarına sövme gibi iddialarla Hız. Peygamber secdeye iken kafasını taşla ezeceğini belirtmiştir. Hız. Peygamber mescitte namaza durup secdeye gidince düşüncesini gerçekleştirmek için taşı eline almış, ancak planını gerçekleştiremeden taş onun elinden düşmüştür (Ebû Şehbe, 1992; İbn Hişam, 2006). Müşriklerin eziyet ve işkenceleri karşısında Allah, resulü koruduğu için Ebû Cehil Hız. Peygamber'e zarar verememiştir. Başka bir ifade ile belirtmek gerekirse, Müşrikler, her şeyi göze alarak Hız. Peygambere eziyet etme ve hatta onu öldürme teşebbüsünde bulunmuşlardır, ancak amaçlarına ulaşamamalarındaki en önemli etkenin Allah'ın, resulü korumuş olduğunu söylemek mümkündür.

Hız. Peygamber'e düşmanlık ve eziyet konusunda Ebû Cehil ve Ebû Leheb gibi müşriklerin önde gelenleri O'nu yıldırma teşebbüsünden de hiçbir şekilde vazgeçmemişler ve dolayısıyla farklı yollara başvurmuşlardır. Ebû Cehil Hız. Peygamber'e eziyet konusunda ısrarını devam ettirmiş, Hız. Peygamber'in geçtiği yollara dikenler ve dallar koyarak O'na zarar vermek istemiştir (Ünlü, 2012). Ebû Leheb de Hız. Peygamber'in peygamberliğini kabul etmediği gibi O'na engel olmak için elinden geleni yapmıştır. Hız. Peygamber hac mevsiminde dışarıdan gelenleri ziyaret edip tebliğini yaptığı sırada Ebû Leheb O'nun arkasından gelerek insanlara O'nun amcası olduğunu, O'nu iyi tanıdığını ve O'na inanmalarını gerektiğini belirtmiş ve onların inanmalarını engellemeye çalışmıştır. Bununla yetinmeyip Hız. Peygambere taşlayarak ayaklarını kanatmıştır (İbn İshâk, 2009). Başka bir rivayete göre Ebû Leheb'in karısı Ümmü Cemil de Hız. Peygamber'in geçtiği yollara dikenler taşıyıp, Hız. Peygamber geçerken dikenleri geçtiği yola atarak O'na eziyet etmek istemiştir. Bundan dolayı Allah onun ismini "Hammalete'l-hatab" koymuştur ve akabinde Ebû Leheb ve Ümmü Cemil hakkında Tebbet Suresi nazil olmuştur (İbn Hişam, 2006).

Müşrikler Hız. Peygamber'i davasından vazgeçirmek için daha başka birçok eziyete başvurmuşlardır. Bu eziyetlerden biri de Ukbe b. Ebî Muayt tarafından Hız. Peygamber'in sırtına boşaltılan deve işkembesidir. Bu olayı Belâzürî şöyle aktarmıştır: *"Ukbe ve Ebû Cehil'in de aralarında bulunduğu bir grup Hicr'deydiler. Hız. Peygamber o sırada namaz kılmaktaydı. Ebû Cehil, yeni kesilmiş deve işkembesinin kimde bulunduğunu ve bu işkembeyi kimin getirip Hız. Peygamber'in üzerine*

boşaltacağını sormuş.” Ukbe bunu yapabileceğini belirttiikten sonra işkembeyi getirmiş ve Hz. Peygamber secdeyken O'nun üzerine boşaltmıştır. Hz. Fatıma, babasını o halde görünce çok üzölmüş ve üstünü temizlemeye çalışmıştır. Yapılanlardan dolayı da oradakilere kızmıştır (Belâzuri, 2020; İbn Kesir, 2014). Ukbe'nin eziyetleri bununla sınırlı kalmamıştır. Bu eziyetlerinin yanında Hz. Peygamber'e hakarete bulunmuş ve O'nun yüzüne de tükürmüştür. Ukbe, her ne kadar yaptığı bazı teşebbüslerde başarılı olmasa da eziyetlerini sürdürmeye devam etmiştir. Bu da yapılan eziyetler konusunda müşriklerin ısrarcı olduklarını ve Hz. Peygamber'i vaz geçirmek için elinden geleni yaptıklarını göstermektedir.

Müşrikler tarafından Hz. Peygamber'e yapılan şiddetin boyutu gün geçtikçe artmaya devam etmiş. Bu eziyetin boyutu Abdullah b. Amr b. el-As'a sorulduğu zaman o, Peygamber'e yapılan en şiddetli eziyeti şöyle anlatmıştır:

“Bir ara Rasulullah, Kâbe'nin Hatim kısmında namaz kılmakta iken Ukbe b. Ebî Muayt gelip elbisesinin eteğini Hz. Peygamber'in boynuna doladı ve boşacak derecede O'nu sıktı. Hz. Ebû Bekir gelip Ukbe b. Ebî Muayt'ı omzundan tutarak Rasulullah'ın yanından uzaklaştırdı ve Hz. Peygamber'i kurtardı.” (İbn Kesir, 2014).

Rivayetlerden de anlaşılacağı üzere müşriklerin Hz. Peygamber'e eziyetleri gün geçtikçe artmış ve insanlıktan uzaklaşarak bu eziyetler işkence boyutuna ulaşmıştır. Hatta bununla kalmayarak müşrikler O'nu öldürme teşebbüsünde dahi bulunmuşlardır. Müşriklerin bu tavırları Hz. Peygamber'i ve Müslümanları hem üzmüş hem de onların daha dikkatli olmalarını ve yeni tedbirler almalarını gerekli kılmıştır.

2. MÜSLÜMANLARA YAPILAN FİZİKSEL İŞKENCELER

Müşrikler Hz. Peygamber ile birlikte birçok Müslümana da eziyet ve işkence etmiş. Bu eziyet ve işkenceleri daha çok, kişinin toplumdaki konumuna göre yürütmüşlerdir. Ailesi ve kabilesi zengin ve güçlü olan Müslümanlarla kimsesi olmayan veya ailesi fakir ve güçsüz olan Müslümanlara karşı uyguladıkları caydırıcı yöntemler aynı olmamıştır (Montgomery Watt, 2016; Özer, 2014). Bundan dolayı en ağır eziyetler de kabilesi olmayan köle, cariy ve güçsüz kişilere karşı uygulanmıştır.

Zinnîre, Hz. Ömer'in ailesine mensup bir köledir. Zinnîre, İslam dinini kabul ettiği için Mekkeli müşrikler tarafından işkence görmüş. Bu işkencelerin şiddetinin artması üzerine gözlerini kaybetmiştir. Kureyşlilerin kendisi hakkında *“Lât ve Uzzâ'dan başkası onu kör etmedi”* sözleri üzerine *“Vallahi yalan söylüyorlar! Lât ve Uzzâ, ne zarar verebilir ne de fayda!”* şeklinde karşılık vermiştir. Rivayete göre azat edildikten bir müddet sonra Allah gözlerindeki engeli kaldırmış (İbn İshak, 1988).

Yukarıda belirtilen rivayetten de anlaşılacağı üzere Mekkeli müşrikler yaptıkları işkencelerde sınır tanımamış, Müslümanlara en ağır işkenceleri yapmışlardır. Dinlerinden dönmeleri için yapılan bu işkenceler bazen bir uzvun işlevsiz kalmasına bile yol açmıştır.

Bu işkencelere maruz kalanlardan biri de Abdullah b. Mes'ud'dur. Bir grup sahabe, Kur'an'ı Kureyş'e duyurmayı ve bu işi yapma konusunda kimin cesaretli olduğunu kendi aralarında konuşmuşlar. Abdullah b. Mes'ud bunu kendisinin yapabileceğini söyleyerek gönüllü olmuştur. Arkadaşları bunu yapacak kişinin güçlü bir kavme sahip olması gerektiğini belirtse de Abdullah b. Mes'ud bunu kabul etmemiş ve kendisini koruyacak olanın Allah teala olduğunu belirtmiş. Abdullah b. Mes'ud, Makam-ı İbrahim'e giderek Rahman suresini okumuş. Bunu duyan Kureyşliler ona saldırmaya başlamışlar. Onlar Abdullah b. Mes'ud'u dövdükçe o okumaya devam etmiş. Kureyşliler, yüzünde ve vücudunca derin izler kalacak şekilde Abdullah b. Mes'ud'a eziyetlerini sürdürmüşler (İbn Hacer, 2001).

Benû Abduddâr'ın cariyelerinden Nehdiyye ve kızı inançlarından dolayı sahipleri tarafından işkence görmüşler. Cariyelerin sahibi onları azat etmeyeceğini sürekli tekrarlar ve yemin ederdi. Hz. Ebû Bekir, cariyelerin serbest bırakılması konusunda ısrar etse de kadın serbest bırakmama konusunda ısrarını sürdürmüştü. Son çare olarak Hz. Ebû Bekir, bu anne ve kızı kendisine satması teklifinde bulunmuştur. Bunun üzerine kadın *“Onları sen bozdun zaten”* diyerek onları Hz. Ebû Bekir'e satmış. Alışverişi bitiren Hz. Ebû Bekir, un öğretmekte olan anne ve kızın yanına giderek un öğretmeyi bırakabileceklerini ve hür olduklarını bildirmiştir (Belazuri, 2020; İbn Kesir, 2014).

Hz. Peygamber, Mekke müşriklerinin hem kendisine hem de Müslümanlara yaptıkları saldırıları en az seviyeye indirmek için bazı farklı yollara başvurmuştur. Bu yollardan biri de Müslümanları, köleleri

satın almaya teşvik etmesi olmuş (Sarıkaya, 2020). Hz. Ebû Bekir de bu teşvik üzerine gücü nispetinde köle ve cariyeleri satın alıp, sonrasında da onları azat ederek hürriyetlerine kavuşmalarını sağlamıştır.

Mekkeli müşriklerin işkenceleri sadece bireysel kalmamış, bazen bütün bir aileyi kapsayacak şekilde olmuştur. Ammâr ve ailesi de Müslümanlığı benimsedikten sonra kimseleri olmadığı için müşriklerin işkencelerine maruz kalmışlardır (Kılıç, 2020). Mahzumoğulları, güneşin en yakıcı olduğu saatlerde Ammâr ve ailesini kayalıklara yatırmış ve en ağır işkenceleri uygulamıştır. Onları bu halde gören Hz. Peygamber, onlara karşı hiçbir şey yapamamanın üzüntüsünü yaşamıştır. Yanlarından geçtiği bir gün *“Ey Yâsir ailesi! Sabredin! Varacağınız yer cennettir”* şeklinde (İbn İshak, 1988) telkinde bulunarak, onların sabir etmeleri gerektiğini ve vefat ettikten sonrada bu zorlukların karşılığı olarak cennete gireceklerini belirtmiştir.

Ammâr'ın annesi Sümeyye, Müslüman oluşunu açıklamaktan çekinmeyen ilk Müslümanlardan birisidir. İslamiyet'i benimsediği için Ebû Cehil, onu caydırmak için güneşin yakıcı sıcağı altında günlerce bekletmiştir. Bununla birlikte inancından vazgeçmediği için de ayrıca ona ağır hakaretler etmiş. Sümeyye de Ebû Cehil'e ağır karşılık vermiş. İslam'dan başka her türlü teklifi reddettiği için Ebû Cehil elindeki mızrağı Sümeyye'nin vücuduna saplamış (Belazuri, 2020; İbn Hişam, 2006). Buna rağmen siniri geçmeyince Ebû Cehil, Sümeyye'nin ellerini ve ayaklarını develere bağlayarak develerin ters yönde gitmelerine neden olmuştur. Yapılan bu son işkence, Sümeyye'nin vücudunun parçalanmasına ve nihayetinde şehit düşmesine sebep olmuştur (İbn Hişam, 2006). Bu durum aynı zamanda Sümeyye'nin İslâm'ın ilk kadın şehidi olmasını sağlamıştır.

Ammâr da aynı işkencelere ilaveten su ve ateşle de işkenceye tabi tutulmuş. Ammâr b. Yâsir, yapılan işkencelerden dolayı şehit olan anne-babasından sonra yapılan eziyet ve işkencelere dayanamayı müşriklerin söylemesini istedikleri sözleri diliyle sarf etmiş. Sonra söylediklerinden pişman olan Ammâr üzgün bir şekilde Hz. Peygamber'e gelerek *“Ey Allah'ın Rasûlü! Ben helâk oldum”* demişti. Hz. Peygamber sebebini sorduğunda kendisine eziyet edenlerle arasında geçtiği olayı anlatmış ve sonunda da *“Dayanamadım, onların istediklerini söylemek zorunda kaldım. Yoksa beni öldürürlerdi!”* sözleri ile cevap vermiştir. Hz. Peygamber *“Peki, kalbin nasıldı?”* diye sorduğunda ise *“Vallahi kalbim hiçbir zaman inkâr etmedi, sadece dilimle söyledim.”* şeklinde yanıt vermiştir. Hz. Peygamber onu teskin ettikten sonra *“Yarın yine sana işkence eder ve seni aynı şeyleri söylemeye zorlarsa onların istediklerini söyleyebilirsin.”* şeklinde belirtmiştir (Belazuri, 2020; İbn İshak, 1988). Ammâr ve onun gibi zorlananların imanlarının zarar görmediğine dair de bir ayet nazil olmuş (Nahl, 16/106). Bundan da anlaşılmaktadır ki, Hz. Ammâr ve ailesi, İslamiyet'i benimsemekle topyekûn müşriklerin işkence ve zulümlerine maruz kalmıştır. Buna karşın bu ailenin dindeki samimiyetlerinde ve Hz. Peygamber'e olan bağlılıklarında bir gevşeme olmamıştır.

İşkenceye uğrayanlardan biri de İslam'ı kabul eden kölelerden olan Bilâl b. Rebâh'tır. Onun Müslüman olması büyük bir tepkiye yol açmış. Çünkü böyle bir durumda diğer kölelere kötü örnek olma ihtimali oldukça yüksektir. Kaldı ki Bilâl de İslam'ı benimsediği için işkenceye maruz kalmıştır (Sarıkaya, 2020).

Bilâl b. Rebâh, Mekke'de Habeşli bir köle olarak dünyaya gelmiş. Annesi Hamâme Ümeyye b. Halef el-Cumahî'nin cariyesidir (Fayda, 1992). Bilal, İslamiyet'i kabul edince Ümeyye onu dininden vazgeçirmek için ona her türlü eziyet ve işkence yapmıştır. Güneşin en yakıcı olduğu vakitlerde çöl kumlarına yatırarak göğsünün üzerine de kocaman bir kaya koydurmuş ve *“Vallahi böyle kalacaksın! Ya Muhammed'i inkâr edip Lât ve Uzzâ'yı ilah edinirsin veya ölene kadar böyle kalacaksın!”* demiş. Bilal de *“Ahad Ahad”* diyerek inancından taviz vermemiş (İbn Hişam, 2006; İbn İshak, 1988; Muhammed bin Abdulvahab, 1977; Safi, 2013). Benî Cumah mahallesinde yaşayan Hz. Ebû Bekir bir gün oradan geçerken Ümeyye'nin, Hz. Bilal'e karşı ağır işkencelerini sürdürdüğüne tanıklık etmiştir. Bu ağır işkenceleri görünce dayanamayan Hz. Ebû Bekir, Ümeyye'ye işkencelere son vermesi gerektiğini söyleyerek onu uyarılmış. Ümeyye *“Sen onun atalarımızın dininden yüz çevirmesine sebep oldun, onu kurtaracak olan da sensin!”* demiş. Hz. Ebû Bekir bunun üzerine yanındaki güçlü kuvvetli ve de şirk üzere olan siyahi kölesini, Hz. Bilal ile takas etmesini teklif etmiş. Ümeyye bu teklifi kabul edince Hz. Ebû Bekir, Bilal'i satın alarak azâd etmiştir (Belazuri, 2020; İbn Kesir, 2014). Bilâl tüm eziyet ve işkencelere rağmen dininden dönmemiştir. Bilâl b. Rebâh, Hz. Ebû Bekir'in azat ettiği Müslümanlardan biri olarak yaşamı boyunca Hz. Peygamber'e ve Hz. Ebû Bekir'e sadık bir dost olarak yaşamıştır.

