



YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)

Kilis 7 Aralık İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Elektronik Dergisi | Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Humanities and Social Sciences
e-ISSN: 2822-5104

Cilt 4 - Sayı 1, Bahar 2025 | Volume 4 – Issue 1, Spring 2025

Dizin Bilgileri | Indexation

Asos Indeks

<https://asosindex.com.tr/index.jsp?modul=journal-page&journal-id=2992>

idealonline

<https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/journalDetail.xhtml?uId=105>

Acarindex

<https://www.acarindex.com/journals/yedi-aralik-sosyal-arastirmalar-dergisi-4767>

İsam

<http://ktp.isam.org.tr/?url=makale/findrecords.php>

Google Scholar

<https://scholar.google.com>

İletişim Bilgileri | Contact Information

Genel Ağ | Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yasader>

E-posta | E-mail: yasad@kilis.edu.tr | osmtsk@gmail.com

Telefon Numarası | Phone Number: 0 348 814 26 66

Fax: 0348 813 93 24

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Kilis-Türkiye

Yayın Tarihi | Publication Date

20.06.2025

e-ISSN: 2822-5104



YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)

Kilis 7 Aralık Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Elektronik Dergisi | Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Humanities and Social Sciences
e-ISSN: 2822-5104

Cilt 4 - Sayı 1, Bahar 2025 | Volume 4 – Issue 1, Spring 2025

Yayın Kurulu Başkanı | Head of the Editorial Board

Prof. Dr. M. Fatih KANTER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Baş Editör | Editor-in-Chief

Doç. Dr. Osman TAŞKIN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Editör yardımcısı | Editorial Assistants

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Aykuthan ULUSOY, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Seher Maşkaraoğlu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Bölüm Editörleri | Section Editors

Doç. Dr. Ferdi SELİM, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ABAZOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih GÜLOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Yayın Editörü | Publication Editor

Arş. Gör. Nursena OVAĞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.



YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)

Kilis 7 Aralık İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Elektronik Dergisi | Kilis 7 Aralık University e-Journal of Faculty of Humanities and Social Sciences
e-ISSN: 2822-5104

Cilt 4 - Sayı 1, Bahar 2025 | Volume 4 – Issue 1, Spring 2025

Dil Editörleri | Language Editors

İngilizce Dil Editörü | English Language Editor

Dr. Öğrt. Üyesi Gülten SİLİNDİR KERETLİ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arapça Dil Editörü | Arabic Language Editor

Arş. Gör. Sait SÖYLEMEZ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Editorial Son Okuma Kurulu | Editorial Final Review Board

Dr. Öğrt. Üyesi Muhammet Yasin ÇAKIR, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Dr. Kübra SOLMAZ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Sekreteryaya

Arş. Gör. Sait SÖYLEMEZ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş.Gör. Mücahit Orkun İKİNCİ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Arş. Gör. Nursena OVAĞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye



YEDİ ARALIK SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (YASAD)

Kilis 7 Aralık Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Elektronik Dergisi | Kilis 7 Aralık University E-Journal of Faculty of Humanities and Social Sciences
e-ISSN: 2822-5104

Cilt 4 - Sayı 1, Bahar 2025 | Volume 4 – Issue 1, Spring 2025

Yayın Kurulu | Editorial Board

Prof. Dr. M. Fatih KANTER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. M. Doğan KARACOŞKUN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hayrunnisa ALAN, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Ömer DEMİREL, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye.

Prof. Dr. Süleyman KIZILTOPRAK, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Bilgehan PAMUK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Mehmet Ali YILDIRIM, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Cilt 4 - Sayı 1, Bahar 2025 | Volume 4 – Issue 1, Spring 2025

Danışma Kurulu | Advisory Board

Prof. Dr. Zeynel ÖZLÜ, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Ömer İŞBİLİR, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye.

Prof. Dr. Mahmud Favzi Abdullah EL-KUBAİSİ, Irak Üniversitesi, Irak.

Prof. Dr. Luma İbrahim EL-BARZENJİ, Diyala Üniversitesi, Irak.

Prof. Dr. Faeza EL-HUDEEB, Bağdat Üniversitesi, Irak.

Prof. Dr. Abdusalam HAMED, Katar Üniversitesi, Katar

Prof. Dr. Majed RAHİ, Vasit Üniversitesi, Irak.

Prof. Dr. Halil -M-H. ODEH. el-Necah Üniversitesi, Filistin.

Prof. Dr. Yacine BENABİD, Muhamme el-Emin Üniversitesi, Cezair.

Prof. Dr. Muhtar KAZIMOĞLU, Uluslararası Enstitü Müdürü, Azerbaycan

Doç. Dr. Şefaattin DENİZ, İstanbul Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. Ersin KIRCA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. İlhan GÖK, Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye.

Doç. Dr. Hassan ASADİ, University of Mohaghegh Ardabili Ardabil, Iran.



Hakem Kurulu | Board of Referees

Adem ÖKTEN, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.

Serkan AKKOYUN, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye.

Muhammed AKİF, Dicle Üniversitesi, Türkiye.

Harun ÖZEL, Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye.

Emrah Berkant PATOĞLU, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye.

Abdullah KARA, İnönü Üniversitesi, Türkiye.

Turgay GÖKGÖZ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Hasan HARMANCI, Samsun Üniversitesi, Türkiye.

Bekir MEHMETALİ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye.

Gülşah Gaye FİDAN, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye.

Fettah KUZU, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye



Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi(YASAD)
Cilt 4, Sayı 1 | Volume 4, Issue 1
Bahar | Spring 2025

İÇİNDEKİLER | CONTENTS

Araştırma Makaleleri | Research Articles

Derlemeler | Reviews

[1]. Ali KADENİZ. **Kilis Rüşdiye Mektebi**. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1)/2025: 1- 22.

[2]. Ünal ÇAMDALI. **Göklerdeki ve Yeryüzündeki Düzenin Benzerliğinin Temelleri**. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4(1)/2025: 23-31.

[3]. Sevda ÇETİN. **Mısırlı Şair ‘Azîz Abâze’nin Leyle ve Leyle Şiirinde Hüzün Teması**. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2)/2025: 32-43.

[4]. Semar NAASOU. **en-Nihâye fi Garîbi’l-Hadîs ve’l-Eser Adlı Eserde Neseple İlgili Kelimeler (Anlambilimsel ve Leksikografik Bir İnceleme)**. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4(1)/2025: 44-54.

[5]. Amr MUKHTAR. **Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminde Oyunsal Tasarım ve Oyunlaştırmanın Kullanımı**. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4(1)/2025: 55-71.

[6]. Ercan KORKMAZ. **Divan Edebiyatında Devlet-Millet İlişkisi: Nâbî Örneği**. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4(1)/2025: 72-83.

Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi

Hakkında | About *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1)/2025

Etik İlkeler ve Yayın Politikası | Publication Principles *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1)/2025

Yazım Kuralları | Writing Rules *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1)/2025

Kilis Rüşdiye Mektebi

Ali Akdeniz*

Öz

Bu çalışma, 1869 yılında yayımlanan Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin Osmanlı taşrasında öngördüğü eğitim sistemi çerçevesinde Kilis Mekteb-i Rüşdiyesi'nin kuruluşu, gelişimi ve faaliyetlerini ele almaktadır. Osmanlı modernleşme sürecinin önemli adımlarından biri olan bu nizamnâme ile taşrada rüşdiye mekteplerinin açılması teşvik edilmiş ve eğitim sisteminin belirli bir standart çerçevesinde yürütülmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Kilis'te açılan rüşdiye mektebinin kuruluş süreci, eğitim faaliyetleri ve zaman içerisindeki gelişimi detaylı bir şekilde incelenmiştir. Makalede, mektebin öğretici kadrosu hakkında biyografik bilgiler verilerek hocaların eğitim geçmişi, akademik yeterlilikleri ve bölgedeki eğitim anlayışına katkıları üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğrencilerin eğitim durumları, ders müfredatı ile derslerde izlenen öğretim yöntemleri ele alınarak mektebin eğitim sistemi içerisindeki yeri değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, Kilis Mekteb-i Rüşdiyesi'nin şehirdeki sosyokültürel gelişime nasıl katkı sağladığı ve bölgenin stratejik konumuna özgü gelişmeler de incelenmiştir. Çalışma, Osmanlı taşrasındaki eğitim kurumlarının işleyişine dair bir örnek sunarken dönemin eğitim politikalarını ve Kilis özelinde rüşdiye mekteplerinin toplumsal hayattaki yerini ve önemini anlamaya katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Kilis Mekteb-i Rüşdiyesi konusu daha önce Kilis'te Modern Eğitim adlı eserde yayınlanmıştır. Fakat çalışmaya dair yeni verilen elde edilmesi ile konu tekrar ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kilis, Kilis Mekteb-i Rüşdiyesi, Kilis Eğitim Tarihi.

Abstract

This study examines the establishment, development, and activities of the Kilis Rushdie School within the framework of the educational system envisioned for the Ottoman countryside by the Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi, which was promulgated in 1869. As a significant step in the Ottoman modernization process, this regulation encouraged the establishment of rüşdie schools in the provinces and aimed to ensure that the education system operated within a standardized framework. In this context, the study provides a detailed analysis of the establishment process, educational activities, and transformations of the rüşdiye school opened in Kilis over time. The article includes biographical information about the teaching staff, focusing on their educational backgrounds, academic qualifications, and contributions to the educational understanding of the region. Additionally, it evaluates the place of the school within the education system by examining students' academic status, curriculum content, and instructional methods. Furthermore, the study explores how the Kilis Rushdie School contributed to the socio-cultural development of the city and its impact on the region. By presenting an example of the functioning of educational institutions in the Ottoman provinces, this study aims to contribute to the understanding of the educational policies of the period and the role of rushdie schools in social life, particularly in the case of Kilis. The subject of the Kilis Rushdie School was previously discussed in the work titled Modern Education in Kilis. However, with the acquisition of new data related to the study, the topic has been revisited.

Keywords: Kilis, Kilis Rushdie School, History of Education in Kilis.

Giriş

Osmanlı Devleti'nde Batılı tarzda eğitim kurumlarının ortaya çıkışı ancak XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren mümkün olabilmektedir. Tanzimat Fermanı'nın 1839 yılında ilanıyla birlikte hem askerî hem de sivil eğitimde yenilikler meydana gelmiştir. Bu tarihten sonra eğitime yönelik yayımlanan kanun ve nizamnâmeler incelendiğinde, öğretim yöntemleri ve ders araç- gereçlerinde köklü yeniliklerin yapıldığı görülmektedir. 1839 yılında Meclis-i Umûr-ı Nâfia tarafından hazırlanan bir layiha, eğitimde modernleşmenin temelini teşkil

* Arş. Gör. Dr. Ali Akdeniz, Kilis 7 Aralık Üniversitesi/ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi/ Tarih Bölümü, ali.akdeniz@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4230-892X.

Bu çalışma, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY-NC 4.0) ile lisanslanmıştır. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

etmiştir. Layihada, mevcut sivil ve askerî eğitim kurumlarının program eksikliği nedeniyle işlevselliğini yitirdiği, birtakım usulsüzlüklerin eğitim sistemini olumsuz etkilediği ve bu sebeple de yeni bir düzenlemeye ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (Takvim-i Vekâyi, No:176; Ünal, 2015, s.1, Patoğlu, 2024, 369).

Meclis-i Umûr-ı Nâfia layihası, dile getirilen eğitim sorunlarının çözümü doğrultusunda Dâr-ı Şûrâ-yı Bâb-ı Âli ile Divân-ı Ahkâm-ı Adliyye arasındaki iletişim ve koordinasyonu sağlamış, sürecin neticesinde rüşdiye seviyesinde Mekteb-i Maârif-i Adliyye ve Mekteb-i Ulûm-ı Edebiyye'nin kurulmasına karar verilmiştir. Üçü Üsküdar, Davutpaşa ve Bayezid'de, ikisi ise İstanbul'un farklı bölgelerinde olmak üzere beş rüşdiye mektebinin açılması da alınan kararlar arasında yer almıştır. İlk kurulduklarında sıbyan mekteplerinin bir üst seviyesi olarak düşünülen rüşdiyeler, Tanzimat Dönemi içerisinde kısa bir sürede genel orta öğretim aşamasına dönüşmüştür. Askerî rüşdiyeler haricinde kalan bu mekteplere mülkiye rüşdiyeleri adı verilmiştir. 1846 yılında Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti'nin kurulmasının ardından bu mekteplerin açılması hız kazanmış ve sayıca çoğalmışlardır. 1852 yılı itibarıyla Dersaâdet'teki rüşdiye mekteplerinin sayısı 12'ye ulaşmıştır. 1848'de kurulan Darülmualimin-i Rüşdi, ilk mezunlarını verdikçe rüşdiye mektepleri de kademeli olarak taşra bölgelerinde ve şehir merkezlerinde açılmaya başlanmıştır. Mülkiye rüşdiyelerinden mezun olan öğrenciler genellikle devlet kurumlarında memuriyet görevine atanmıştır. Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi hükmünce, rüşdiye mekteplerinin nüfusu 500 haneyi aşan yerleşim birimlerinde kurulması öngörülmüş, mektep binalarının inşası, öğretmen maaşları ve diğer giderlerin maarif sandıkları tarafından karşılanması kararlaştırılmıştır. Ayrıca, öğretim süresi dört yıl olarak belirlenen rüşdiyelere, sıbyan mekteplerini tamamlayıp şahadetname alan öğrenciler sınavsız olarak kayıt yaptırabilmişlerdir (Akyüz, 2008, 164-165; Sungu, 1941, 212; Öztürk, 2008, s.300-303; Tekeli- İlkin, 1999, s.63).