Hız. Ebû Bekir yapılan zulümlere daha fazla seyirci kalamamış, eziyet ve işkence gören Müslümanları sahiplerinin biçtiği parayı ödeyerek satın almıştır. Satın aldığı Müslümanları azat ederek işkencelerden ve zulümlerden kurtarmış. Azat ettiği sahâbîler Bilâl-i Habeşî, onun annesi Hamâme, Zinnîre, Âmir b. Führeyre, Ubeyy, Ebû Führeyhe, Ümmü Ubeyy, Nehdiye ve Lübeyne gibi isimler sayılabilir (Aygül, 2003; Fayda, 1994).

Müşrikler sadece kölelere ve zayıflara eziyet etmemiştir. Eziyet görenler arasında hürler de bulunmuştur. Bunlardan biri de dininden vazgeçmesi için kavminden ve annesinden eziyet gören Mus'ab b. Umeyr'di. Musab, Mekke'nin en güzel giyinen ve en yakışıklı gençlerinden biriydi. Annesi onu bolluk içerisinde yetiştirmiş, maddi açıdan her isteğini yerine getirmiş. Hız. Peygamber "Mekke'de Mus'ab b. Umeyr'den daha yakışıklı, daha güzel giyinen ve daha müreffeh bir hayat yaşayan kimse görmedim" diye buyurmuş. Ailesi Mus'ab'ı inancından vazgeçirmek için elinden geleni yapmış. Vazgeçiremeyince onu uzun süre zincirlerle bağlamıştır (Köksal, 1973). Habeşistan'a hicret izniyle birlikte o da hicret etmişti. Ailesi tarafından reddedilen Mus'ab, Mekke'ye döndükten sonra açlık ve yokluk içinde hayatını devam etmişti. Açlık ve yokluktan derisinin soyulduğu sahabiler tarafından belirtilmiştir (İbn Hacer, 1986; İbn İshak, 1988).

Müşrikler tarafından yapılan işkenceler bazen Müslümanların tüm hayatını etkileyecek izler de bırakmış. Nitekim bu izlerden biri de Habbâb'a yaptıkları işkenceler sonucunda ortaya çıkmıştır. Müşrikler Habbâb'ı kerpiç pişirdikleri fırının zeminine sırtüstü yatırarak sırtında yanık izleri kalmasına sebep olmuşlar (Belazuri, 2020). Hatta bu sebeple çocuğunun olmadığı da rivayet edilmiştir (Çelenk, 2017).

Başka bir rivayette de şöyle geçmektedir: Habbâb demirciydi ve Müslüman olmuştu. Hız. Peygamber diğer inananları ziyaret ettiği gibi onu da ziyaret etmiş ve ona yakınlık göstermiştir. Bunu gören müşrikler efendisine bu durumu haber etmişti. Bunun üzerine efendisi kızgın haldeki demiri, Habbâb'ın başına koymuştur. Bu olay Hız. Peygamber'e şikâyet edilince O, "Allahım Habbâb'a yardım et!" diye dua etmiş. Efendisi olan Ümmü Enmâr isimli kadın baş ağrısından şikâyet eder ve köpek gibi ulumuş. Ona başını dağlaması tavsiye edilince Habbâb da demiri kızartmış ve onun başına dağlamıştır (Belazuri, 2020).

İslam'ı ilk kabul eden Müslümanlardan olan Hız. Ebû Bekir ve Hız. Osman da müşrikler tarafından işkence gören Müslümanlar arasında sayılmaktadır. Hız. Osman'ı dininden vazgeçirmek için işkence eden amcası Hakem b. Ebû'l-Âs, Hız. Osman'ı hasıra bağlayıp, eğer uğruna atalarının dinini terk ettiği bu dinden vazgeçmeyecek olursa yakmakla tehdit etmiştir. Hız. Osman da bu duruma "Vallahî dinimi asla bırakmam!" diyerek kararlılıkla cevap vermiş. Başka bir gün de amcası onu tehdit etmekle kalmayıp, bağladığı hasır ile birlikte onu yakmış, hatta Hız. Osman yakılan hasırın dumanından zehirlenip ölümle karşı karşıya kalmıştır. Ancak amcası, yeğeninin dinine olan kararlılığını anlamış ve dolayısıyla onu kendi haline bırakmıştır (Köksal, 1973). Sonunda Hız. Osman bu eziyetlere dayanamayarak hicret etmiştir.

Hız. Ebû Bekir, tebliğ faaliyetlerini yürüten biriydi. Bir gün Kureyşliler onu tebliğ faaliyeti yaparken görünce çok öfkelenmiş ve hep birlikte ona saldırmışlar. Hatta Utbe b. Reb'ia ayakbaşıyla yüzüne ve gözüne vurarak onun bayılmasına sebep olmuş. Herkes bu işkencelerden sonra Hız. Ebû Bekir'in öldüğünü düşünürken, ancak kendisi günün sonunda ayıklanmıştır (en-Nedvi, 1992).

Müşriklerin Hız. Ebû Bekir'in sakalını ve saçını çeke çeke başını yardıkları (İbn Hişam, 2006), Talha b. Ubeydullah ile birlikte Hız. Ebû Bekir'i de ipe bağlayıp onlara eziyet ettikleri de rivayet edilmiştir (Köksal, 1973).

Müslüman olduğu için işkence gören diğer bir sahâbi de Zübeyr b. Avvâm'dır. Zübeyr'in Müslümanlığı kabul etmesine öncelikle amcası olan Nevfel b. Huveylid karşı çıkmış ve eğer İslâm'dan vazgeçmezse kendisine fiziksel şiddet uygulayacağına yönelik yemin etmiştir. Bundan bir sonuç alamayınca, yani Zübeyr b. Avvâm inancından vazgeçmeyince onu önce bir hasıra sarmış ve tavana asmış, daha sonra da ateş yakarak onun dumanıyla kendisine eziyet ve işkence etmiştir. Tüm yapılan eziyet ve uygulanan işkencelere rağmen Zübeyr inancından geri dönmemiş. Oğlu Zübeyr'e yapılan eziyetleri haber alan annesi Safiyye onu Nevfel'in işkencesinden ve eziyetlerinden kurtarmış (Efendioğlu, 2020).

Eziyet ve işkence gören Müslümanlar, sadece bunlarla sınırlı kalmamıştır. Müşrikler güçlerinin yettiği her Müslümana eziyet ve işkence etmişlerdir. Müslümanların müşrikler tarafından eziyetlere ve

işkencelere maruz kalması, Kur'an ayetlerinde de belirtilmiş olan önemli bir konudur (Bayram, 2019). Bu konudan bahseden bazı ayetler şöyledir:

"Allah'ı ve resulünü incitenleri Allah, dünyada ve âhirette lânetlemiş ve onlar için alçaltıcı bir ceza hazırlamıştır." (Ahzab 33/57) "Öte yandan, bilesin ki rabbin, eziyetlerle sinandıktan sonra yurtlarından göçenlerin, ardından çabalarını sürdürüp sabır gösterenlerin yardımcısıdır; artık bu yapılanlardan sonra rabbin elbette çok başışlayıcı, çok merhametlidir." (Nahl 16/110) "Mümin erkeklere ve mümin kadınlara işkence edip de sonra tövbe etmeyenler var ya, işte onları cehennem azabı, yakıcı azap beklemektedir." (Burûc 85/10)

Ayetlerde Hz. Peygamber'e ve Müslümanlara eziyet ve işkence edenlerin cezalandırılacakları, gidecekleri yerin de cehennem olacağı belirtilmiştir.

Hz. Peygamber'in Mekke dönemindeki gayretleri neticesinde İslam'ı kabul edenlerin sayısının her geçen gün artması müşrikleri tedirgin etmiştir. Hatta müşrikler tedirgin ve rahatsız olmakla kalmamış, inananlara baskı yapmış ve süreç içerisinde bu baskılarını daha da artırarak eyleme dönüştürmüşler. Yani ilk Müslümanlar dinlerinden dönmeleri için müşrikler tarafından ağır baskılara ve işkencelere maruz kalmışlar. Bu nedenle ilk Müslümanlar can güvenlikleri hususunda da kaygı duymaya başlamışlar (Apak, 2017). Zira uygulanan işkence ve eziyetlere rağmen İslâm'ı kabul edenlerin sayısının giderek artması, müşriklerin uyguladığı işkencelerin şiddetini daha da artmasına neden olmuştur. Ashâbının yüz yüze kaldığı şiddetli işkenceler ve eziyetlere mani olma konusunda gücü yetmeyen, üstelik can güvenliği kaygısı sebebiyle Müslümanlardan bir kısmının dinlerini terk etmeleri (Öztürk, 2001) ihtimalinden endişe duyan Hz. Peygamber, özellikle kabileleri içinde himayesiz kalan Müslümanlara (İskender, 1981) Habeşistan'a hicret etmeleri tavsiyesinde bulunarak şöyle söylemiş; "Habeşistan'da hiç kimsenin zulme maruz kalmadığı bir kral var. O ülkeye gidin. Allah size bir ferahlık verecek ve bulunduğunuz durumdan sizi kurtaracaktır." (İbn İshak, 2013). Kur'ân-ı Kerîm'de geçen *"Zulme uğramaları yüzünden Allah uğrunda göç edenleri muhakkak ki biz bu dünyada güzel bir yere yerleştireceğiz; âhiret ecri ise elbette daha büyük olacaktır. Keşke bilseler! (Nahl, 16/41) Onlar güçlüklere katlanan, rablerine güvenen kimselerdir."* (Nahl, 16/42) ayetleri de bu olaya işaret etmektedir.

SONUÇ

Hz. Peygamber'in (as), Mekke döneminde insanları İslam'a davete başlamasıyla birlikte kendisi ve Müslümanlığı kabul eden diğer insanlar birçok fiziksel işkenceye maruz kalmışlardır. Hz. Peygamber, Mekke'nin fethine kadar yaklaşık yirmi üç yıl kadar süren çetin mücadelesine yakın akrabaları, aile fertleri ve güvendiği yakın arkadaşlarını İslam'a davet ederek başlamış. Ancak bu durum Hz. Peygamber'in ve Müslümanların birçok psikolojik ve fiziksel zorluklarla karşı karşıya kalmasına engel olmamıştır.

Hz. Peygamber'in tebliğ görevinde kullandığı her türlü iyi niyetli ve müsamahalı tavrına rağmen Mekkeli müşrikler farklı sebeplerle O'na, tebliğine ve Müslümanlara karşı çıkmışlardır. Müslümanların aldıkları birtakım tedbirlere karşın müşrikler, Müslüman toplum üzerinde kurdukları psikolojik baskıyı artırmaya devam ederek baskılarını fiziki müdahale alanına taşımışlardır. Bu müdahaleler Hz. Peygamber'e, kölelere, cariyelere, fakirlere, Mekke'de koruması olmayan kimselere ve zayıf Müslümanlara ağır fiziksel işkenceler olarak uygulanmıştır. İşkence ve eziyetlere maruz kalan köle ve cariyeler olmakla beraber, eziyet yapılanlar arasında Müslüman hürler de yer almıştır.

Bu işkenceler, öldürecek düzeyde boğazı sıkma, gözlerinin kaybetmesine neden olacak uygulamalar, dövme, kafasını taşla ezme, Müslümanların geçtikleri yollara dikenler ve dallar serme, sırta deve işkembesi boşaltma, öldürme teşebbüsünde bulunma, kızgın kayalıklara yatırma, suya sokarak boğmaya çalışma, ateş ile yakmaya çalışma şeklinde uygulanmıştır.

Hz. Peygamber, kendilerine yapılan bu fiziksel işkenceler karşısında her şeye rağmen metanetini ve iyi niyetini koruyamaya, sabretmeye, dayanmaya çalışmış ve inananlara da bunları tavsiye etmiştir. Müslümanlar da sabretmişler, uğradıkları işkencelerin boyutları artınca da canlarını korumak için kalplerinde olmayanı söylemek durumunda kalmışlardır. Yapılan eziyet ve işkencelerin şiddeti artınca, katlanılması zor seviyelere ulaşınca Hz. Peygamber inananlara dinlerini daha iyi yaşayabilecekleri yer olan Habeşistan'a hicret etmeyi tavsiye etmiştir.

KAYNAKÇA

- Algül, H. (2003). Hz. Ebû Bekir'in İslâm'ın İlk Yıllarındaki Faaliyetlerine Genel Bir Bakış. *İstem*, (1), 23-38.
- Apak, A. (2017). Habeşistan hicreti üzerine mülahazalar. *Siyer Araştırmaları Dergisi*, (2), 27-44.
- Apak, A. (2014). *Ana Hatlarıyla İslam Tarihi 1*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Bayram, E. (2019). Mekke Müşriklerinin Nübüvvet Karşısındaki Tutum ve Davranışları (Mekkî Sureler Bağlamında). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 919-939.
- Belâzürî (2020). *Ensabü'l-eşraf 2* Cilt. (M. Akbaş, Çev.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 1 /167.
- Çelenk, D. (2017). *Hz. Peygamberin Mekke devrinde karşılaştığı sıkıntılar*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efendioğlu, M. (2013). Zübeyr b. Avvâm. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 44, 522-524.
- en-Nedvi. (1992). *Rahmet Peygamberi Hz. Muhammed*, (A. Özaydın, Çev.), İz Yayıncılık, İstanbul, 100.
- Fayda, M. (1994). Ebû Bekir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 10, 101-108.
- Fayda, M. (1992). Bilâl-i Habeşî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 6, 152-153.
- Gündüz, M. S. (2021). *Hz. Zübeyr bin Avvam: Peygamberimiz'in İzinde 40 Sahabi/6* (Vol. 6). Beyan Yayınları.
- İbn Hacer. (2001). *el-İsâbe fî temyîzi'sahâbe*, thk. Sıtkı Cemîl el-Attâr, Dârü'l-Fıkr, Beyrut, 287-288.
- İbn Hacer. (1986). *Fethu'l-bârî bi-şerhi Sahihî'l Buhârî*, C.7, Thk. Muhammed Fuad Abdülbaki, (M. el-Hatîb, Darü'r Reyân Littüras, Çev.). Kahire 433.
- İbn Hişam. (2006). *Siret-i İbn Hişam*. (H. Ege, Çev.). İstanbul: KahramanYayınları, 1/397, 398.
- İbn İshak. (2013). *Hz. Peygamber'in Hayatı ve Gazveleri*, (Çev. A. Bakkal), İstanbul: İlk Harf Yayınevi, 293.
- İbn İshâk. (2009). *Siretü'n-Nebeviyye*, 2. Baskı, Thk. Ahmed Ferid el-Mezidi, Darü'l Kütübî'l İlmiyye, Beyrut, 263.
- İbn İshak. (1988). *Siyer*. (S. Özer, Çev.). İstanbul: Akabe Yayınları, 251.
- İskender, Y. (1981). İslam Tarihinde Hicret ve Alınması Gereken Dersler. *Diyanet Dergisi Hicret Özel Sayısı*, 120-121.
- İbn Kesir. (2014). *Es-Siretu'n Nebeviyye*. (H. Akın, Çev.). İstanbul: Çelik Yayınevi, 178.
- Kılıç, Ü. (2020). *Hz. Ammâr bin Yâsir*. İstanbul: Beyan Yayınları, 28.
- Köksal, M. Â. (1977). *Hz. Muhammed (As.) ve İslâmiyet: Mekke devri*. (Vol. 14). İrfan Yayınevi.
- Külekçi, C. (2018). *Bir Son Dakika Sınıfı: Tuleka, Siyer Yılığ 1*. İstanbul: Endülüs Yayınları.
- Mealı, Kur'an-ı Kerim'de (2018). Diyanet İşleri Başkanlığı. Ankara. URL: <https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/ahzab-suresi-33/ayet-33/diyanet-isleri-baskanligi-meali-1>
- Montgomery Watt, W. (2016). *Hz. Muhammed Mekke'de*. (S. Kalkan, Çev.). İstanbul: Kuramer Yayınları, 153.
- Muhammed b. Muhammed Ebû Şehbe. (1992). *es-Siretü'n-nebeviyye fî dav'i'l Kur'an ve's-Sünne*, *Daru'l-kalem*, Dimeşk 1412/1992,C.1, s.295.
- Muhammed bin Abdulvahab. (1977). *Hz. Muhammed'in Hayatı*, (Çev. Şeyh Salih bin Abdulaziz Al Racihi). Ankara: Güven Matbaası, 54.
- Özer, M. A. (2015). *Bir iktidar mücadelesi: Ebu Cehil ve ilk Müslümanlar* (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü.
- Öztürk, L. (2001). İslâmiyet'in Yayılmasında Hicretin Önemi: Habeşistan Hicretleri Örneği. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 3(4), 7-24.
- Pırlanta, İ. (2018). Müşriklerin Hz. Peygamber'e Karşı Takınmış Oldukları Tavırlar-Ebû Süfyân Örneği. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(13), 75-102.
- Safi, O. (2013). *Peygamberi Tanımak*, (N. Haliloğlu, Çev.). İstanbul: Nefes Yayınları, 112.
- Sarıkaya, A. (2020). *Hz. Bilal-i Habeşî*. İstanbul: Beyan Yayınları, 29.

Ünlü, N. (2021). *İslam Tarihi 1*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 25.



Osmanlı Devleti'nde Kadı ve Kaza İdaresi ile İlgili Bir Değerlendirme An Evaluation of Judges and Administration in the Ottoman Empire

Özcan YILMAZ ^{(1), (*)}

ÖZET

Osmanlı Devleti'nde idari sınırların, fetihlere bağlı olarak sürekli genişlemesi yeni eyaletlerin, sancakların ve kazaların tesis edilmesine zemin hazırlamıştır. İdari birimlerin yöneticileri ve görev alanları bölgelerine göre bazı farklılıklar gösterse de aşağı yukarı ortak bir düzende yürütülmekteydi. Osmanlılarda kaduların idaresinde olan kazalar, günümüzde kaymakamların idaresinde olan ilçelere denk gelmekteydi. Kazalar, Osmanlı yönetimi altında merkezi otoriteyi koruyarak halkın refahını sağlamak için önemli bir yerleşim yeri idi. Kadılar, bu bölgelerde adli, idari ve bazen askeri görevler üstleniyordu. Kadılar, medrese eğitimi almış ve atamaları devlet tarafından yapılan görevlilerdi. Kadılar, kazalarda sadece yargı mercii değil aynı zamanda asayiş amiri, vakıfların denetçisi, belediye ve zabıta görevlilerinin de amiri konumundaydı. Kadılar; ticaret yapamaz, hediye kabul edemez ve adalete gölge düşürmemek için de yaşam tarzlarına özen göstermek zorundaydılar. Halk, şikâyetlerini kadılara iletebilir ve gerektiğinde Divan-ı Hümayuna başvurabilirdi. Kaduların görev süreleri sonunda yapılan denetimlerde, görevden alınmalarına neden olabilecek durumlar incelenirdi. Kadılar bir yerden başka bir yere ataması yapıldığında Mütlâzemet sistemine tabi tutulurlardı. Osmanlı'da kadılarla ilgili şikâyetleri araştırmak için, merkezden görevlendirilen kişilerce incelemeler yapılırdı. Kaduların görev süreleri sona erdiğinde veya belirli koşullarda, görevden alınmaları mümkün olabilirdi. Bu çalışmada, kadılık müessesesinin Osmanlı taşra teşkilatındaki yeri, işleyişi ve tayinlerinde tutulan Mütlâzemet defterleri incelenmiştir.

Keywords: Kaza, Kadı, Mevleviyet, Naib, Subaşı, Mütlâzemet

ABSTRACT

In the Ottoman Empire, the continuous expansion of administrative boundaries due to conquests paved the way for the establishment of new provinces, sanjaks, and kazas. Although the responsibilities and jurisdictions of the administrators of these units varied slightly depending on the region, they were generally conducted within a standardized framework. The kazas, administered by qadis, were equivalent to today's districts governed by sub-governors. Under Ottoman rule, kazas were significant settlements aimed at maintaining central authority and ensuring the welfare of the population. Qadis carried out judicial, administrative, and sometimes military duties in these regions. They were officials who received education in madrasas and were appointed by the state. In kazas, qadis not only served as judicial authorities but also acted as law enforcement officers, supervisors of waqfs, and overseers of municipal and public order officials. Qadis were prohibited from engaging in trade, accepting gifts, or adopting lifestyles that could undermine justice. The public could present their grievances to the qadis and, if necessary, appeal to the Imperial Council (Divan-ı Hümayun). At the end of their tenure, inspections were conducted to examine any issues that might lead to their dismissal. When qadis were reassigned to another location, they were subject to the Mütlâzemet system. Complaints against qadis were investigated by officials appointed from the central administration. Qadis could be dismissed at the end of their term or under specific circumstances. This study examines the role and functioning of the qadi institution within the Ottoman provincial administration, focusing particularly on the Mütlâzemet registers kept during their appointments.

Anahtar Kelimeler: District, Judge, Mevleviyet, Naib, Police chief, Mütlâzemet

* Responsible Author/Sorumlu yazar

¹ Öğr., KTO Karatay Üniversitesi
Tarih Anabilim Dalı,
ozcanyilmaz6655@gmail.com
0009 – 0003 – 1429 - 8397

Article History/Makale Tarihi:

Received/Teslim :09.11.2024

Accepted/Kabul :22.12.2024

Published/Yayımlama :31.12.2024

Cited/Atf:

Yılmaz, Ö. (2024). Osmanlı Devleti'nde Kadı ve Kaza İdaresi ile İlgili Bir Değerlendirme, *Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi* (BULSODER), 2 (2), 56-62.

Copyright/Telif Hakkı

Bu makale, Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC)'nin hüküm ve koşulları altında dağıtılan açık erişimli bir makaledir.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nde, yapılan fetihler sonucu sınırların genişlemesiyle yeni sancaklar kurulmuştur. Sancakların artması sonucunda yeni kazalar oluşturulmuştur. Kaza, nahiye ve köylerin merkezi konumunda olup günümüzdeki ilçe kavramına karşılık gelmekteydi. Osmanlılar, uyguladıkları bu sistemle, merkezden uzak en ücra eyaletlerin taşralarında otoritesini korumuş, halkın rahat bir şekilde

yaşamını sağlayarak olası haksızlıkların önüne geçmeye çalışmıştır. Bu nedenle Osmanlı'da, taşra teşkilatının temelini oluşturan kazaların idaresinde kadılık müessesesi önemli bir kurum olarak öne çıkmaktaydı (Baykara, 2022).

Osmanlı devlet bürokrasisinde kadıların atamaları titizlikle yapılırdı. Çünkü kadılar hem hukuki anlaşmazlıkları karara bağlayan makam, hem de şer'î temsilin en iyi şekilde yerine getirilmesinden sorumlu kişilerdi. Günümüzdeki kadılık, isim ve görev bakımından hâkim kavramına karşılık gelmektedir. Kadılık, Arapça'da 'kaza' kelimesinden gelmektedir. Kadılık görevi, İslamiyet öncesinde, kabilenin önde gelenleri tarafından yürütülmekte iken İslamiyet'le birlikte Kur'an esas alınarak Hz. Peygamber tarafından yürütülmüştür. Dolayısıyla İslamiyet'in zuhurundan sonra ilk kadı, Hz. Muhammed (sav) olmuştur. Daha sonra bu görevi sırayla gelen halifeler üstlenmiştir (Atar, 2001).

Osmanlı Devleti'nde fethedilen yeni yerlerde, hukukun icrası ve temsili için kadılar görevlendirilirdi. Osmanlı'nın ilk kadısı, Karacahisar'a¹ Osman Gazi tarafından tayin edilen Şeyh Edebalı'nın damadı ve öğrencisi olan Dursun (Tursun) Fakih'tir (Demir, 2017). Osmanlı kadısı, adli ve mülki görevleri yerine getirdiği için, diğer İslam devletlerine nazaran daha fazla yetkilere sahipti. Osmanlı ilmiye sınıfına dahil olan kadının, eğitimi ve ataması, hiyerarşik kurallar çerçevesinde yapılırdı. Aynı zamanda diğer bütün yöneticiler gibi kadılar, askeri sınıfın da üyesi idiler. Kadıların tahsili için ilk medreseler, Sultan Orhan döneminde açılrsa da tedris, ifta ve kaza mesleklerinin ayırımı, Fatih Sultan Mehmet döneminde yapılmıştır. Fatih Sultan Mehmet, kadıların alacakları ücreti belirlemiş, aralarındaki hiyerarşik düzeni oluşturmuş, Sahn-ı Seman² medreselerini kurmuştur. Kadılar, alt kademelerdeki kazalardan birine, padişah beratı ile tayin edilerek mesleğe başlardı (Ortaylı, 2001). Padişah beratı ile tayin edilen kadılar bu atama usüllerine bağlı olarak klasik Osmanlı bürokrasisinde önemli bir statü ve misyona sahiptiler.

Osmanlı tarih yazımının önemli kaynakları arasında yer alan Mülâzemet sistemi kadıların tayin sürecinde de ehemmiyet teşkil etmekteydi. Bu nedenle Osmanlı Devleti'nde kadılar, mesleğe başlamadan önce ismine mülâzemet adı verilen bir deneyim sürecinden geçerlerdi. Mülâzemet kadıların bir yerden başka bir yere tayin edilmeden önce, deneyim kazanmak ve kendilerini geliştirmek amacıyla tecrübeli kadıların yanında çalıştıkları bir süreçti. Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nin geniş sınırlara ulaşmasında ve yerleşim yeri olan kazaların mülki, adli ve askerî amiri olan kadıların eğitimi, çalışma şekilleri, atama ve görevden alınma süreçleri incelenmiştir.

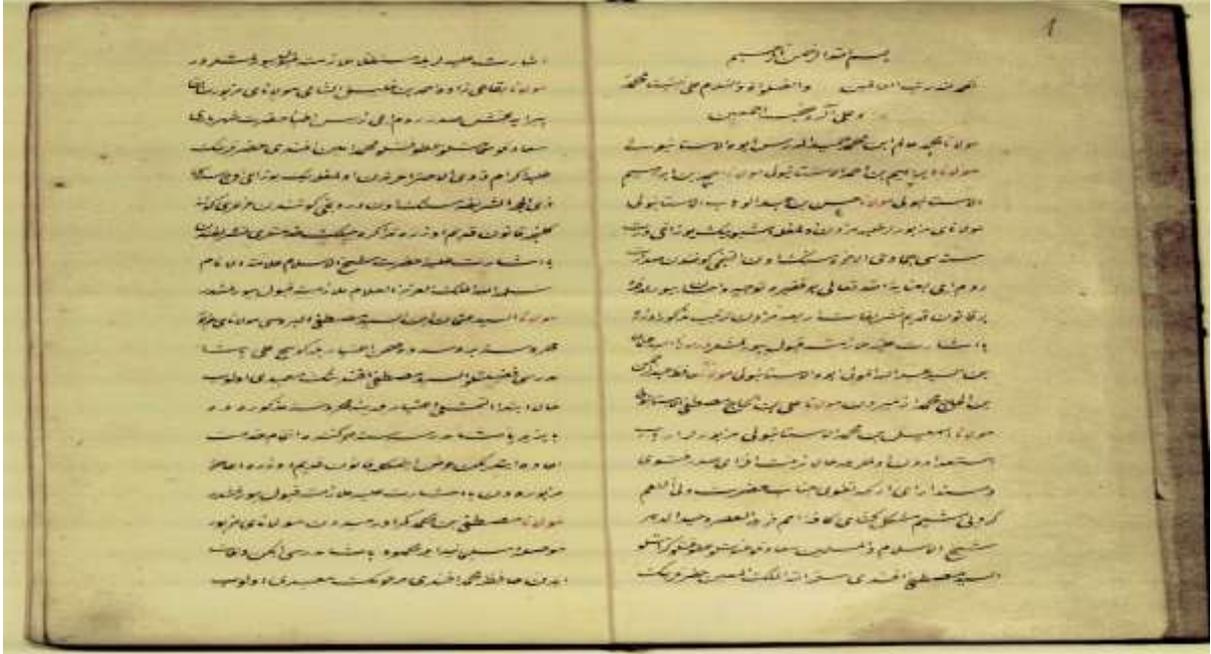
Osmanlı İdari Düzeninde Kadılık Müessesine Dair Bir Değerlendirme

Osmanlı devlet bürokrasisinde kadı olabilmek için, medreseden yüksek derece ile mezun olan Danışmendler arasından kadılık görevini isteyenler, seçimle isimleri belirlendikten sonra, büyük il merkezlerindeki kadıların yanına en az beş kişi olacak şekilde staj yapmaya giderlerdi. Burada stajını tamamlayan Danışmendler, tekrar İstanbul'a gelerek bir yıl mülâzemet sürelerini beklerlerdi. Bu süreyi tamamlayanlar, bağımsız bir kadı olarak, görev yerlerine atanırdı. Burada bir yıl veya bir yıl da uzatarak iki yıllığına kadılık görevi yaparlardı. Başka bir yere ataması yapılan kadı, atanmadan önce yine İstanbul'da bir yıl boyunca mülâzemette beklerdi. Bu mülâzemet safhası, her atamadan önce tekrarlanırdı (Erkul, 2023).

¹ Karacahisar Kalesi, Eskişehir'in güneybatısında bulunan Odunpazarı ilçesinde yer almaktadır. Bizans hakimiyetinde bulunan bu kale, 1288 yılında Osman Gazi tarafından fethedilmiştir. Osmanlı'nın ilk fethettiği kale konumundadır. Osman Gazi adına 1299 yılında burada sikke basılmış ve ilk hutbe yine bu kalede okutulmuştur (Eskişehir İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü).

² Sahn-ı Seman, II. Mehmet (Fatih Sultan Mehmet) tarafından Fatih Külliyesi içerisinde 1463 yılında inşasına başlanıp 1470 yılında tamamlanan o dönemin en yüksek derecede eğitim veren kurumudur. Medrese, sekiz bölümden oluştuğu için 'sekiz bölüm' anlamına gelen 'Sahn-ı Seman' ismi verilmiştir (Unan, 2008).