1867'ye değin rüşdiyelere büyük oranda Müslüman öğrenciler kabul edilirken bu tarihten itibaren Gayrimüslim öğrencilerin de alınmasına karar verilmiştir. Ancak, söz konusu öğrencilerin kabulünde Türkçe sınava tabi tutulmaları şartı getirilmiştir (Altınova Şahin, 2018, s.289-290; Ünal, 2015, s.2).

II. Abdülhamid'in tahta çıkışıyla birlikte başlayan Osmanlı-Rus Savaşı, rüşdiye mekteplerinin yeniden düzenlenmesine dair girişimlerin 1879 yılına kadar ertelenmesine sebep olmuştur. Bu tarihte Mekâtib-i Rüşdiye Dairesi kurulmuş ve rüşdiye mektepleri kapsamlı bir düzenlemeye tabi tutulmuştur. Dairenin müdürlüğüne, eğitimde modern yöntemleri savunan Selim Sabit Efendi atanmıştır. Dersaâdet rüşdiyelerinden şahadetname alan yüz elli öğrencinin 1883 yılındaki şahadetname töreninde Selim Sabit Efendi, ülke genelinde toplam 460 rüşdiye mektebinin faal halde bulunduğunu ve bu mekteplerde yaklaşık 30.000 öğrencinin eğitim aldığını ifade etmiştir (İğüs, 2008, 56-57; Cevad, 2001, s.225).

1879-1885 yıllarını kapsayan dönemde dört kez sadrazamlık yapan Sait Paşa, II. Abdülhamid'e sunduğu bir raporda, vilayetlerde 119, Dersaâdet'te ise 17 yeni rüşdiye mektebinin inşa edildiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, Osmanlı Devleti'nin mali ve siyasi krizlerle mücadele ettiği bir dönemde rüşdiye mekteplerine bütçe ayırması dikkate değer bir husus olarak öne çıkmaktadır. 1877-1909 yılları arasında İstanbul'daki erkek rüşdiyelerinin bina, mektep personeli ve öğrenci sayılarındaki yıllık değişimlerine dair istatistiki bilgileri devlet salnameleri sayesinde öğrenebilmekteyiz (Kodaman, 1999, s.96-97).

Tablo 1. 1877 ve 1909 Yılları Arası İstanbul'daki Rüşdiye Mekteplerinin Durumu (Kodaman, 1999, s.97)

<i>Yıllar</i>	<i>Rüşdiye Sayısı</i>	<i>Öğretmen Sayısı</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
1877	21	156	1795
1878	21	--	1584
1879	21	--	1300
1880	19	--	1114
1881	19	--	1182
1882/83	19	--	1510
1883	19	--	1655
1884	20	--	1451
1895/96	11	--	3213
1899	15	193	4001
1901	15	198	4277
1902	16	--	--
1907/8	20	--	5500
1909	18	--	6000

1909 yılı itibarıyla rüşdiye seviyesinde eğitim veren toplam yetmiş iki mektep bulunmaktaydı. Bunların otuz üçü resmî, otuz dokuzu ise özel statüdeydi. Ayrıca, İstanbul'daki askerî rüşdiyeler dikkate alındığında bu sayı yetmiş altıya ulaşmaktaydı. Söz konusu mekteplerin büyük bir bölümü 1877-1909 yılları arasında başka bir ifadeyle Sultan II. Abdülhamid döneminde açılmıştır. Bu veriler doğrultusunda Osmanlı eğitim sisteminde okullaşma sürecinin en yoğun yaşandığı dönemin II. Abdülhamid dönemi olduğu söylenebilir.

Kilis Rüşdiye Mektebinin Kuruluşu ve Gelişimi

Mektebin kuruluşuna dair arşiv belgeleri sınırlı olmakla birlikte Maârif-i Umumiye Nezareti tarafından yayımlanan 1894-1895 tarihli istatistiklerde Kilis Mülki Mekteb-i Rüşdiyesi'nin teşkil edilme yılı R.1286 olarak belirtilmiştir. Bu tarih belirtilirken hangi ay olduğuna dair herhangi bilgi bulunmadığından bu tarih yaklaşık olarak Miladi 1870 yılına karşılık gelmektedir. Ayrıca, R.1294 tarihli bir arşiv belgesi de mektebin kuruluşuna dair benzer bir tarih vermektedir. 1893 yılı verilerine göre mektepte elli dört öğrenci bulunurken, yapılan sınavlardan sonra 1895-1896 eğitim yılına devredilen öğrenci sayısı altmış iki olarak kaydedilmiştir. 1894 ders yılı boyunca toplam otuz beş öğrenci kabul edilmiş, yıl içinde yirmi öğrenci çeşitli nedenlerle mektepten ayrılmış ve yedi öğrenci diploma alarak mezun olmuştur. Mektepte görev yapan öğretmen sayısı ise üç olarak belirtilmiştir¹. Buna karşılık H.1306 tarihli Halep vilayet salnamesinde, Kilis bölümünde yer alan rüşdiye mektebinin muallim-i evveli (başöğretmeni) Yunus Efendi ve muallim-i sanisi (ikinci öğretmeni) olarak Ali Efendi'nin adları geçmektedir² (HVS., H.1306, s.145-146).

Mektebin konumuna dair Hakkı Konyalı "Abideleri ve Kitabeleri ile Kilis Tarihi" isimli çalışmasında, Kilis Hükümet Konağı'nın tarihi gelişimi ele alınırken buranın evvelden

¹ Bkz. *Maârif-i Umumiye Nezaret-i Celilesi İdaresinde bulunan Mekatib-i İptidaiye, Rüşdiye, İdadiye, Aliye ile Mekâtib-i Hususiye ve Ecnebiyye ve Dersââdet'te Taharri-i İcra Kılınan ve Taşrada Mevcud Bulunan Kütüphanelerin İstatistiki, 1310-1311 Sene-i Dersiyeye Maliyesine Mahsusdur, Dersââdet Matbaâ-i Osmaniye, s.39; Kilis Mekteb-i Rüşdiyesinin tarih-i küşâdı yedi seneyi müteceviz iylediği cihetle riyaziye ve coğrafya gibi tedrisi.....* Bu belgeden mektebin kuruluş tarihini tahminen bulmak mümkün olabiliyor. Rumi 1295 tarihli olan bu belgeden 7 yıl çıkardığımızda iki kaynak için verilen tarihler birbiriyle örtüşmektedir. BOA., MF.MKT. 57/174 (8 N 1295/5 Eylül 1878).

² *Halep Vilayet Salnamesi* (bundan sonra HVS diye kısaltılacaktır.) , H1306, s.145,146.

Mütesellim Topaloğlu Hacı Mustafa Ağa'nın tasarrufunda bulunduğunu ve alt katında ahırların, üst katında ise yaklaşık otuz odanın bulunduğu bir kervansaray olarak kullanıldığını belirtmiştir. Bu kervansarayın sol (güney) tarafında ise rüşdiye mektebine ait binanın bulunduğu ifade edilmiştir (Konyalı, 1968, s.632-633). Tarif edilen yerin günümüzde bir iş merkezinin bir kısmı olduğu kuvvetle muhtemeldir. Zira rüşdiyenin faaliyet gösterdiği bu bina günümüze ulaşamamıştır. Ayrıca, II. Abdülhamid dönemine ait albümler incelendiğinde Kilis rüşdiyesine ait bir fotoğraf ve mektebin onarımını gösteren arşiv belgeleri bu konunun doğruluğunu desteklemektedir³.

Mektebin tamir ve tadilatına dair süreç incelendiğinde tamiratın ilk olarak 1895'te gerçekleştirildiği görülmektedir. Zamanla bazı bölümleri harabe hale gelen mektep, yardımseverlerin katkılarıyla onarılmıştır. Tamir sonrası yapılan resmi açılış törenine kaza kaymakamı, çeşitli hükümet memurları, askeri subaylar, yerel eşraf ve mektep öğretmenleri katılmıştır. Halep Maarif Müdürü Zeki Bey, nezarete sunduğu bir raporda ifa edilen mevlid-i şerifin ardından âlimlerin mektep için dualarda bulunduğunu iletmiştir⁴ (BOA, MF.MKT. 263/5, 4 ZA 312/ 29 Nisan 1895).

11 Kasım 1908'te, mektebin tamirâtı için keşif yapılmış ve bu tamirat için gereken ücretin 6.100 kuruş olduğu belirtilmiştir. Ancak, o yılın inşaat bütçesi tükendiği için belirlenen tutarın gelecek yıla ait bütçeden karşılanabileceği ifade edilmiştir. 8 Şubat 1909 tarihli bir tezkirede ise Halep Maârif Müdüriyeti'ne mektebin tekrar tamire ihtiyaç duyduğu ve gerekli tahsisat miktarının muhasebeye iletildiği ancak cevap alınamadığı bildirilmiştir. Son olarak Halep Valisi, bu konuyla ilgili olarak Maârif Nezareti'ne gerekli meblağın temini için bir yazı yazmıştır (BOA., MF.MKT. 1087/47, 17 M 1327, 8 Şubat 1909).

Tamir ve tadilat işleri binanın fiziki yıpranmasından başka sebeplerden de olabiliyordu. Yıllar içerisinde mektebin öğrenci sayısında yaşanan artıştan dolayı mektebin fiziki yapısında yeni tadilata ihtiyaç duyulduğu da gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda 18 Kasım 1912'te Halep Maârif Müdüriyeti'ne gönderilen tezkirede mektebe ek bir derslik yapılması talep edilmiştir. Ancak, bu dersliğin yapılacağı yer ve inşaatla ilgili herhangi bir harita ya da yeterli bilgi sunulmamıştır. Bu nedenle, mektebin mevcut durumu ve yeni derslik için bir inşaat planı talep edilmiştir (BOA., MF.İBT. 404/33, 8 Z 1330/ 189 Kasım 1912). Bu gelişmelerin ardından dülger odası, meclis azası ve belediye mimarı bir keşif defteri hazırlayarak gerekli malzemelerin ve diğer giderlerin fiyatlarını tespit etmişlerdir. Keşif defterine bakıldığında yeni derslik için yekûn olarak 6.320 kuruşluk bir bütçeye ihtiyaç duyulmuş ve Halep İdare Meclisi tarafından da onaylanmıştır. Halep Valisi, defterdar, tahrirat müdürü, müftü ve birkaç meclis üyesinden meydana gelen bir komisyon, Maârif Nezareti'ne ilgili konuyu bildirmiştir. Nezarete gönderilen yazıda Kilis'in stratejik önemi vurgulanarak Kilis Rüşdiye Mektebi binasının gerçekten dar olduğu ve genişletilmesi gerektiği ifade edilmiş, gerekli olan 6.320 kuruşun ödenmesi talep edilmiştir. Ancak Nezaret mimarı, gönderilen keşif evrakının yalnızca masrafları içerdiğini, mektebin yeni derslik öncesi planının ve ilave edilecek derslik sonrası dönüşüm planının da gönderilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yapılacak ödemenin ancak bu planlara göre gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir. Bunun üzerine Maârif Nezâreti, mimarın uyarılarını dikkate alarak plandaki

³ Nadir Eseler Kütüphanesi II.Abdülhamid Han Fotoğraf Albümleri, Demirbaş Numarası: NEKYA90435/41, Yer Numarası: NEKYA90435/41. E.T. 24.02.2025. (<https://nek.istanbul.edu.tr/ekos/FOTOGRAF/90435---0041.jpg>); Mektebin konum bilgisine ait diğer bir kaynak da 1920 yılında Kilis İdadi mektebi müdürlüğüne gelen Fikret Gücer Bey'in kendi kaleme kaldığı hatıratıdır. Buna göre Kilis Rüşdiyesi günümüzdeki Hükümet binasının bahçesine denk geliyordu ki bu konum bilgisi yukarıda verilenlerle aynıdır. Fikret Gücer (Kilis Mekteb-i İdadi müdürü), *Hayat Hikâyem*, Basılmamış Hatırat, s.1-2.

⁴ Belirtilen tarihte vilayetin Maârif Müdürü Zeki Bey olarak görünmektedir. Halep Maârif İdaresi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. HVS, 1312, s.126.

eksikler nedeniyle meseleyi evraklarıyla beraber Tedrisât-ı İbtidaiyye-i Müdüriyet-i Umûmiyesi'ne göndermiştir⁵.

Tadilat ve restorasyon işlerinin yanı sıra mektebin eğitim teşkilatı içerisindeki kademesi ile ilgili de birtakım gelişmeler yaşanmıştır. Malum olduğu üzere rüşdiyeler, taşrada teşkil edilen ilk modern sivil eğitim kurumlarıydı. Başlangıçta ortaöğretim seviyesinde eğitim vermek amacıyla kurulmuş olan bu mektepler, zaman içinde Maârif Nezâreti için kademe bakımından karmaşık bir hâle gelmiştir. İptidai ve idadi mekteplerin yaygınlaşmasıyla birlikte rüşdiye mekteplerinin statüsü ve konumu hakkındaki belirsizlikler de artmıştır. Her ne kadar 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizâmnamesi bu mektepleri ilkokul olarak kabul etmişse de bu muamma II. Abdülhamid döneminin sonlarına değin devam etmiştir (Somel, 2015, s.202-203). Mekteplerin programlarında zaman zaman değişiklikler yapılmış ve ilerleyen dönemde bu mekteplerin, idadi mektepleriyle birleştirilmesi yoluna gidilmiştir (Kodaman, 1999, s.112). II. Meşrutiyet Döneminde diğer rüşdiyelere örnek teşkil etmesi amacıyla numune rüşdiyeleri açılmaya başlanmıştır. Bu mekteplerin sayısı 1909-1910 senesi itibarıyla yirmi bire ulaşmıştır. 1913'teki bir değişiklikle bu mekteplerin bir bölümü ile geleneksel rüşdiyeler, kadroları ve öğrencileriyle beraber eğitim süresi altı yıl olan ibtidai mekteplerine entegre edilerek kapanmış, bir bölümü ise numune rüşdiyesi ismiyle Cumhuriyet Dönemine kadar varlığını sürdürmüştür (Öztürk, 2008, s.300-303).