Mülâzemet süresince İstanbul'da kalan kadılar, şehrin imkânlarından faydalanarak bilgilerini ve tecrübelerini artırırlardı. Kadıların bir yıllık görev sürelerinin sonunda İstanbul'a dönerek yeniden atanmayı beklemeleri, mesleklerinin doğası gereği olumlu bir etkiye sahip idi. Bu durum Osmanlı hukuk sistemindeki dinamizmi ve kontrol mekanizmasını güçlendiren önemli bir uygulamaydı. Ayrıca bu süre sınırlandırması, rüşvet ve yolsuzluk gibi durumların önlenmesine de yardımcı olmaktadır. Kadı, yerel yöneticilerle veya halkla uzun vadeli bir ilişki kurarak gücünü kötüye kullanamazdı.



Resim-1/2: Kadı ve müderrislerin tayin kayıtlarını içeren Mülâzemet Defteri sayfaları (T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi).

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivinde yer alan *Mülâzemet Defteri*'nin ilk iki sayfası, belirtilen konuda tipik bir örnektir:

“Bismillahirrahmanirrahim elhamdülillahi rabbil alemin vessalâtü vessalamü alâ nebiyyinâ ve alâ alihi ve sahbihî ecmain. Mevlânâ Muhammed âlim ibni Muhammed Hamid el müderris ebuhü'l

İstanbulî. Mevlânâ İbrahim bin Ahmed el İstanbulî. Mevlânâ Ahmed bin İbrahim el İstanbulî. Mevlânâ Hasan bin Abdulvahhab el İstanbulî. Mevlânâyı mezburlar teb'amızdan olmağla işbu bin yüz elli dört senesi cemadiye'l ahiresinin on altıncı gününden sadaret-i Rumili bi-inayetillahi teâlâ bu fakire inayet ve ihsan buyruldukta bir kanun-ı kadim teşrifatı erbeamızdan tertib-i tezekkür üzere bâ-işareti illiye mülâzemeti kabul buyurulmuşlardır.

Mevlânâ el Abdi Osman bin Seyyid Abdullah el Mevla ebûhü'l İstanbulî. Mevlânâ Hafız Abdurrahman bin elhac Muhammed İzmir'den Mevlânâ Ali bin elhac Mustafa İstanbulî

Mevlânâ İsmail bin Muhammed el İstanbulî mezburlar erbâbı isti'dadan olmalarıyla hâlen ziyeti efzayı sadrı fetva ve mesnedi erayı erike-i tefvi cenabı hazreti veliyinniam kâffeî ümemi feridi asrı Şeyhülislâm ol Müslimin saadetlü, inayetlü, utufetlü, kerametlü es-Seyyid Mustafa Efendi sellemehüllahü'l-mülkü muayyen hazretlerinin işareti illiyeleriyle müstakil mülâzemeti kabul buyurulmuşdur.

Mevlânâ Beka'i zade Ahmed bin Halil eş-Şami Mevlânâyı mezbur sâbikan piraye-i bahş sadr Rum iki reis-i et-tebaa-ı Hazreti şehriyarı tebaa-ı kiram zevi'l-ihtramlarının olmağla bin yüz elli üç senesi Zilhicce-i şerifesinin on dördüncü gününden azilleri gününe gelince kanun-ı kadim üzere tezkirecilik hizmetleri teşrifinden bâ-işaret-i illiye-i Hazreti Şeyhülislâm âlâmeti'l-enâm sellemallahu meliki'l-azizi'l-allâm mülâzemeti kabul buyurulmuşdur.

Mevlânâ es-Seyyid Osman ibni es-Seyyid Mustafa el-Berusî Mevlânâ-yı mezbur mahruse-i Beruse'de sahnı itibarıyla Ali Paşa müderrisi faziletlü es-Seyyid Mustafa Efendi'nin mu'idi olup hâlâ ibtida etmişli itibarıyla yine mahrusei mezkurede Bâyezid Paşa Medresesi'ne hizmet iade ettiği arz etmekle kanun-ı kadim üzere iade-i mezburenden bâ-işaret-i illiye-i mülâzemeti kabul buyurulmuşdur.

Mevlânâ Mustafa bin Muhammed mevlânâ-yı mezbur Süleymaniye Mahmut Paşa müderrisi iken vefat eden Hafız Muhammed Efendi merhumun mu'idi olup iadesinde bâ-işaret-i illiye-i mülâzemeti kabul buyurulmuşdur.

Mevlânâ Süleyman bin Hüseyin eş-Şami mevlânâ-yı mezbur umdetü'l-müderrisine'l-kiram saadetlü faziletlü Osman Efendi Hazretlerinin medrese-i ulema-yı Süleymaniye mu'idi olup Darülhadis Süleymaniye Medresesi'nde hesabı iade-i itmamı hizmeti iade ettiği arz etmeleriyle kanun-ı kadim üzere iade-i mezburadan bâ-işaret-i illiye-i mülâzemeti kabul buyurulmuşdur.

Mevlânâ Abdullah bin Muhammed İstanbulî Mevlânâyı mezbura erbabı isti'daddan olmağla hâlâ ziyet efza-yı sadr fetva Şeyhülislam saadetlü, inayetlü, atufetlü, kerametlü es-Seyyid Mustafa Efendi Hazretlerinin işaret-i illiyeleriyle müstakil mülâzemeti kabul buyurulmuşdur.

Mevlânâ Bosnevî Derviş İbrahim bin Fezullah el-Kadı Mevlânâ-yı mezbur umdetü'l-müderrisinü'l-kiram izzetlü, faziletlü Şakir Hüseyin Efendi Hazretlerinin hamse-i Süleymaniye ile Ebu Eyyüb el-Ensari Medresesi'nde mu'id olup hâlen Süleymaniye Medresesi'nde hasebi'l-âde itmamı hizmet iade ettiği arz etmeleriyle kanun-ı kadim üzere iade-i mezburadan bâ-işaret-i illiye-i mülâzemeti kabul buyurulmuşdur.

Mevlânâ Ebubekir bin Ali İstanbulî Mevlânâ-yı mezbur hâlen emini'l-fetva saadetlü, faziletlü Ahmed Efendi Hazretlerinin Medrese-i Süleymaniye'de müdleri olup hâlen kendülere Galata kazası inayet ve ihsan buyuruldukta hasebi'l-iade itmam-ı hizmet iade ettiği arz etmeleriyle kanun-ı kadim üzere bâ-işaret-i illiye-i mülâzemeti kabul buyurulmuşdur.

Mevlânâ Muhammed bin el-Hac Hüseyin Avni'den Mevlânâ-yı mezbur fahru'l-müderrisin el-kiram faziletlü Fezullah Efendi Hazretlerinin Medrese-i Sahn'da mu'idi olup hâlen ibtidai temsili ile Ahmed Paşa bâb-ı medresesinde hasebi'l-iade itmam-ı hizmet iade ettiği arz etmeleriyle kanun-ı kadim üzere bâ-işaret-i illiye-i mülâzemeti kabul buyurulmuşdur.

Mevlânâ Ahmed bin Süleyman İstanbulî'den Mevlânâ-yı mezbur erbab-ı isti'daddan olmağla hâlen ziyet efza-yı sadr fetva saadetlü, inayetlü, utufetlü, kerametlü es-Seyyid Mustafa Efendi Hazretlerinin işaret-i illiyeleriyle müstakil mülâzemeti kabul buyurulmuşdur.

Mevlânâ Mustafa bin İbrahim Mevlânâ-yı mezbur mahmiye-i Beruse'de Hazreti Emir müderrisi iken vefat eden padizade es-Seyyid Yahya Efendi merhumun mu'idi olub iadesinden bâ-işaret-i illiye-i (mülâzemeti kabul buyurulmuşdur)."

Mülâzemet sistemi, Fatih Sultan Mehmed döneminde devlet teşkilatlarına getirilen yeniliklerle birlikte ortaya çıkmış ve XVI. yüzyılda ilmiyeye çok fazla talep olması nedeniyle önem kazanmıştır (Cengiz, 2019). Artan taleplerle birlikte Mülâzemet sisteminde bazı bozulmalar olmuştur. Bu bozulmaları gidermek amacıyla 1537 yılında Rumeli Kazaskeri Ebussud Efendi sistemle ilgili düzenli bir defter tutulmasını sağlamıştır (Aykanat, 2018).

Mülâzemette bekleyen kadıların kaydının tutulduğu bu defterlere "Mülâzemet Defteri" denir. Bu defterlere tutulduğu kadıasker dönemine göre mühürleme yapılırdı. Bazı defterlerde birden fazla mühür bulunabilirdi. Bunun sebebi, defteri birden fazla kadıaskerin kullanmasıydı. Yukarıdaki arşiv kaydında da bulunan Mülâzemet Defteri sayfalarında da görüldüğü üzere; defterde kaydı yapılanların künyeleri, nereden oldukları ve hangi vesile ile mülâzemet kabul oldukları gibi bilgiler bulunurdu. Ayrıca derslere devam durumu, hocası ve hangi medreseden mezun olduğu gibi birçok bilgi de deftere kaydedilirdi. Bir nevi bu defter, kaydedilenlerin biyografisi niteliğindedir. Osmanlı ilmiye teşkilâtı için Mülâzemet Defterleri önemli bir kaynak sayılmaktadır (Yetim, 2009).

Kadılar, Anadolu ve Rumeli kazaskerliğine bağlıydılar. Rumeli'de görev yapmak isteyen kadılar Rumeli kadı defterine, Anadolu'da görev yapmak isteyenler ise, Anadolu kadı defterine kaydını yaptırır ve sıraya girerlerdi. Bu kadı defterlerine, *Ruzname-i Akdiye* denirdi. Daha sonra bütün ilmiye sınıfına mensup kişilerin kaydedildiği deftere, *Tarik Defteri* adı verilmiştir. Bu deftere kadıların kaydedilmesi büyük önem arz etmektedir. Eğer bir kadının atanması, bu deftere işlenmemişse elindeki berat hükümsüz sayılırdı. Kadıların atanması, azledilmesi ve yer değiştirmesi, Anadolu ve Rumeli kazaskerleri tarafından yapılırdı. XIV. yüzyıldan XVI. yüzyılın ortalarına kadar, 150 akçeye kadar olan kadıların atanması ve azledilmesi işlemleri, yine bu kazaskerlerin padişaha bizzat arzı ve onun onayıyla gerçekleşirdi. 150 akçe yevmiyesi olan kadılar ve "mevleviyet" ismi verilen yüksek dereceli kadılıklara atama ise, kazaskerin veziriazama bildirmesi ile ve onun da padişaha arz etmesiyle yapılırdı (Arık, 1997).

Mevleviyet ismi, XV. yüzyılın ortalarından itibaren Fatih Kanunnamesi'nde yer almış ve kullanılmaya başlanmıştır. Mevleviyet kadıları, Osmanlı'ya başkentlik etmiş Bursa, Edirne, İstanbul gibi önem arz eden büyük şehirlere atanırlardı (Unan, 2004). Bu sebeple Mevleviyet kadıları, Osmanlı taşra yönetiminin bel kemiğini oluşturan önemli yöneticilerdi. Hem yargı sistemi hem de taşradaki halk ile devlet arasındaki iletişimde kilit rol oynayarak Osmanlı Devleti'nin merkezden taşraya kadar etkin bir şekilde yönetilmesini sağlamışlardır.

Osmanlı Devleti'nde kadıların da kendi aralarında rütbe/sınıf ayrımı bulunmaktaydı. Bu rütbe/sınıf ayrımları (Boztaş ve Demir, 2014) ;

- *Kazaskerlerle bazı mümtaz eyâlet kadıları*
- *İstanbul, Muhallefât ve Evkaf kadıları*
- *Haremeyn-i muhteremeyn (Mekke ve Medine) ile birinci, ikinci ve üçüncü sınıf eyâlet kadıları*
- *Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf livâ kadıları*
- *Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf kâza kadıları*

Bu rütbe/sınıf farkları kadılar arasında maaş ve protokol açısından değerliydi.

Kadıların görevleri arasında, şer'i hükümleri icra etmek, şer'iyye kararlarını yazmak, yetimlerin mallarını muhafaza etmek, vasi ve vekil tayin etmek veya azletmek, evlilik işlemlerini yapmak ve diğer bütün hukuk işlemlerini yürütmek yer alırdı (Akgündüz, 2009). Osmanlı Devleti'nde kadılar, hukuki, idari ve sosyal alanlarda önemli görevler üstlenerek devletin taşradaki düzenini sağlamakta merkezi bir rol oynamışlardır. Onların etkinliği, Osmanlı Devleti'nin adalet ve idare mekanizmasının işleyişinde büyük önem taşımıştır.

Osmanlı Devleti'nde kadının adli görevlerinin yanı sıra idari, ilmi ve askeri görevleri de bulunmaktaydı. Şehir idaresinde beledi ve mülki idare, kati çizgilerle ayrılmadığı için kadı sadece yargı mercii değil aynı zamanda asayiş amiri, vakıfların denetçisi, belediye ve zabıta görevlilerinin de amiri konumundaydı. Kadı, bu görevleri yerine getirirken, kendisine yardımcı olan bazı görevliler bulunurdu. Çarşı ve pazarın kontrolü, narhın belirlenmesi, dini emirlerin yerine getirilip getirilmediğinin kontrolü, asayişin denetlenmesi ve vergilerin toplanması gibi işlerde kadının en büyük yardımcısı, İhtisap Ağası (Muhtesib) idi. Kadının şer'i işlerdeki yardımcısına naib denirdi. Kadı, naibleri genellikle o bölgedeki ulemadan seçer ve kendisi tayin edebilirdi. Şehrin emniyet ve asayişini ise, subaşılar sağlardı. Subaşılardan emrinde, geceleri çarşı ve pazarı bekleyen 'Ases' denilen görevliler vardı (Özçelik, 2018).

Adaletle gölge düşürmemek adına kadılar, ticaret yapmaz, hediye kabul etmez, borç alıp vermezdi. Divan-ı Hümayun'a³ başvuru hakkı tüm Osmanlı tebaasına açıktı. Payitahttan uzak taşrada yaşayanlar ise, şikâyetlerini kadıya bildirirlerdi.

Kadı, şikâyetleri defterine kaydeder ve bunlarla ilgili İstanbul'a mektup gönderirdi. Kadı tarafından toplu yapılan başvurulara *arz-ı mazhar* ismi verilirdi. Bu şikâyetlerden dolayı yazılan ve duyurulan fermanlar, *Şikâyet Defteri'ne XVII. yüzyıldan itibaren kayıt olunmaya başlanmıştır*. Bu şikâyetler genellikle, fazla vergi alınması, vergi toplama sırasında yapılan yolsuzluklar ve eşkıya faaliyetleri ile ilgiliydi. Kadıların verdiği kararlara karşı, bir istinaf ya da temyiz mahkemesi gibi Divan-ı Hümayuna başvurulabilirdi (İnalçık, 2003).

Osmanlı Devleti'nde kadılarla ilgili yapılan şikâyetleri araştırmak ve soruşturmak için, merkezden kadılar görevlendirilirdi. XV. yüzyıl sonlarına kadar bu yönde görevlendirilen kadılara *mehayif müfettişi* denirdi. XVI. yüzyıl sonlarına kadar da her eyalet ve sancakta Toprak Kadıları denen kadılar bulunur, gerekli inceleme ve soruşturmayı bu kadılar yapardı (Arık, 1999). Kadıların görevleri, genellikle görev sürelerinin sona ermesiyle biterdi. Fakat kazasker ruznamçelerinde yer alan bilgilere göre, beratsız görev yapan kadılar, gayret göstermeyen üşengeç kadılar, görevden feragat edenler, görev yerini terk edenler, belgede sahtecilik yapanlar ve halk ile geçinemeyen kadılar görevden alınmışlardı (Özçelik, 2018).