Tablo 2. Kilis Rüşdiye Mektebi için yanındaki hapishane binasına ek olarak yapılacak dersliğe ait keşif defteri.

<i>Gider Yeri</i>	<i>Malzemeler</i>	<i>Adet</i>	<i>Birim Ücret (Kuruş)</i>	<i>Yekûn Ücret (Kuruş)</i>
<i>Merdiven</i>	<i>Ma sahanlık merdiven Taşı</i>	<i>18</i>	<i>12 Yonma ücretiyle birlikte</i>	<i>210</i>
<i>Merdiven</i>	<i>Lef Taşı</i>	<i>100</i>	<i>90 Kıрма ücretiyle</i>	<i>90</i>
<i>Merdiven</i>	<i>Kemer Taşı</i>	<i>20</i>	<i>3 Yonma ücretiyle</i>	<i>60</i>
<i>Merdiven</i>	<i>Usta, El altı, Amele Ücreti</i>			<i>100</i>
<i>Üç Pencere, Bir kapının taş işi masrafı</i>	<i>x</i>	<i>4</i>	<i>100</i>	<i>400</i>
<i>Yirmi Beş Arşın Mikâbında Lef Taşından Duvar Masrafı</i>	<i>25 arşın mikâbında lef taştan duvar masrafı</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>350</i>
<i>Duvar ve Sıva</i>	<i>Kireç</i>	<i>7 Kantar</i>	<i>50</i>	<i>350</i>
<i>Sıva</i>	<i>Kendir (Sıva için)</i>	<i>10 Batman</i>	<i>10</i>	<i>100</i>
	<i>Çakıl Taşı ve İmalıyesi için</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>150</i>

⁵ Haleb Vilayeti meclis-i idare mazbatasına merbûten varid olub kısm-ı Kilis Mekteb-i Rüşdi binâsının 'ilavâtına dâ'ir keşif defteri encümenimizce mütâlâ'a ve tedkik olunmuş ise de mevcut binâ ile ilave olunacak kısmın ne vesa'itde bulunduğu zikir edilmediğinden binânın hal-ı hazır ile ilâve olunacak mahallin taksimat ve terbi'ini irâe iden bir haritanın celb itdirilmesi beyanıyla işbû mazbatamız merbûtiyla ma'ân tedrisât-ı ibtidâ'iyeye müdiriyyet-i 'umûmisine takdim kılındı. Fi 3 Teşrin-i Sâni Sene 328...BOA., MF.İBT. 404/26 (6 L 1330/ 18 Eylül 1912).

<i>Sıva Ustası ve Amele Ücreti</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>350</i>
------------------------------------	----------	----------	----------	------------

Tablo 2. Devam.

<i>Parmaklık</i>	<i>Demir</i>	<i>35 Batman</i>	<i>10</i>	<i>350</i>
<i>Makas</i>	<i>Hizan</i>	<i>3</i>	<i>50</i>	<i>150</i>
<i>Çatı</i>	<i>Direk</i>	<i>40</i>	<i>15</i>	<i>600</i>
<i>Çatı</i>	<i>Lata</i>	<i>40</i>	<i>13</i>	<i>520</i>
<i>Çatı</i>	<i>Musa Beyli Mıcırı</i>	<i>200</i>	<i>3</i>	<i>600</i>
<i>Çatı</i>	<i>Çivi</i>	<i>10 Batman</i>	<i>10</i>	<i>100</i>
	<i>Ustalık İçin Ücret-i İmaliye</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>300</i>
	<i>Kiremit (Düzme Masrafiyla)</i>	<i>6500</i>	<i>16</i>	<i>1150</i>
<i>Tavan</i>	<i>Musa Beyli Mıcırı</i>	<i>220</i>	<i>3,5</i>	<i>770</i>
<i>Tavan</i>	<i>Lata</i>	<i>40</i>	<i>14</i>	<i>560</i>
<i>Tavan</i>	<i>Mih</i>	<i>6 Batman</i>	<i>10</i>	<i>60</i>
	<i>Usta Ücreti</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>250</i>
<i>Neccariye ve Camlar</i>	<i>3 Pencere 1 Kapı</i>	<i>4</i>		<i>330</i>
<i>Yekûn:</i>				<i>7900</i>
<i>İndirim:1580 Kuruş</i>	<i>İndirim Sonrası Yekûn:</i>			<i>6320</i>

Kilis Rüşdiyesi'nin numune olarak dönüştürülmesi farklı tarihlerde gündeme gelmiştir. 1910 senesinde Vilayet Maârif Müdürlüğünce İstanbul'da görevli olan Başöğretmen Cemal Efendi, nezarete gönderdiği bir yazıda Kilis Rüşdiyesi'nin daha evvel Antep Rüşdiye Mektebi gibi numune rüşdiyesine tahvil edildiğine dair duyum aldığını belirtmiş ve bu dönüşüm sonrasında kendi durumunun ne olacağını sormuştur. Nezaret ise Kilis Rüşdiyesi'nin numune rüşdiyesine tahvilinden sonra hocaların durumunun tekrar inceleneceğini belirtmiştir (BOA., MF.İBT. 266/73, 9 RA 1328/21 Mart 1910; MF.İBT. 267/76, 23 RA 1328/4 Nisan 1910). Aynı sene müfettiş Necip Efendi tarafından hazırlanan raporda, Kilis Rüşdiye Mektebi'nin öğrenci sayısının yaklaşık doksan beş olduğu ancak yeni ders yılı için başvuran öğrencilerle birlikte bu sayının yüz yirmi beşe yükseldiği belirtilmiştir. Bu durum nedeniyle Kilis Rüşdiyesi'nin yetersiz olduğu ifade edilmiş ve ayrıca gerek öğrenci mevcudu gerekse de terakkisi düşük olan Mara Rüşdiyesi'nin ibtidai mektebiyle birleştirilmesinin uygun olacağı vurgulanmıştır (BOA., MF.İBT. 395/39, 26 Ş 1328/31 Ekim 1910). 1911 yılında Halep Maârif Müdürü tarafından nezarete yazılan bir tezkirede Elbistan, Kilis ve Antakya rüşdiyelerinin stratejik konumları ve yüksek öğrenci sayıları nedeniyle Antep Rüşdiyesi gibi numune rüşdiyelerine tahvil edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Nezaret, bu yılki bütçede yeterli paranın olmadığını fakat bir sonraki yılın bütçesine bu giderler eklenirse talebin dikkate alınacağını ifade etmiştir (BOA., MF.İBT. 305/81, 15 M 1329/16 Ocak 1911).

Mektebin Eğitimci Kadrosu

Baş Öğretmen (Muallim-i Evvel) Kadroları

Kilis Rüşdiye Mektebi'nin tespit edilebilen ilk baş öğretmeni (Muallim-i Evvel) Ahmet Hulusi Efendi'dir. Açıldıktan sonra mektep yaklaşık yedi yıl boyunca bu kadro boş kalmıştır. 5 Eylül 1878 tarihli bir belgede Kilis Rüşdiye Mektebi'nin açılmasının üzerinden

yedi yıl geçmiş olmasına rağmen riyaziye ve coğrafya gibi yalnızca baş öğretmen tarafından verilebilecek derslerin bu süre zarfında öğretilmediği belirtilmiştir. Bu derslerin öğretilmesi adına bir muallim-i evvelin gerekli olduğu vurgulansa da o yılki öğrenci sayısının yalnızca otuz bir olduğu ve bundan dolayı da iki muallime gerek olmadığı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda dönemin 310 kuruş maaşla çalışan muallim-i sanisi İbrahim Efendi'nin görevden alınarak maaşına ek 290 guruş verilerek Silistre Rüşdiyesi baş öğretmeni Ahmet Efendi'nin 600 guruş maaşla Kilis'e atanması planlanmıştır (BOA., MF.MKT. 57/174, 8 R 1295/5 Eylül 1878). Hakkında çok fazla bilgi bulunmayan Ahmet Hulusi Efendi, bir yıl vazifede bulunduktan sonra kendi talebiyle 1879 senesinde Ünye Rüşdiye Mektebi'ne atanmıştır (BOA., MF.İBT. 12/87, 6 L 1296/23 Eylül 1879). Ahmet Hulusi Efendi, yeni görev yeri olan ve kendisine 311 saat uzaklıkta bulunan Ünye Rüşdiye Mektebi için bir miktar harcırah talep etmiş ancak nakil işleminin kendi isteğiyle gerçekleşmiş olması nedeniyle harcırah verilmemiştir (BOA., MF.İBT. 14/95, 7 C 1297/17 Mayıs 1880). Yerine ise Trablusşam Mekteb-i Rüşdiyesi baş öğretmeni Niyazi Efendi görevlendirilmiştir. Ancak bu tayin işleminin gerçekleşmediği anlaşılmaktadır. Çünkü, iki ay sonra Ahmet Hulusi Efendi'nin yerine o yıl Dârümuallimin-i Rüşdi'den mezun olan Osmanpazarlı Hafız Yunus Efendi atanmıştır. Yunus Efendi de çeşitli sorunlar nedeniyle yolluk alamamış, görev yerine belirtilen sürede intikal edememiştir. Bunun üzerine hoca gelene kadar bir vekil atanması gündeme gelmiştir⁶ (BOA., MF.İBT. 12/87, 6 L 1296/23 Eylül 1879; MF.İBT. 13/89, 8 Z 1296 /23 Kasım 1879; MF. İBT. 13/110, 26 Z 1296/ 11 Aralık 1879).

Yunus Efendi'nin atamasında, Dârümuallimin-i Rüşdi'den mezun olması önemli bir noktadır. Çünkü Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi sonrası öğretmen atamalarına çok daha titizlikle yaklaşılmış, bilhassa yeni açılan rüşdiyelere muallim-i sâni yerine Dârümuallimin'den mezun olan bir baş öğretmenin atanması şartı getirilmiştir. Örneğin, 1872'de Tuna Vilayetine bağlı Berkofça ve Babadağı'nda açılan rüşdiyelere bu iki vilayetçe muallim-i sani tayin edilmişken Meclis-i Maârif bu atamayı onaylamamış ve Dârümuallimin'den mezun öğretmenlerin atanmasının uygun olacağı bildirmiştir. Kısacası, yeni açılan rüşdiyelere Dârümuallimin'den mezun bir muallim-i evvel atanması yeni bir esas hâlini almıştır. Rüşdiye programında yer alan matematik ve coğrafya gibi derslerin yalnızca baş öğretmenler tarafından okutulması bu kararda etkili olmuştur (Yıldırım, 2012, s.390-391).

Yunus Efendi, daha sonra 500 kuruş aylıkla yeni küşat edilmiş olan Mut Rüşdiye Mektebi'ne baş öğretmen olarak atanmıştır. Ayrıca yol ve diğer giderlerini karşılamak amacıyla kendisine harcırah olarak 500 kuruş tahsis edilmiştir (BOA., MF.MKT. 179/32, 15 S 1311/ 28 Ağustos 1893; BOA., MF.MKT. 176/123, 18 M 1311/1 Ağustos 1893). Doğrusu, bu kadroya daha önce aylık 500 kuruşla İskenderun Rüşdiyesi muallimi Remzi Efendi atanmış ancak çeşitli sebepler nedeniyle görev yerine fiilen başlayamamıştır (BOA., MF.MKT. 180/15, 19 M 1311/2 Ağustos 1893). Yunus Efendi, H. 1 Ağustos 1309 tarihinde yeni görev yeri Mut Rüşdiye Mektebi'ne gitmiş yerine vekaleten bir muallim-i sâni atanmıştır (BOA., MF.İBT. 34/20, 10 S 1311/22 Ağustos 1893). Mut Rüşdiyesi'ndeki görevinden memnun kalmamış olacak ki bir süre burada öğretmenlik yaptıktan sonra başka bir yere tayin talebinde bulunmuştur (BOA., MF.MKT. 180/113, 1 RA 1309/ 12 Eylül 1893). Yirmi beş yıl boyunca öğretmenlik mesleğini icra eden Yunus Efendi, son olarak Besni Rüşdiyesi Mektebi'nde baş öğretmenlik vazifesini yaparken vefat etmiştir. Vefatından sonra himayesiz kalan evladı Mehmet Rasih (R. 1322 senesinde Kilis Rüşdiyesi'nden üstün başarıyla mezun olmuştur) babasının maârife katkıları ve ahlaki meziyetleri göz önünde bulundurularak Halep

⁶ BOA., MF.İBT. 12/87 (6 L 1296/23 Eylül 1879); Kilis Rüşdiyesi muallim-i evveli Ahmed Hulusi Efendi'nin Ünye Rüşdiyesi muallim-i evvelliğine ta'yin kılınmasından dolayı yerine ma'âş-ı mahsusuyla Dârümuallimin-i Rüşdi'den bu sene ba-şehadetnâme çıkmış olan Osmanpazarlı Hafız Yunus Efendi me'mûr idilüb... MF.İBT. 13/89 (8 Z 1296 /23 Kasım 1879) ; MF. İBT. 13/110 (26 Z 1296/ 11 Aralık 1879).

İdadisi'ne ücretsiz olarak kabul edilmiştir (BOA., MF.MKT. 1001/80, 24 R 1325/6 Haziran 1907).