Osmanlı Devleti'nde kadılar, idari, yargı ve asayiş görevlerinde önemli rol oynamışlardır. Kadılar, yerel düzeyde hukuki anlaşmazlıkları çözmekle kalmamış, aynı zamanda şehirlerin idaresinde de önemli rol üstlenmişlerdir. Halkın adalet taleplerini karşılamak adına çalışmışlar ve merkezi otoritenin yereldeki temsilcileri olmuşlardır. Kadıların hem adalet dağıtıcı hem de yönetici olarak üstlendikleri bu çift taraflı rol, Osmanlı İmparatorluğu'nun güçlü ve istikrarlı bir yönetim sistemine sahip olmasının temel taşlarından biriydi. Halkın günlük yaşamındaki güveni sağlamak ve merkezi otoritenin taşradaki gücünü hissettirmek açısından kadıların etkisi çok büyüktür.

Sonuç

Osmanlı'nın taşra teşkilatının temelini oluşturan kazaların idaresinden sorumlu olan kadılar, yerel hukukun temsilcileri olarak görev yapmışlardır. Bu görevlerini yerine getirirken, adil kararlar verme sorumluluğunu üstlenmişlerdir. Ayrıca, şehirlerin asayişinden ve idaresinden de sorumlu olmuşlardır.

Kadılar, eğitimlerini alarak ve belirli bir süre staj yaparak göreve başlamışlardır. Kadılık görevi, sadece yargıyla ilgili değil, aynı zamanda idari ve asayiş görevlerini de kapsamıştır. Kadılar, görevlerini tarafsızlık ve adalet ilkelerine bağlı kalarak yerine getirmişlerdir. Osmanlı halkı, herhangi bir adaletsizlik durumunda, kadılara başvurma hakkına sahipti. Kadılar, halkın şikâyetlerini dikkate

³ Divan-ı Hümayun, Osmanlı devlet yönetiminin en önemli ve en yüksek karar organıdır. 'Padişah Divanı' anlamını taşımaktadır. Sarayda toplanan divan, devletin önemli işlerini görüşürdü. Aynı zamanda müracaat dilekçelerine bakan yüksek mahkeme gibi de karar verirdi. Divan, XVII. yüzyıldan sonra önemini kaybetti. XIX. yüzyılda II. Mahmud'un reformlarıyla sembolik hale geldi (Mumcu, 1994).

alır ve gerektiğinde merkezi yönetimle iletişime geçerlerdi. Bu sayede, halkın adalet talepleri karşılanmış ve adaletin sağlanması için önemli bir mekanizma oluşturulmuştur.

Osmanlı devlet yapısında Mülâzemet sistemi bürokratik açıdan liyakati ve belli bir sırayı korumaya yönelik önemli bir yapıyı oluşturuyordu. Bu sistem hem eğitimli personelin yetişmesini sağlıyor hem de görevlerin belirli bir süreç ve düzen içinde dağıtılmasına imkân tanıyordu. Ayrıca, ilmiye sınıfındaki kişilerin kariyer yolculuğunda da önemli bir rol oynuyordu.

Sonuç olarak, Osmanlı Devleti'nde kadılar, yerel yönetimin temel taşlarından birini oluşturmuş ve adaletin sağlanması, asayişin korunması ve idarenin yürütülmesini sağlıyordu. Kadılar, tarafsızlık, adalet ve halkın güvenini sağlama ilkelerine bağlı kalarak görevlerini yerine getirmişler ve Osmanlı Devleti'nin uzun süreli yönetiminde önemli bir rol oynamışlardır.

KAYNAKÇA

- T.C Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, *Kadı ve Müderrislerin Tayin Kayıtlarını İçeren Mülâzemet Defteridir*, İstm.Mşh.Dft1.d / 274.
- Akgündüz, A. (2009), İslam Hukukunun Osmanlı Devleti'nde Tatbiki: Şer'iyye Mahkemeleri ve Şer'iyye Sicilleri, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, S. 14.
- Arık, F. Ş. (1999), *Osmanlılar'da Kadılık Müessesesi*, Ankara.
- Arık, F. Ş. (1997), Osmanlılarda Kadılık Müessesesi 1, *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, S. 8.
- Atar, F. (2001), "Kadı", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, C. 24.
- Aykanat, M. (2018), "Klasik Dönemde Osmanlı Devletinde Hâkim Adaylığı: Mülâzemet", *TAAD*, S.34.
- Baykara, T. (2022), "Kaza", *DİA*, C. 25.
- Bozatay, Ş. A. ve Demir, K. A. (2014), Osmanlı Adli Ve İdari Sisteminde Kadılık: Kurumsal Bir Değerlendirme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10).
- Cengiz, C. (2019), *XVII. Yüzyıl Ortalarında Osmanlı İlmiye Kânûnnâmeleri ve Mülâzemet Sistemi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Demir, A. (2017), Osmanlı Devleti'nde Kadılar ve Naipiler, *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 1.
- Erkul, F. (2023), *Osmanlı'da Kadılık*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- İnalçık, H. (2003), *Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600)*, (Çev. R. Sezer), İstanbul.
- Mumcu, A. (1994), "Dîvân-ı Hümâyûn", *DİA*, C. 9.
- Ortaylı, İ. (2001), Osmanlı Devleti'nde Kadı, *DİA*, C. 24.
- Özçelik, U. (2018), *Kazasker Atama Ruznâmçelerinden Anadolu Kazaskerliği 7 Numaralı Defterin Transkripsiyon ve Değerlendirmesi (H.1099-1101-M.1688-1690)*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi.
- Unan, F. (2004), "Mevleviyet", *DİA*, C. 29.
- Unan, F. (2008), "Sahn-ı Semân", *DİA*, C. 35.
- Yetim, H. (2009), *1217-1224 Tarihli Mülâzemet Defterleri ve Mülâzemet Sistemi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Eskişehir İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, *Karacahisar Kalesi (Osmanlı'nın İlk Fethettiği Kale) (Odunpazarı)*, <https://eskisehir.ktb.gov.tr/TR-337001/karacahisar-kalesi--osmanlinin-ilk-fethettigi-kale-odun-.html>, erişim: 02 Nisan 2024.



Engellilik Çalışmalarında Önemli Bir Paradigma Değişikliği : Sosyal Model ve Eleştirisi

A Significant Paradigm Shift in Disability Studies: The Social Model and Its Critique

Erol AKSAKAL ^{(1), (*)}

ÖZET

Engellilik konusu 20. yüzyılın öncesinde daha çok bireyin bedenine indirgenerek beden'de yer alan zihinsel, fiziksel, bedensel bazda yer alan bozukluklar ve gelişimsel eksikliklere odaklanarak ele alınmıştır. Bu anlamda engellilik, bedende yer alan eksiklikler ve sınırlılıkların müdahale edilerek giderilmesi veya azaltılması üzerine yoğunlaşmaktaydı. Bu açıdan geleneksel yaklaşım olarak ifade edilen ve tıbbi model olarak oluşan paradigma, engelliliği tıbbi, patolojik bir vaka olarak ele almaktaydı. 20.yüzyıl ve 20. yüzyılın ortasından sonra özellikle Batı Avrupa'da oluşan engellilik hareketleri ile birlikte engellilik üzerine düşüncelerde ve tanımlamalarda da değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişiklikler bağlamında engelliliğin sadece bedenin üzerinden tanımlanamayacak kadar geniş bir açısının olduğu düşünülmeye başlanmış ve bu bağlamda önemli bir paradigma değişikliği ile sosyal model ortaya çıkmıştır. Sosyal modele göre engellilik, bireyin toplumsal yaşamı ve toplumsal ilişkileri bağlamında ortaya çıkan engeller üzerinden düşünülmekteydi. Sosyal modelin engelliliği toplumsal olarak ele alması, engelliliğin sosyal bilimler açısından daha geniş irdelenmesine, sosyoloji gibi alanlarda da farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sosyal model önemli ve devrimsel bir değişiklik yaşatırken zamanla engelliliğin açıklanmasında sosyal modelin de yetersiz olduğu düşünülmüş ve eleştirilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışma tıbbi model ve sonrası oluşan sosyal modelin çığır açan önemli etkisi üzerinde dururken diğer taraftan sosyal modelin üzerine olan eleştirel bazda düşüncelerle konuyu tartışmaktadır.

Keywords: Engellilik, Tıbbi Model, Sosyal Model, Fiziksel Bariyerler, Sosyal Engeller

ABSTRACT

Before the 20th century, the issue of disability was addressed by reducing it to the individual's body and focusing on mental, physical, physical disorders and developmental deficiencies in the body. In this sense, disability focused on eliminating or reducing the deficiencies and limitations in the body through intervention. In this respect, the paradigm formed as a medical also referred to as the traditional model, treated disability as a medical, pathological case. After the 20th century and the middle of the 20th century, there were changes in the ideas and definitions of disability along with the disability movements that occurred especially in Western Europe. In the context of these changes, it has begun to be thought that disability has a broad perspective that cannot be defined only through the body, and in this context, a significant paradigm change and a social model has emerged. According to the social model, disability was considered in terms of obstacles that emerged in the context of the individual's social life and social relations. The fact that the social model addresses disability socially has led to a broader examination of disability in terms of social sciences and the emergence of different perspectives in fields such as sociology. While the social model brought about an important and revolutionary change, over time the social model was thought to be inadequate in explaining disability and began to be criticized. In this context, this study focuses on the groundbreaking impact of the medical model and the social model that emerged after it, while discussing the subject with critical thoughts on the social model.

Anahtar Kelimeler: Disability, Medical Model, Social Model, Physical Barriers, Social Barriers

* Responsible Author/Sorumlu yazar

¹ Dr., Bağımsız Araştırmacı,
erol.aksakal@hotmail.com
0000-0002-6435-1032

Article History/Makale Tarihi:

Received/Teslim :15.11.2024
Accepted/Kabul :26.12.2024
Published/Yayımlama :31.12.2024

Cited/Atf:

Aksakal, E. (2024). Engellilik Çalışmalarında Önemli Bir Paradigma Değişikliği : Sosyal Model ve Eleştirisi, *Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi (BULSODER)*, 2 (2), 63-70

Copyright/Telif Hakkı

Bu makale, Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC)'nin hüküm ve koşulları altında dağıtılan açık erişimli bir makedir.

GİRİŞ

Until 30-40 years ago, individuals diagnosed with disabilities were often guided in a way that they had no control over. They were over-medicated and questionable treatments, and still hopelessly dependent on others. In the context of medical treatment of disability, disability highlighted the need to heal and use treatments such as medication to help the person be happy and healthy. In case a person could not walk, the emphasis in the medical model was to focus on determining the cause of this situation and possible solutions that would enable the person to walk. On the other hand, this perspective has been criticized for causing the stigmatization and impoverishment of disabled individuals and the institutionalization of this situation (Lacke, 2021). Starting from the 1970s, under the influence of the disability movement in England and other disability movements, a radical alternative to the approach that reduced disability to an individual and physical condition emerged. This approach has been defined as a social model that asserts that disabled people are disabled not because they are medically disabled, but as a result of the imposition of social, cultural, economic and environmental barriers (Albert, 2004: 3). The social model, which emerged as an alternative model to the medical disability model, reveals and criticizes the social role, oppression and marginalization structures behind the disadvantages experienced by disabled individuals (Bampi, Guilhem and Alves, 2016: 816). In this context, while this research considers both the medical and social models, it reveals the differences in the understanding of disability within the criticisms of the social model. The research reveals the importance of the social model in terms of disability studies, as well as presenting its criticism, which constitutes an important originality and an important area for the literature.

1. MEDICAL MODEL

Although the medical model is a traditional approach that finds disability in the world of individuals, the medical model is also referred to as the traditional individualist or bio-medical model. In this context, according to this model, interventions for individuals are aimed at maximizing their function levels. This model attempted to create scientific legitimacy for this situation, based on the idea that disability is an individual experience, and tried to explain disability with a medical approach (Burcu, 2015: 23). As required by this medical approach, disability begins and ends with the body, and efforts to eliminate or end the limitations caused by disability are considered in the context of interventions in the body. In this model, when comparing disability with physical disorders, the emphasis is on deficiencies in a part of the body and functional limitations (Johnston, 2009). While the medical model of disability emphasizes that people are disabled because of their disabilities or differences, it focuses on what is "wrong" with the person, rather than what the person needs. Therefore, this model creates low expectations in individuals, causing them to lose their independence, choices and freedom (Afdo, 2018 : 2).

As a result, according to Bunbury (2019 : 28), the medical model does not help transform attitudes in terms of reinforcing the person's dependency and the patient role, but causes the problem to continue. In this context, while unchanging attitudes affect disabled individuals individually, they also cause social attitudes towards them to continue in a negative direction. In terms of the medical model, society's perspective on disabled people can be as follows :

- While disability leaves the person behind, this situation is not desired by disabled people and makes them different in a negative way.
- Although disability is a personal problem, it is within the person and is his own problem.
- Curing the disabled person or making him less disabled will increase his existing problems.
- It is possible for a disabled individual to adapt to society and be accepted by a professional who can help him/her (Afdo, 2018 :2).

Considering the explanations in question, while disability is seen as a personal problem in terms of the medical model, the dependence of disabled individuals or people on them is suggested in the context of social participation and socialization. Additionally, the care and maintenance of individuals with disabilities is envisioned in some way. As a result, this situation of the disabled individual may lead to exclusion and proliferation in social relations with definitions such as "can rely on others", "can rely on help", "incapable", "passive". The figure below carries important and concrete impressions in terms of understanding the medical model that defines disability as a pathological and individual problem.

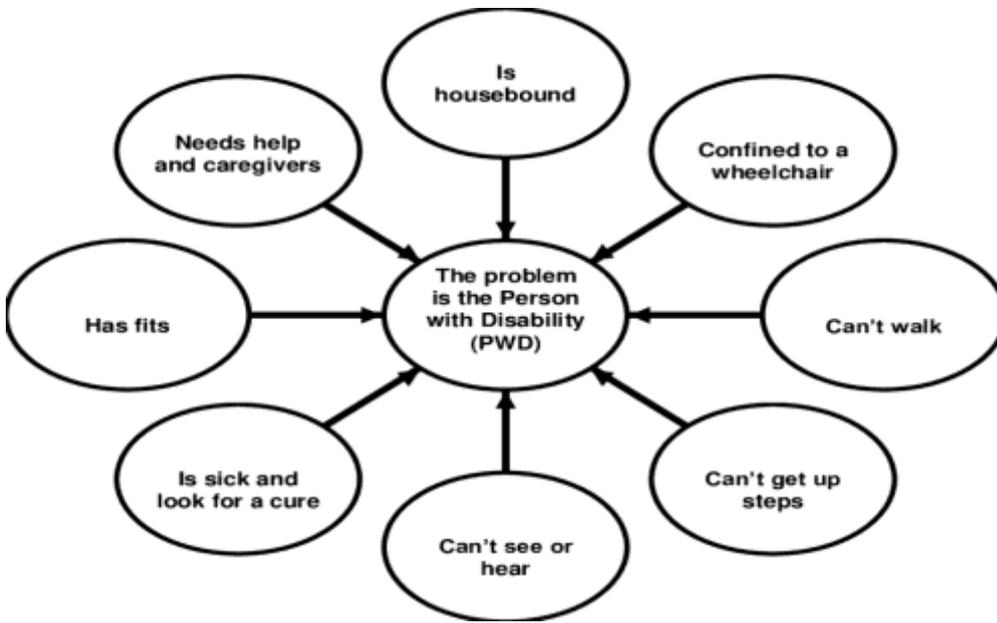


Figure 1: Assumptions of the Traditional Medical Model of Disability (Source: Inclusion London, 2015, p. 6)

It can be understood from the medical model-based diagram above that the situation of disabled people is symbolized as helplessness, in need of help and care, and hopeless. With the negativity

of the language used, a critical situation arises that will cause serious problems such as exclusion, stigmatization and discrimination for disabled individuals and their families. As a matter of fact, according to Zaks(2023:9), medical care for disabled individuals is aimed at therapy, treatments and almost exclusively for normalizing the body and brain. Moreover, such an approach leads to morally degrading treatment and a series of terrible realities, together with an oppressive, systematic reaction on them. In this context, the approach of the medical model is restrictive for disabled individuals and closed to the development of individuals, and stands out with its inadequacies. There is a need for a more liberating approach towards disabled individuals, which will free disabled individuals and the definition of disability from the influence of the individual and medical approach and carry it to a wider area.

2. SOCIAL MODEL

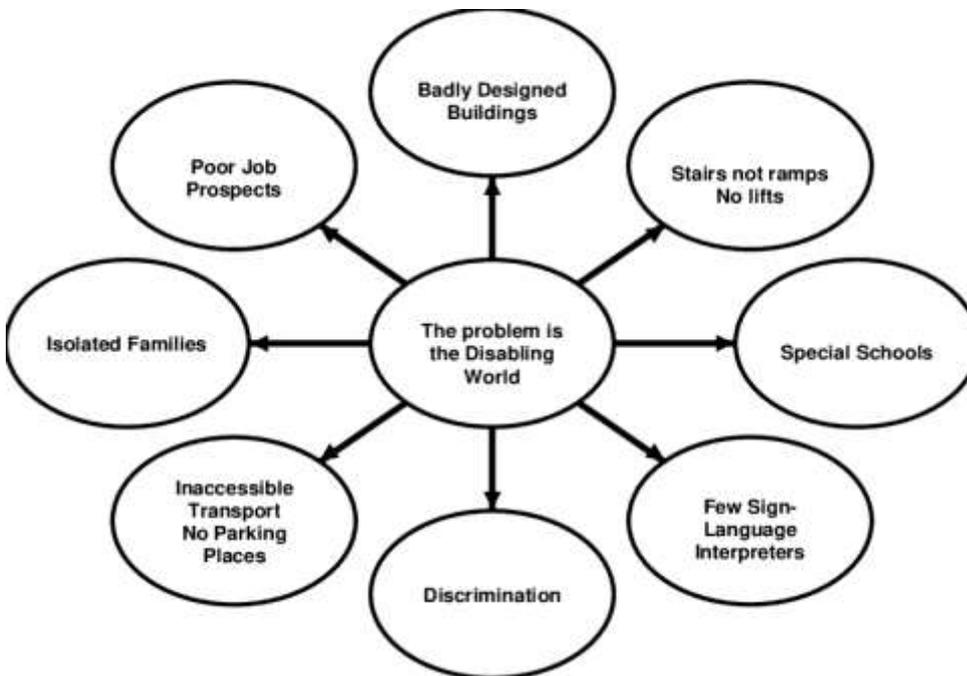
One-sided explanations of the medical model and criticisms of its solutions have led to developments in terms of disability and enabled the situation to be evaluated socially by social scientists, leaving aside the medical and pathological approaches specific to the treatment model (Burcu, 2015: 31). In its broadest sense, the social model emphasizes that the problems and obstacles experienced by disabled individuals are social and arise as a result of preventive approaches towards them

Mike Oliver, one of the pioneers of the social model regarding disabilities in the 1980s, emphasized that the cause of the disease does not exist individually, that society does not provide appropriate services, and that the needs of disabled people are not taken into account (Lacke, 2021). In addition, it is also an important factor that society does not provide appropriate services and does not pay enough attention to the needs of people with disabilities. The social model evolved over the next 30 years as society stopped trying to "fix" people with disabilities and instead created equitable practices such as social inclusion and universal design (Lacke, 2021). According to Oliver (1996), three general points about the social model seem important: First; shifting the focus from functional limitations to problems arising from environmental and cultural barriers, second; not to see the problems separately from the whole of society, thirdly; Knowing that individual-based interventions in people's lives, whether medical or rehabilitation, are inefficient and useless (Quoted by: Oliver, 2004). This reveals that; There are factors that hinder disabled individuals socially, create social barriers in front of them, and cause important problems such as exclusion and stigma (Inclusion London, 2015: 7). Although there are many basic elements in the social model, it distinguishes the disabilities people have from the oppression they experience by expressing that disabled people are an oppressed social group and are under pressure. Moreover, perhaps most importantly, it defines "disability" not as a form of disability but as social oppression (Shakespeare and Watson, 2002: 4). The explanations and approaches put forward focus on the social aspect of the social model by separating disability from the body, unlike the traditional medical model. In this context, disability is not only limited to the body and the individual, but also gains meaning and is understood within social communication and relationships. The places and times in which the disabled individual and his/her family interact in social life, such as their neighbors, neighbourhood, public transportation, education and health, are included in the definition and understanding of disability, and a broad perspective is presented. With a social model-based approach, society's perspective on disabled people can be as follows:

- It is just a difference, like gender or race.

- Being disabled is neither good nor bad, it is just a part of who you are.
- Disability issues and problems arise from individuals with disabilities trying to function in an inaccessible society.
- Making society accessible to everyone will also help individuals with disabilities (Afdo, 2018 : 2).

It also emerges from the above explanations that; Although disability seems to be a unique difference of the individual, not a situation that represents discrimination and exclusion, it is thought that what creates obstacles for disabled individuals is a dysfunctional and inaccessible society and the obstacles therein. In this context, the diagram below reveals the social barriers for disabled individuals.



The Social Model of Disability (Source: Inclusion London, 2015, p. 8)

It emerges in the figure as a concrete expression of the social model's approach that reveals the social sources of disability; It is not the disabled individuals who are disabled, but the society and the obstacles and approaches within it. In addition to physical and environmental barriers, social and cultural barriers such as discrimination, exclusion and stigma also pose problems for disabled people. Especially in the field of sociology, sociologists such as Erving Goffman (2014) have carried out studies on the exclusion and stigmatization of disadvantaged groups and, in this context, disabled individuals and families. In this context, the emergence of the social model as an important paradigm change after the medical model, separating disability from the individual and moving it to the social, creates a striking change in the understanding of disability and revealing the real problems of the disabled individual. In addition, the social model reveals the effort to remove disability and disabled individuals from a position that is slave to practices such as medical and drug treatment,

therapy and rehabilitation, and to move them to an important subject position with principles such as universal design, social inclusion and equality, as mentioned above. In this context, according to Öz Gökçeler and Alper (2010: 46); The social model is basically based on dynamics such as equality and participation in social life and supports policies in this direction.

A CRITICAL DISCUSSION ON THE SOCIAL MODEL

Academic and multifaceted discussions in the context of disability have led to the formation of perspectives where explanations and approaches to this situation differ and sometimes support each other. These models, whose aim is to explain disability, were produced as a discussion center by researchers who aim to understand and reshape disability and the body (Burcu, 2015: 23). Therefore, the medical model approach and the social model, as two important basic paradigms in explaining disability, form an important basis for the models and approaches that came after them. Studies on disability in the field of social sciences and therefore sociology are within the framework of social model interactive and social model. Therefore, the social model represents a multifaceted challenge to traditional thought (Albert, 2004: 8), and forms the basis for studies and approaches on disability. While the significant change created by the social model brought the thoughts on disability and definitions of disability to a separate field, over time the social model began to be criticized as being considered inadequate. According to Meşe (2014: 90); who stated that the social model has been criticized because it emphasizes that disability occurs in the context of social causes, and in this case, creates a dichotomy and differentiation between disability and disorder, body and culture. While this approach of Meşe can be seen as important in terms of expressing the emergence of different categories and differentiations, on the other hand, there are also criticisms stating that the social model neglects the body because it focuses especially and significantly on social factors. Reducing disability to the social domain as a sole dimension and underestimating the roles of biological and mental conditions raises important debates (Anastasiou and Kauffman, 2013: 441). Because in this context, thinking that disability is only socially produced, excluding the body or not bringing physical experiences to mind is seen as an important deficiency and emerges as an important criticism of the social model. According to Burcu (2014: 37), there is undoubtedly a need for a medical perspective and medical science in identifying the problems of disability and providing solutions to these problems. However, it will be insufficient to make an explanation by only considering the person's medical care process and medical treatments. As a matter of fact, the social model has found medical advances that will positively develop disabled individuals and increase their productivity acceptable in the process (Burcu, 2014:25). Unlike the medical model's assumptions of individual abnormality and the priority of treatment, the social model does not actually reject medical intervention, but implicitly accepts it and emphasizes the importance of medical advances. It also emphasizes that medical advances are reducing the number of people with disabilities and that they are better able to recover from illness and injury. However, this positive result shows that the significant impact is related to economic welfare (Albert, 2004: 3). The social

model of disability is more complex than simply focusing on economic, environmental and cultural barriers (Oliver 2004: 6). In this context, defending the social model does not mean denying the necessary needs for health care or the causes of disability, including for disabled people. Because although health care is a fundamental right for people, it is also important to produce solutions that will eliminate the causes that cause diseases or disabilities (Albert, 2004: 5). But what should not be overlooked at this point is that the social model rejects a linear causality, and although disability emerges as a reality combined with mind and body, it is more related to society's failure to calculate what disabled people need (Burcu, 2015: 25- 26). In this context, it becomes clear that although the social model attaches importance to a medical perspective and the medical treatment processes underlying it, this is limited. Because the social model argues that disability is mostly socially produced. Disability is related to the daily relationships of the individual and his family, starting from within the family, their relationships with their neighbors, their neighborhood, their relationships in the context of the public spaces they visit and the services they receive, and the obstacles they encounter while receiving these services. On the other hand, it should be emphasized that the groundbreaking and striking approach of the social model in moving disability from the medical field to the sociological field cannot be denied. However, it should not be forgotten that disability is not only and predominantly related to social relations and obstacles that arise in society. Focusing especially on society or mainly on society and relationships, and not adequately revealing the experiences of the disabled individual regarding his or her body, will constitute a significant deficiency. Because it is seen in the field and in real life that disability can occur not only in one type but in different types and degrees. These types and different levels of disability may require medical care, therapy, medical devices and materials. For example, improving the relationships of a physically disabled individual in the wider social circle, starting with the family, but not meeting or neglecting important needs such as medical care, physical treatment and a disabled chair may create limits and obstacles in participating in social life and achieving social relations. In this case, it would be appropriate to produce solutions and services that meet the needs and possible obstacles of disabled individuals and their families in both aspects (medical and social).

CONCLUSION

What is quite surprising about the social model is that the social model leaves out the human biological world. Minimizing or even denying biological aspects allows the opposite pole, namely biological determinism, to make simple and direct explanations (Anastasiou and Kauffman, 2013: 453). As a result, it can be considered an appropriate approach to remember that disability occurs physically and socially, and although it has a social significance, physical experience can also be important. In this context, different body and brain characteristics may require medical care, health services and treatment methods, and this will not diminish the importance of a strong social model (Zaks, 2023). In this context, it would be an appropriate and respectful stance to save disability and its understanding from a medical hegemonic perspective and to give justice to the social model as

an important paradigm change in this context. While achieving this, it is important to remember that disability can occur within a physical experience and this is an important point.

ETHICAL INFORMATION REGARDING RESEARCH

Since this study does not include quantitative or qualitative field research, it does not require ethics committee approval.

CONFLICT DECLARATION

This study has no conflict of interest with any institution or person.

REFERENCES

- Australian Federation of Disability Organisations (AFDO) (2018). *Medical Model vs. Social Model of Disability*, Erişim Tarihi, 12 Temmuz 2024, (<https://www.afdo.org.au/wp-content/uploads/2018/04/Medical-vs-Social-Model-of-Disability.pdf>).
- Albert, B. (2004) *Briefing note: The social model of disability, human rights and development*. Disability Knowledge and Research Project, Department for International Development, London
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2013). The social model of disability: dichotomy between impairment and disability. *The Journal of medicine and philosophy*, 38(4), 441–459. <https://doi.org/10.1093/jmp/jht026>
- Bampi, L. N., Guilhem, D., & Alves, E. D. (2010). Social Model: A New Approach of the Disability Theme. *Revista latino-americana de enfermagem*, 18(4), 816–823. <https://doi.org/10.1590/s0104-11692010000400022>
- Bunbury, S. (2019). Unconscious bias and the medical model: How the social model may hold the key to transformative thinking about disability discrimination. *International Journal of Discrimination and the Law*, 19(1), 26-47. <https://doi.org/10.1177/1358229118820742>
- Burcu, E. (2015,a). *Engellilik Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık
- Goffman, E. (2014). *Damga*. Çev.L.Ünsaldı, Ş. Geniş. Heretik Yayıncılık.
- Inclusion London. (2015). Factsheet: The Social Model of Disability. London: Author
- Johnston, M. (2009). Models of Disability. *Physiotherapy Theory and Practice*, 12(3), 131–141. <https://doi.org/10.3109/09593989609036429>
- Lacke, S. (2021). The History and Evolution of Disability Models. <https://www.accessibility.com/blog/the-history-and-evolution-of-disability-models>, Erişim Tarihi, 11 Temmuz 2024
- Meşe, İ. (2014). "Engelliliği Açıklayan Sosyal Model Nedir?". *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 14 (33): 79-92
- Oliver, M. (2004). 'The social model in action: If I had a hammer', in Barnes, C. and Mercer, G. (eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research*, Leeds, 2004, p.21.
- Özgökçeler, S. ve Alper, Y. (2010). "Özürlüler Kanunu'nun Sosyal Model Açısından Değerlendirilmesi". *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 33-54
- Shakespeare, T. and Watson, N. (2002). "The Social Model of Disability : An Out dated Ideology ?" *Research in Social Science and Disability 2* : 9-28
- Zaks, Z. (2023). Changing the medical model of disability to the normalization model of disability: clarifying the past to create a new future direction. *Disability & Society*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2255926>



Farklılık Zeminleri Grounds of Difference

Neriman MORKOÇ^{(1), (*)}

ÖZET

Bu çalışmada Rogers Brubaker'in Farklılık Zeminleri kitabı incelenmiştir. Bu kitap Gav Perspektif tarafından 2020 yılında basılmıştır. Modern toplumda uygulanan güncel farklılık politikaları, küreselleşme, dijital dünya eşitsizlikleri daha görünür hale getirmiştir. Irk ve etnisite biyolojiden ayrılıp eşitsizlik için nasıl bir etkisi olduğu yazar tarafından ele alınmıştır. Esere göre günümüz dünyasında kültürel farklılıkların sosyal ve politik olarak farklılaştığı en önemli alanlar dil ve dindir. Yazarın dilin ve dinin benzerliğini sorgulaması eserde tartışma çizgisizdir. Ele aldığımız bu eserin birinci bölümünde yazar Charles Tilly'in eşitsizlik teorisinden yola çıkarak etnisitenin eşitsizliğini ele almaktadır. Bu bölümde eşitsizliği yaratan unsurlar ele alınıp, eşitsizliğin ne olduğunun kimin neye sahip olduğundan bağımsız olacağı nedenleri içermektedir. İkinci bölümde biyolojinin farklılık politikalarındaki belirleyiciliği sorgulanmıştır. Üçüncü bölümde dil ve dinin kültürel farklılık noktasındaki yeri, kültürel sermayenin önemi ve Pierre Bourdieu'nun dil anlayışı tartışılmıştır. Dördüncü bölümde din ve milliyetçilik arasındaki ilişkiyi irdelenmektedir. Bu bölümde yazar, milliyetçiliği özünde seküler görür ve milliyetçiliğin düşüşünü dine bağlar. Beşinci bölüm, diaspora kavramı ve dünyada kültürel farklılığın sosyal örgütlenmesi üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Altıncı bölümde ise sınır-ötesi milliyetçilik biçimleri, ulus devlete üyelik ve aidiyet politikaları açıklanmıştır. Son bölüm olan yedinci bölümde ise yazar, etnisite ve milliyetçilik üzerine modern bakış açısına odaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Farklılık, Etnisite, Rogers Brubaker

ABSTRACT

This study analyzes Rogers Brubaker's book *Grounds of Difference*. This book was published by Gav Perspective in 2020. The current politics of difference in modern society, globalization and the digital world have made inequalities more visible. The author discusses how race and ethnicity are separated from biology and how they have an impact on inequality. According to the work, the most important areas where cultural differences are socially and politically differentiated in today's world are language and religion. The author's questioning of the similarity of language and religion is a line of discussion in the work. In the first chapter of this work, the author discusses the inequality of ethnicity based on Charles Tilly's theory of inequality. In this section, the elements that create inequality are discussed and the reasons for what inequality is will be independent of who owns what. In the second section, the determinant role of biology in the politics of difference is questioned. The third chapter discusses the place of language and religion in cultural difference, the importance of cultural capital and Pierre Bourdieu's understanding of language. The fourth chapter examines the relationship between religion and nationalism. In this chapter, the author sees nationalism as essentially secular and attributes the decline of nationalism to religion. The fifth chapter deals with the concept of diaspora and its impact on the social organization of cultural difference in the world. In the sixth chapter, cross-border forms of nationalism and the politics of membership and belonging to the nation-state are explained. In the last chapter, chapter seven, the author focuses on the modern perspective on ethnicity and nationalism.