Yunus Efendi, Kasım 1879'dan Mayıs 1893'e kadar toplam on üç yıl beş ay Kilis Rüşdiyesi'nde görev yapmıştır. Bu tarihte Mut Rüşdiyesi'ne atanmıştır (BOA., MF.MKT. 170/57, 28 L 1310/ 15 Mayıs 1893). Yerine ise Darülmüâllimin mezunu olan⁷ ve Van'a bağlı Başkale Rüşdiyesi'nde muallim-i evvel olarak görev yapan Cemal Efendi, kendi isteği doğrultusunda yol harcırahı almamak kaydıyla atanmıştır (BOA., MF.MKT. 175/64, 3 Z 1310/6 Haziran 1893; MF.İBT. 33/5, 24 M 1311/ 7 Ağustos 1893; TS.MA.e. 1386/77, 1 C 1311/ 10 Aralık 1893). Ancak Cemal Efendi'nin Kilis'e intikali gecikmiş olacak ki Van Maârif Müdürlüğü'ne gönderilen bir yazıda hocanın derhal yeni görev yeri olan Kilis'e hareket etmesi ikaz edilmiştir (BOA., MF.MKT. 184/174, 19 R 1311/ 31 Ekim 1893). Cemal Efendi'nin önceki görev bölgesine Mustafa Hulusi atanmıştır (BOA.,MF.MKT. 184/68, 10 C 1311/19 Aralık 1893). Cemal Efendi Başkale Rüşdiye Mektebi'nde 600 gurus maaş almakta iken Kilis Rüşdiyesi'nde bu miktar 480 gurus düşmüştür. Maaşının artırılmasını talep eden Cemal Efendi'ye nezaret tarafından verilen cevapta, söz konusu göreve kendi isteğiyle atanmış olması sebebiyle maaş zammı konusunda herhangi bir işlem yapılamayacağı bildirilmiştir (BOA., MF.MKT. 194/75, 8 B 1311/15 Ocak 1894). Ayrıca konu ile ilgili Kilis İdare Meclisi tarafından nezarete gönderilen bir yazıda, Cemal Efendi'nin uygun bir şekilde ödüllendirilmesi talep edilmiştir. Ancak, alınan cevaba göre Cemal Efendi'nin gayretini gösteren somut bir delil bulunmadığından şimdilik ödüllendirilmesine gerek olmadığı belirtilmiştir. Buna gerekçe olarak mektepteki öğrenci sayısının on beşi geçmemesi ve hâlâ üç sınıftan oluşuyor olması gösterilmiştir. Cemal Efendi daha sonra gönderdiği bir yazıda, göreve başladığı dönemde öğrenci sayısının yetmiş aştığını ve sınıf sayısının ise dört olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, bahsedilen on beş öğrencinin yalnızca o yıl şahadetname alan öğrenciler olduğunu açıklamıştır (BOA., MF.MKT. 259/9, 8 M 1313/1 Temmuz 1895). Ödüllendirme ve teşvik bir yana, Talas Mekteb-i Rüşdiyesi muallim-i evveli ile Cemal Efendi arasındaki tartışmaları kapsayan bazı yazışmaların halk nezdinde karışıklıklara yol açabileceği gerekçesiyle hocaya ihtarda dahi bulunulmuştur. Bunun dışında ne yazık ki Cemal Efendi hakkında fazla bir bilgi mevcut değildir (BOA., DH.TMIK.M. 5/60, 30 ZA 1313/ 13 Mayıs 1896).

Cemal Efendi'nin ardından, mektebin baş öğretmenliğine Bekir Efendi tayin edilmiştir. Evvelden Antakya Rüşdiye Mektebi baş öğretmeni görevinde bulunan Bekir Efendi, Meclis-i Kebir-i Maârif tarafından 6 Mart 1895 tarihinde Kilis Rüşdiye Mektebi'ne muallim-i evvel olarak atanmıştır. Bekir Efendi'nin adı ve mahlası konusunda zaman zaman karışıklıklar yaşanmış olup çeşitli kaynaklarda Abdullah Bekir Efendi, Hacı Bekir Efendi, Abdullah Hıfzı Efendi, Bekir Hilmi Efendi gibi farklı isimlerin kullanıldığı gözlemlenmiştir (BOA., MF.MKT. 628/50, 13 B 1321/ 5 Ekim 1903; MF.İBT. 136/47, 5 CA 1321/30 Temmuz 1903; HVS, 1316, s.210, 1317, s.210, 1318, s.225., 1320, s.238, 1321, s.247). Bekir Efendi Meclis-i Maârif'in 620 numaralı kararı ile daha önce görev yaptığı yer olan Antakya Rüşdiyesi'ne atanmış burada mektebin baş öğretmeni vazifesini yürüten Cemal Efendi'yle becayiş yapmıştır⁸ (BOA., MF.İBT. 141/13, 24 Ş 1321/15 Kasım 1903; Sabah, Nr.5031, s.1, 6 Şaban 1321/28 Ekim 1903).

Bekir Efendi'nin ardından mektebin muallim-i evvelik görevini, Antakya Rüşdiyesi'nden nakil edilen Cemal Efendi devralmıştır. R.1305 yılında Dârülmüallimin'den

⁷Kilis Rüşdiyesi mu'âllim-i evveli Cemal Efendi....Dârü'l-mu'âllimin Mezunlarından olup..... BOA., MF.İBT. 48/87 (8 B 1313/25 Aralık 1895).

⁸ BOA., MF.İBT. 141/13 (24 Ş 1321/15 Kasım 1903) ; Sabah, Nr.5031, s.1 (6 Şaban 1321/28 Ekim 1903).

ikinci olarak mezun olmuş⁹ Cemal Efendi, bu tarihten sonra sürekli olarak birinci sınıf rüşdiye mekteplerinde muallimlik yapmıştır (BOA., MF.İBT. 470/64, 9 Z 1331/9 Kasım 1913). Ancak Cemal Efendi'nin tayini bir dizi sıkıntılı olayın ardından gerçekleşmiştir. Daha önceki görev yeri olan Antakya Rüşdiyesi'nde yerel halk, memurlar, bölgede görev yapan binbaşı ve öğretmenler ile problemler yaşamıştır. Bu durum üzerine Maârif Nezareti ve Halep Maârif Müdürlüğü'ne çok sayıda şikâyet dilekçesi ulaşmıştır. Bu dilekçelere göre Cemal Efendi, diğer öğretmenleri küçümsemiş, çoğu kez maaşlarında kesinti yapma ihtarında bulunmuş ve işlerinin ehli olmadığını dile getirmiştir. Ayrıca dönemin Antakya binbaşı Mehmet Said Edip Efendi ile yaşadığı bazı tartışmalar, mahkeme aşamasına kadar ilerlemiş ve konu nezarete dahi intikal etmiştir. Birkaç kez Halep Maârif Müdürlüğü tarafından yazılı ihtarda bulunulan Cemal Efendi iddiaları reddetmiş olsa da Maârif Meclisi, 15 Kasım 1903 tarihinde Cemal Efendi'nin uzun süreli bir öğretmen olmasına saygı göstererek Kilis Rüşdiye Mektebi muallimi Bekir Efendi ile yer değiştirmesine karar vermiştir (BOA., MF.MKT. 628/50, 13 B 1321/ 5 Ekim 1903; MF.MKT. 766/72, 3 Z 1321/20 Şubat 1904). Daha sonra yerel halkın ileri gelenlerinden iki şahıs ile Cemal Efendi Maârif Nezareti'ne ayrı ayrı telgraflar göndererek Cemal Efendi'nin Antakya'daki görevine devam etmesini istemişlerdir. Cemal Efendi'nin iddiasına göre Kilis Rüşdiyesi muallimi Bekir Efendi, daha önce Antakya muallimi olarak görev yapmış ve buranın hem uzak hem de gelişmemiş olmasından dolayı Kilis'e tayin olmuştur. Ancak Cemal Efendi, Antakya'yı mamur ettiğini, mektebi düzene soktuğunu ve öğrenci sayısını artırmış olduğunu belirtmiş, bu sebeple de Kilis Rüşdiyesi muallimi Bekir Efendi'nin yeniden Antakya'ya tayin istediğini ifade etmiştir. Buna karşın Maârif Nezareti, rüşdiye idaresine bir yazı göndererek Cemal Efendi'nin Antakya Rüşdiyesi'ndeki görevine devam edemeyeceği ve yeni görev bölgesi olan Kilis'e derhal intikal etmesi hususunda uyarıda bulunmuştur (BOA., MF.İBT. 144/89, 23 Ş 1321/14 Kasım 1903; MF.İBT. 145/23, 19 Z 1321/7 Mart 1904). Kilis'te 13 yıl kadar muallim-i evvel olarak görev yapan Cemal Efendi, 1913 yılında Tedrisat-ı İbtidaiyye Müfettişi pozisyonu için başvuruda bulunmuştur. Ancak, ilgili koşulları karşılamadığı gerekçesiyle başvurusu reddedilmiştir (BOA., MF.İBT. 470/64, (9 Z 1331/9 Kasım 1913).