Keywords: Migration, Diversity, Ethnicity, Rogers Brubaker

* Responsible Author/Sorumlu yazar

¹ Öğr. Gör. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Bulanık Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmetler Bölümü, n.irec@alparslan.edu.tr, 0000-0001-7431-529X

Article History/Makale Tarihi:

Received/Teslim :10.12.2024
Accepted/Kabul :31.12.2024
Published/Yayımlama :31.12.2024

Cited/Atf:

Soyadı, A. (2020). Makale adı, Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi (BULSODER), 2 (2), 71-74.

Copyright/Telif Hakkı

Bu makale, Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC)'nin hüküm ve koşulları altında dağıtılan açık erişimli bir makedir.

GİRİŞ

Rogers Brubaker, Farklılık Zeminleri, R. Aslı Koruyucu (Çev.), Gav Perspektif, 2020, 258 s.

Modernizm getirdiği yeni dinamiklerle beraber dini, inançları, çeşitliliği tek tipleştirmeyi vadetmektedir. Ancak modernizmin vadettiği yaşamın tersine oluşturduğu eşitsizlikler gösterdi ki her geçen zaman ırk, etnisite ve cinsiyet arasındaki eşitsizlikler artmaktadır. Günümüzde uygulanan güncel farklılık politikaları insanlar arasında eşitsizliğin geri dönüşü, biyolojinin geri dönüşü ve kutsal olanın geri dönüşüne yeni bir yaklaşım getirmeye çalışmaktadır. Küreselleşme ile dijital dünya, eşitsizlikleri daha görünür hale getirmiş, küreselleşme sonucu iletişim ağlarının genişlemesiyle insan ilişkilerinin sürekliliği sağlanmıştır. Güncel farklılık politikaları yirminci yüzyılda ırkçılığın azalmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Ancak farklılık politikaları üzerine çalışan bilim dallarında fen bilimleri biyolojik alanlara ağırlık verirken sosyal bilimler, insan doğasından ziyade kültür olgusunu ele almıştır. Bu çalışmada ele alacağımız eserde, insanlar arasındaki farklılık zeminlerine kuramsal ve tartışmalı bir bakış açısıyla yaklaşılacaktır.

Bu çalışmada, ırk ve etnisitenin biyolojiden çıkararak akademik olarak kavrayışını ele almak amacıyla Rogers Brubaker tarafından kaleme alınan 'Farklılık Zeminleri' isimli eserin incelenmesi yapılmaktadır. Robert Brubaker Kaliforniya Üniversitesinde sosyoloji profesörüdür. Sosyal teori, göç, vatandaşlık, milliyetçilik, etnisite, ırk, cinsiyet, popülizm ve en son olarak dijital hiperbağlantı konularında yazıları ile alana önemli katkılar sunmuş seçkin bir profesördür. Yazarın güncel farklılık politikalarının araştırmalarına dayanan bu kitap; "Farklılık ve Eşitsizlik", "Biyolojinin Geri Dönüşü", "Farklılık Politikaları, Dil ve Din", "Din ve Milliyetçilik", "Diaspora'nın Diasporası", "Göç, Üyelik ve Ulus-Devlet", "Milliyetçilik, Etnisite ve Modernite" olmak üzere toplam yedi bölümden oluşmaktadır. Yazarın diğer kitapları; Akılcılığın Sınırları: Max Weber'in Sosyal ve Ahlaki Düşüncesi Üzerine Bir Deneme (1984), Göç ve Avrupa ve Kuzey Amerika'da Vatandaşlık Politikaları (editör, 1989), Fransa ve Almanya'da Vatandaşlık ve Ulus Olma (1992), Yeniden Çerçeveselenen Milliyetçilik: Yeni Avrupa'da Milliyetçilik ve Ulusal Soru (1996), Gruplar Olmadan Etnik Köken (2004), Transilvanya Kasabasında Milliyetçi Politikalar ve Günlük Etnik Köken (2006), Trans: Belirsiz Kimlikler Çağında Cinsiyet ve Irk (2016) ve Hiperbağlantılılık ve Hoşnutsuzlukları (2022)'dir.

Ele aldığımız bu eserin birinci bölümünde yazar, Charles Tilly'in eşitsizlik teorisinden yola çıkarak etnisitenin eşitsizliğini ele almaktadır. Bu bölümde eşitsizliği yaratan unsurlar ele alınıp, eşitsizliğin ne olduğunun kimin neye sahip olduğundan bağımsız olacağı nedenleri içermektedir. İkinci bölümde biyolojinin farklılık politikalarındaki belirleyiciliği sorgulanmıştır. Üçüncü bölümde dil ve dinin kültürel farklılık noktasındaki yeri, kültürel sermayenin önemi ve Pierre Bourdieu'nun dil anlayışı tartışılmıştır. Dördüncü bölümde din ve milliyetçilik arasındaki ilişkiyi irdelenmektedir. Dördüncü bölümde yazar, milliyetçiliği özünde seküler görür ve milliyetçiliğin düşüşünü dine bağlar. Beşinci bölüm, diaspora kavramı ve dünyada kültürel farklılığın sosyal örgütlenmesi üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Altıncı bölümde ise sınır-ötesi milliyetçilik biçimleri, ulus devlete üyelik ve aidiyet politikaları açıklanmıştır. Son bölüm olan yedinci bölümde ise yazar, etnisite ve milliyetçilik üzerine modern bakış açısına odaklanmaktadır.

Farklılık ve eşitsizliğin aynı olup olmadığını sorgulayan bu eser, modernizmin etkisinde olan günümüz toplumlarını sosyolojik açıdan ele aldığı için önemlidir. Birinci bölümde yazarın sıklıkla değindiği Tilly'ye göre kategorik eşitsizlik, başlangıçta sömürü ve fırsat istifçiliği üzerinden üretilir. Eşitsizliğin ilk görünümü olarak vatandaşlık, dünya nüfusunu büyük çoğunluğunu doğuştan atandıkları devlete yasal olarak bağlar. Devletler arasındaki ekonomik, politik, demografik, sağlık ve çevresel açıdan var olan eşitsizlikler göze alındığında zorunlu hareketsizliğe dayanan vatandaşlık sisteminin küresel eşitsizliklerin devam etmesine katkı sağladığı yadsınamaz. Vatandaşlık temelli eşitsizlikte olduğu gibi cinsiyet temelli eşitsizlik de hukuk üzerinden ilerleyebilir. Özellikle kadınların miras, mülk, boşanma ve evlilik gibi yasal haklarını içeren konularda bağımsızlaşması sürecini uzatan engeller bulunmaktadır. Etnisite de cinsiyet gibi eşitsizliğin yeniden yaratılmasında rol oynar. Çünkü irksal eşitsizlik çok uzun yıllar yasal olarak dayatılmış ve uygulanmıştır. Etnisitenin açıklandığı bölümde yazar dilin ve dinin eşitsizlik üzerindeki etkisine de değinmektedir. Dinin aracılık ettiği eşitsizlik, dilin aracılık ettiği eşitsizlik gibi belirli etnik kimliklendirmenin kültürel içeriğinin önemli bir parçasıdır. Klasiklerden Bourdieu ve Goffman'a direk referans verilerek eşitsizlik, sembolik sermaye ve damgalama üzerinden anlatılmaya çalışılır. Damgalama sadece kişi kategorilerine değil aynı zamanda pozisyon kategorilerine bağlıdır; damgalanmış işler, damgalanmış mahalleler ve hatta

damgalanmış ülkeler. İnsanlar buldukları pozisyonlardan bağımsız olarak sadece kategori üyelikleri üzerinden daha az veya daha çok onur, saygı ve itibar edinebilirler. Onur, saygı ve itibarın kategorik olarak eşitsiz dağılımı sembolik eşitsizliktir.

Genetik değişkenlerin, hastalığa yatkınlığı etkileyen etmenlerin aidiyet politikaları üzerindeki önemi ise eserde ele alınan önemli bir konudur. Kişiler bazen belirli ilişkilerin test edilmesiyle ilgilenebilir. Genetik testler, göçmenlik işlemleriyle bağlantılı bir mesele haline gelmiştir. Belirli aile ilişkilerinin göçmenlik ve vatandaşlık faydası sağladığı aile birleşimi durumlarında genetik testler, iddia edilen ilişkinin doğrulanmasında giderek daha fazla kullanılmaktadır. Kitapta güncelliğini koruyan bir diğer husus da kimliktir. Kimlik ve menfaat, bireysel düzeyde olduğu kadar kolektif düzeyde iç içe geçer. Nüfus düzeyindeki genetik veriler, kendileriyle birlikte belirli haklar veya avantajlar taşıyan kimliklere yönelik iddiaları desteklemektedir.

Esere göre modern dünyadaki kültürel farklılıkların sosyal ve politik olarak en önemli iki alanı dil ve dindir. Dil ve dinin etnisite ve ulus ile benzemelerinin ve iç içe geçmelerinin beş farklı yolu vardır:

- Dil ve din hem birleştiren hem de bölen kültürel pratiklerin alanıdır.
- Dil ve din; kimlik oluşturulurken sosyal, kültürel ve politik alanlarda biçimlendirici kaynaklardır.
- Aile dinin ve dilin öğrenildiği birinci alandır. Bu bakımdan etnisite ve milliyetçiliğe benzerdir.
- Dil ve din etnisite ve ulusçuluk gibi statik değildir, koşullara bağlı olarak değişen dinamik bir yapısı vardır.
- Dini ve dilsel gruplar, sembolik tanınma, ekonomik kaynaklar, eşit temsiliyet ve kültürel yeniden üretim bakımından etnik gruplar ve uluslar ile benzerdir.

Yazarın dil ve dinin benzerliği konusundaki sorgulaması, ayrı bir tartışma çizgisidir. Yazar, dil ve dinin karşılaştırma yapmayı mümkün kılacak kadar benzer ancak onu ilginç kılacak kadar da farklı olduğunu savunur. Dil, özel hayatın olduğu kadar kamusal hayatın da kaçınılmaz bir aracıdır. Din ise böyle değildir. Devlet belirli bir dili veya diller grubunu ayrıcalıklı kılmak zorundadır ancak belirli bir dine ayrıcalık tanımak zorunda değildir. Yazar, din ve milliyetçiliğin benzer fenomenler olma stratejisini de ele alır. Farklı görüşlerden yola çıkarak milliyetçiliği din alanında gelen iman, hürmet, toplu ayin, kült tanrı, kurtuluş, kutsal metin, mukaddes günler ve kutsal nesnelere bahseder. Din milliyetçiliğin kökenine katkıda bulunur. Milliyetçi söylemlerin dini bir ton kazanması görülmektedir.

Eserin en dikkat çeken konuları, diaspora ve aidiyet politikalarıdır. Diasporanın en temel anlamı, Yahudilerin yayılması ya da Hristiyanların erken dönemde yayılması idi. Daha sonrasında reform açısından diaspora, farklı ülkelerdeki Protestan evanjelist misyonları arasındaki bağlantılara işaret etmek amacıyla kullanılmıştır. Elli yıl öncesine kadar bu kadar dar anlam taşıyan bu kelime daha da genişletilerek anavatanla duygusal ve sosyal bağları sürdüren emek göçmenlerini ve onların çocuklarını da içe almıştır. Göç demek artık diaspora demektir. Zamanla kavram daha da genişleyerek göçün ötesine geçmiştir. Diasporaların yalnızca insanların sınırlarını aşmasından değil sınırların insanlar üzerindeki hareketinden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Medyada veya internette çeşitli grup ve girişimlerin temsillerinde diaspora kavramı kullanılır. Bu bakımdan beşerî ve sosyal bilimlerin her alanında temel bir terime dönüşmüştür. Yapılan araştırmalara göre diaspora; teleolojik, ulus-devletçi göç ve asimilasyon anlayışlarına bir alternatif olarak sunulmaktadır ve genellikle kader olarak görülmektedir. Eserde diaspora üzerine yapılan analizlerde kavramın içeriği zengin bir şekilde ortaya koyulmuştur. Diaspora kabul edilen grupların koşulları değişmektedir. Bu bakımdan bu grupların oluşturulmasında politik, sosyal ve kültürel öğelerden ziyade eserde diaspora, bir uygulama alanı ve bir proje olarak ele alınmaktadır.

Aidiyet politikalarını yazar, temelde ulus-devlet ile idealize eder. Yazara göre ulus-devlet, günümüzdeki üyelik ve aidiyet politikalarını oluşturmaya yardımcı olur. Kültür, yönetim biçimi, tam üyelik ve daimî ikamet mevcut aidiyet politikalarını oluşturmaktadırlar. Brubaker, aidiyet politikalarını içsel ve dışsal olarak ikiye ayırmaktadır. İçsel aidiyet politikaları, devletin sınırları içerisinde sürekli olarak konumlanmış olan ancak o devletin üyesi olmayan veya devlete üyelik koşullarına itiraz edilen üyeleri ile ilgilidir. Dışsal aidiyet politikaları ise devletin sınırları dışında yer alan ancak devlete ait olduğunu iddia eden veya edilen nüfuslar içindir. Bunun yanında içsel ve dışsal aidiyet politikaları üç şekilde birbirine bağlanabilirler;

- Bir devletin içsel aidiyet politikalarında olan bir nüfus, bir başka devletin dışsal aidiyet politikalarının konusu olabilir. Mesela Meksikalı göçmenler Amerika'nın içsel aidiyet politikalarıdır.
- İçsel ve dışsal aidiyet politikaları belirli bir devlet içinde iç içe geçebilir.
- İçsel ve dışsal aidiyet politikaları birbirine bağlanabilir yani devletin dış üyelerinin göçünü sağlamasıyla gerçekleşebilir.

Yazar kitabın geri kalanında kuramsal bir çerçeve ile göçün yarattığı örtüşmezlikler ile ulus-devletlerin işleyişi arasında üst-analiz yapmanın yollarını arar. Bu bağlamda yazar, göç ve aidiyet politikaları ile sınır ötesi soydaşlık üzerine odaklanmaktadır. Yazar, yerleşime yol açan göçün uzun süreli ikamet ve vatandaşlık arasında uyumsuzluk yarattığını ele almaktadır. Ancak göç sadece ikamet ve vatandaşlık arasında bir uyumsuzluk doğurmakla kalmaz. Çünkü göçmenler yerleştikleri devletin zihinlerindeki ulusal devlete uzak gördüğü sürece kültür içinde bir uyumsuzluk doğar. Göç edenlerin anavatanlarında vatandaşlıklarını korumaya devam etmesi son yıllarda giderek fırsat olarak görülür. Böylece aidiyet politikaları göç edenlerin vatandaşlıklarını korumalarını kolaylaştırmak, oy verme ve mülk sahipliği gibi anavatanlarına bağlılıklarını sürdürmek üzerine işlemektedir.

Sonuç olarak bu kitap sosyal bilimlerde ortaya çıkan farklı görüşleri ortaya koymakla kalmayıp bu görüşlerin sahip olduğu söylemlerin içindeki modernleşme teorilerini de eleştirel değerlendirmeye alarak vatandaşlık, tarih, dil, yaşam tarzı, soy, ırk ve din temelli konularda önemli bir görev üstlenmektedir. Öte yandan, kitapta modernite perspektifi için iki farklı argüman geliştirilmiştir. Bu argümanlardan biri mantıksal diğeri sosyolojiktir. Kitapta çoklu kuramsal, kültürel ve politik programları modern olarak ifade edebilmek için bazı mantıksal kriterler inşa edilmeye çalışılmaktadır. Sosyolojik argüman olarak da kültürel ve politik anlayışın milliyetçiliği üreten ve sürdüren sosyoekonomik, politik ve kültürel süreçlere vurgu yapmaktadır. Ayrıca bu çalışma dünyada yayılmış olan devlet, ulus, halk ve vatandaşlığın örgütlenme biçiminin ve fikir dünyasının özünü ortaya çıkaracak konularda zihin açıcı tartışma başlıkları sunması açısından önemlidir. Bu nitelikli eserin Türkçeye kazandırılması sosyoloji, göç, modernite, etnik ve dini alanlarda çalışanlar için önemli bir katkı sunmaktadır.



ÖZET

Günümüzde yoksulluk, insani sınırları zorlayan bir boyut kazanmıştır. Yoksulluk sosyal ve ekonomik bir sorunun ötesine geçip, doğrudan insanın varoluşsallığıyla ilgili bir konu haline gelmiştir. İnsanın manevi açıdan varlığını ve özgürlüğünü tehdit eder bir konuma getiren yoksulluk, mahrumiyetler içerisinde insan eksiklerini gidermeden yaşamaya mahkûm kılmıştır. Bu nedenle yoksullukla mücadele etmek için ulusal ve uluslararası resmi ve sivil toplum örgütleri tarafından politikalar faaliyete geçirilmektedir. Sivil toplum örgütleri ulusal ve uluslararası düzeylerde faaliyet gösterme kapasitesine sahiptir. Gönüllü kuruluşların içinde yer aldığı üçüncü sektör, neoliberal ekonomiler ile 1970'lerin sonlarında önem kazanmıştır. Ülkemizde bu alana yönelik faaliyetler bulunmaktadır. Bu çalışmada "Yoksullukla Mücadele ve Üçüncü Sektör" isimli araştırma kritik edilecektir. Araştırma gönüllü kuruluşların yoksullukla nasıl mücadele ettiklerine derinlikli ve etraflıca ele almaktadır.

Keywords: Poverty, Combating Poverty, Combating Poverty and Social Policy, Volunteering, Voluntary Organizations.

ABSTRACT

Today, poverty has gained a dimension that pushes human boundaries. Poverty has gone beyond being a social and economic problem and has become a subject directly related to human existentiality. Poverty, which threatens the spiritual existence and freedom of people, has condemned people to live in deprivation without eliminating their deficiencies. For this reason, policies are put into action by national and international official and civil society organizations to combat poverty. Civil society organizations have the capacity to operate at national and international levels. The third sector, in which voluntary organizations are included, has gained importance after the 1970s with neoliberal economies. There are activities in this area in our country. In this study, the research titled "Fighting Poverty and the Third Sector" will be criticized. The research examines in depth and in detail how voluntary organizations combat poverty.

Anahtar Kelimeler: Yoksulluk, Yoksullukla Mücadele, Yoksullukla Mücadele ve Sosyal Politika, Gönüllülük, Gönüllü Kuruluşlar.

GİRİŞ

'Yoksullukla Mücadele ve Üçüncü Sektör' başlıklı kitap, Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde Öğretim Üyesi olarak görev yapmakta olan Prof. Dr. Reşat Açıkgöz'e aittir. Bu çalışma "Yoksullukla Mücadele ve Üçüncü Sektör: Gönüllü kuruluşlar Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma" adlı doktora tezinin yeniden gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir. Tez çalışması Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeleri Koordinasyon Birimi (FÜBAB) tarafından desteklenmiştir. Tez çalışması 2010

* Responsible Author/Sorumlu yazar

¹ Dr., Bağımsız Araştırmacı,
recepbozkurt0163@gmail.com
0000-0003-2201-1758

Article History/Makale Tarihi:

Received/Teslim :01.11.2024
Accepted/Kabul :31.12.2024
Published/Yayımlama :31.12.2024

Cited/Atıf:

Bozkurt, R. (2024). Yoksullukla Mücadele ve Üçüncü Sektör, *Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi (BULSODER)*, 2(2), 75-77.

Copyright/Telif Hakkı

Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC)'nin hüküm ve koşulları altında dağıtılan açık erişimli bir makedir.

yılında sona ermiş ve 2013 yılında kitap olarak yayımlanmıştır. Yazarın hayatı ve çalışmaları: 1977 yılında Elazığ'ın Karakoçan ilçesine bağlı Durmuş köyünde dünyaya geldi. İlkokulu doğduğu köyde, ortaokulu ise Karakoçan Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda okudu. Lise öğrenimini Kovancılar Lisesi ve Elazığ Atatürk Lisesinde tamamladı. 1988 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde Lisans öğrenimine başlayan yazar, 2004'te "Demokrasi ve Terör" adlı tezle yüksek lisans öğrenimini tamamladı. 2006 yılında Fırat Üniversitesinde başladığı doktora öğrenimini 2010 yılında "Yoksullukla Mücadelede Üçüncü Sektör: Gönüllü Kuruluşlar Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma" adlı sunduğu teziyle tamamladı. Evli ve iki çocuk babası olan yazar, Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Yazarın çalışma alanlarını yoksulluk, yoksullukla mücadele, intihar, mültecilik, sağlık sosyolojisi oluşturmaktadır.

Bu çalışma: Önsöz, Giriş, Birinci Bölüm; Yoksulluk, Yoksullukla Mücadele ve Üçüncü Sektör, İkinci Bölüm; Çalışmanın Kapsamı ve Yöntemi, Üçüncü Bölüm; Verilerin Yorumu ve Değerlendirilmesi başlıklarından oluşmaktadır. Toplamda ise ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ana konusu "yoksullukla mücadele sahasında yerel düzeyde faaliyet gösteren gönüllü kuruluşların incelenmesi" oluşturmaktadır. Yazar, giriş kısmında genel olarak yoksulluğun tanımını yapmıştır, görüşülen gönüllü kuruluşlar hakkında bilgi vermiştir. Kırsal ve kentsel alanlarda farklı nedenlerden kaynaklanan yoksulluk; mutlak, görel ve insani kriterlere göre toplumsal gruplar arasında farklı şekillerde yaşanmaktadır. Yoksulluk hayatın tek bir alanından ziyade insan yaşamının bütün alanını etkileyebilmektedir (Usanmaz, 2024), Bu nedenle yoksulluk bir kültür biçimini almaktadır. Bu alana yönelik çalışmalarıyla ünlenen Lewis (1965; 1971), yoksulluğu alt kültür olarak da değerlendirmektedir.

Yazar birinci bölümde yoksulluk, yoksullukla mücadele ve üçüncü sektör konuları kavramsal olarak ele almaktadır. Tarihsel bir yaklaşımla eski ve yeni yoksulluk, yoksulluk kültürü ve sosyal dışlanma bağlamında bir çerçeveye oturtularak değerlendirilmiş yoksullukla mücadele yaklaşımlarına ve stratejilerine değinilerek ve çalışmaya konu olan gönüllü kuruluşların yoksullukla izledikleri yolu açıklamaya çalışmaktadır. İkinci bölümde çalışmanın içeriği, konusu, amacı, varsayımları ve yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde alan araştırmasının verileri ve yüz yüze yapılan görüşmelerin sonuçları ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu bölümde elde edilen sonuçlar çeşitli yoksulluk kavramlarıyla karşılaştırılıp bazı değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Sonuç ve değerlendirmeden oluşan son bölümde ise çalışmanın kısa özeti verilmiş sonrasında Yoksullukla mücadele etmek kimin görevidir, devletin mi yoksa sivil toplumun mu? Sorusu tartışmaya açılmıştır. Burada devletin ve sivil toplumun konularına değinilerek bu ikisinin birbirine rakip mi olduğu, yoksa birbirini tamamlayan unsurlar mı olduğu üzerinde durulmuş; yoksullukla mücadelede başarılı olmak için nasıl bir yol izlenilmesi gerektiği tartışılmıştır. Yoksullukla mücadele sadece devletin tekelinde mi olmalı, yoksa devlet bu alandan tamamen çekilip bu işi sivil topluma mı havale etmeli? Devletin ve sivil toplumun içinde birlikte yer aldığı üçüncü bir yol mümkün mü? Bu vb. sorular ele alınıp detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

Çalışmanın konusu yoksullukla mücadele sahasında yerel düzeyde faaliyet gösteren gönüllü kuruluşların incelenmesi oluşturmaktadır. Üçüncü sektör içinde yer alan dört gönüllü yerel kuruluş incelenmiştir. Üçüncü sektör, kâr amacı gütmeyen sivil toplum kuruluşlarını ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Çalışmaya konu olan kuruluşlar: Mamuret'ül-Aziz Vakfı (Elazığ) kendisini bir hayır köprüsü olarak nitelendirir, Dost Eli Derneği (Konya), Sarmaşık Derneği (Diyarbakır), Gönül Kuşağı Derneği (İstanbul). Çalışmanın amacı, üçüncü sektörde yoksullukla kurumsal bir çatı altında mücadele eden gönüllü kuruluşların yoksullukla mücadele sahasında ne kadar etkili olduklarını ve yoksulluğu çözümede alternatif bir strateji geliştirip geliştirmediklerini ortaya koymaktır. Çalışmaya konu olan kuruluşlar gönüllü sivil toplum kuruluşları olduğu için, bu kuruluşlarda çalışanların niçin böyle kurumda faaliyet yürüttükleri ve yoksulluk ve yoksullukla mücadele hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu öğrenmek de amaçlanmıştır. Aynı zamanda modernitenin getirilerine karşı, modernliğin tek biçimciliği, bireyselliği ve egoizminin yardımlaşma, dayanışma, gönüllülük, hayırseverlik, sosyal sorumluluk ve diğer kâmlık gibi değerlerle çelişkisi üzerinde de durulmuştur.

Çalışmanın yöntemi, teorik ve uygulama olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde teori (kurumsal) çerçeve yer almaktadır. İkinci bölümde izlenen yöntem, ilgili literatürü taramak şeklinde olmuştur. Anket sorularında yer alan yoksulluk ve yoksullukla mücadeleyle ilgili kavram ve algılar ele alınıp tanımlanmıştır. Uygulama bölümünde ise, açık/kapalı

uçlu sorulardan oluşan bir anket ile görüşme tekniği kullanılmıştır. Anketler vakıf ve derneklerdeki aktif çalışanlara uygulanmış, görüşme ise sadece yönetim kurulunda bulunanlarla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama teknikleri, çalışmayla ilgili veriler anket formu uygulanarak ve yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Vakıf ve dernek çalışanlarına 59 sorudan oluşan bir anket uygulanmış, vakıf ve dernek yöneticileriyle de ayrıca görüşmeler yapılmıştır. Anket formu hazırlanırken ilgili literatürden ve yoksul bölgelerde yapılan kimi gözlem ve görüşmelerden yararlanılmıştır.

Verilerin tasnifi, anketler SPSS programında analiz edilmiştir. Tanım ve yorum istenen sorular, istatistiki değerlendirmeye tabi tutulmadığı için, çalışma içerisinde ve değerlendirme bölümünde ele alınmıştır. Vakıf ve dernek yöneticileriyle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen sonuçlar çalışma içerisinde değerlendirilmiştir. Yazar sonuç ve değerlendirme kısmında, yoksullukla mücadele etmek kimin görevidir, devletin mi yoksa sivil toplumun mu? Sorusu tartışmaya açılmıştır. Burada devletin ve sivil toplumun konularına değinilerek bu ikisinin birbirine rakip mi olduğu, yoksa birbirini tamamlayan unsurlar mı olduğu üzerinde durulmuş; yoksullukla mücadelede başarılı olmak için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği tartışılmıştır. Yoksullukla mücadele sadece devletin tekelinde mi olmalı, yoksa devlet bu alandan tamamen çekilip bu işi sivil topluma mı havale etmeli? Devletin ve sivil toplumun içinde birlikte yer aldığı üçüncü bir yol mümkün mü? Yazar sonuç ve değerlendirme başlığı altında bu soruları sorarak, yoksullukla yakından ilgilenen gönüllü kuruluşlarla yapmış olduğu çalışma sonunda ne yapılmalı, sorumlu kim, nasıl olmalı, sorularının cevabını aramıştır.

Genel olarak incelendiğinde, araştırmacı öncelikle bir araştırma konusu ve problemi belirlemiş, yapmış olduğu araştırmaya iten nedenleri de açıklayıcı bir dille aktarmıştır. Araştırmacı yoksulluğun büyük bir sorun olduğunu ve bu sebeple bir katkı sunmak istediğini dile getirmiştir. Teorik çalışmada kullandığı yöntem APA tekniğidir ama aynı zamanda açıklama getirilmesi gereken yerleri dipnot yöntemini de kullanarak açıklayıcı bir yol izlemiştir. Diğer bölümlerde nicel yöntemi de kullanmıştır. Çalışmayla ilgili veriler hem anketle hem de yüz yüze görüşme yaparak elde edilmiştir. Bu nedenle çalışma tam anlamıyla bir zenginlik göstermektedir. Yazarın gönüllülük çalışmalarına katılmış olması ve alanında gönüllü çalışan, gözlem yapan insanlarla görüşmesi ve bunları ilk olarak teorik bir çerçeveye oturtması çalışmanın önemini göstermektedir. Çalışmacının varsayımları, çalışmada desteklenir niteliktedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, R. (2013). *Yoksullukla Mücadele ve Üçüncü Sektör*. Argonot Yayınları.
- Lewis, O. (1965). *İşte Hayat*. (V. Çelikbaş, Çev.). E Yayınları.
- Lewis, O. (1971). *Sançezin Çocukları*. (L. Ragıp, Çev.). E Yayınları.
- Usanmaz, A. (2024). *Genç Yoksulluğu: Yükseköğretim Mezunu Gençlerde Yoksulluk, Kültürel Sermaye ve Meritokrasi İlişkisi*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

Kitap Fotoğrafi