Uzun yıllar Kilis Rüşdiyesi'nde muallim-i evvel olarak görev yapan Cemal Efendi, 1910 yılında vilayet nezareti tarafından İstanbul'da görevlendirilmişken, Kilis Rüşdiye Mektebi'nin 1910 yılı itibarıyla numune rüşdiye mektebi statüsüne kavuşacağını duymuş ve bunun sonucunda kendi ahvalinin ne olacağına dair endişelerini nezarete bildirmiştir. Nezaret tarafından verilen yanıtta ise Kilis Rüşdiye Mektebi'nin numune rüşdiyesine dönüşümü sonrası Cemal Efendi'nin görev durumunun inceleneceği belirtilmiştir (BOA., MF.İBT. 266/73, (9 RA 1328/21 Mart 1910; MF.İBT. 267/76, 23 RA 1328/4 Nisan 1910). Dönemine denk gelen Hicaz Demiryolu resmi açılışına katılmak için izin istemiş ancak çeşitli sebeplerle kendisine izin çıkmamıştır (BOA. MF.İBT. 212/58, 1 B 1326/30 Temmuz 1908).

İkinci Öğretmen (Muallim-i Sani) Kadroları

Mektebin ilk başöğretmen yardımcısı (muallim-i sâni) kadrosuna kuvvetle muhtemel İbrahim Efendi atanmıştır. Muallim-i sânilikle ilgili en eski belge, H. 7 Muharrem 1290 (7 Mart 1873) tarihine dayanmaktadır ve bu tarih mektebin kuruluş yılı olan 1286 (1869-70) yılıyla örtüşmektedir. Bu durum, İbrahim Efendi'nin ilk muallim-i sâni olma olasılığını güçlendirmektedir. İlgili belgede mahallenin eşrafı, İbrahim Efendi'nin mesleki olarak yeterli deneyime sahip olmadığını ve bu durumun mektebin gelişmesine engel teşkil edebileceği noktasında endişelerini belirtmişlerdir. Bu nedenle İbrahim Efendi'nin görevden alınarak

⁹ Bazı kaynaklarda kendi söylemiyle ikinci olduğunu beyan etmişken bazı kaynaklarda ise birinci olduğunu beyan etmiştir.*Acizleri 305 senesi mayısından Dârü'l-mu'âlliminden sınıfın birinci olarak ('aliyyü'l-'alâ) derecede şehâdetnâme ile çıktım...*BOA., MF.İBT. 266/73 (9 RA 1328/21 Mart 1910).

yerine mahalli ulemadan Ebubekir Efendi'nin atanması istenmiştir. Ancak İbrahim Efendi ile babası şifreli bir telgraf göndererek yerine düşünülen Ebubekir Efendi'nin bu görev için yeterli olmadığını ifade etmiş ve meselenin arkasında bazı fesatlar olduğunu belirtmişlerdir. Nezaret ise bu iddialar karşısında aksiyon alarak adı geçen iki muallimi incelemeye tabi tutmuştur. Bu doğrultuda nezaret, iki muallimi de sınava alacağını ve olayın gerçek boyutunu bu şekilde ortaya çıkaracağını belirtmiştir (BOA., MF.MKT. 9/67, 7 M 1290/1 Mart 1873). Yapılan tahkikat sonucunda İbrahim Efendi sınavdan geçmiş ve görevine devam etmesine karar verilmiştir (BOA., MF.İBT. 3/48, 22 RA 1290/20 Mayıs 1873). Maârif Nezareti, Adana mektebi muallim-i evveli Mahmut Hulusi Efendi aracılığıyla İbrahim Efendi'yi sınava tabi tutmuştur. İbrahim Efendi bu sınavda yirmi altı puan almış ve Maârif-i Umumiye Nizamnamesi gereğince 25 ve üzeri puan alanların muallimlik görevine atanabileceği belirtilmiştir. Ebubekir Efendi hakkında ise yeni açılan Dulkadiye veya Kozan rüşdiye mekteplerine muallim-i sâni olarak atanabileceği kararı verilmiştir. Ayrıca İbrahim Efendi sınavda her ne kadar başarılı da olsa nezaret tarafından ilerleyen süreçte daha fazla gayret göstermesi adına yazılı bir ihtarda bulunulmuştur (BOA., MF.İBT. 3/107, 3 ZA 1290/23 Aralık 1873).

İbrahim Efendi'nin ardından Kilisli Aşkarzade Yusuf Efendi, muallim-i sânilik görevini üstlenmiştir. Bu dönemde kaynağını belirlemek mümkün olmayan ve isimsiz bir biyografide gerek Yusuf Efendi'nin kişiliği gerekse de Kilis Rüşdiye Mektebi hakkında önemli bilgiler sunulmaktadır. Bu metin söz konusu döneme dair derinlemesine bir bakış açısı sunduğundan bazı kısımlar aktarılmıştır.

“Bizim zamanımızda rüşdiye eğitimi dört yıldır. Her Kur'an'ı hatmetmiş (tamamlamış) çocuk bu okula kabul edilirdi. O dönemde rüşdiyede iki öğretmen bulunurdu: Biri 'muallim-i evvel' (birinci öğretmen), diğeri 'muallim-i sani' (ikinci öğretmen). Muallim-i evvel İstanbul'dan gelir, muallim-i sani ise yerli biri olurdu ve aynı zamanda yazı hocalığı da yapardı. Muallim-i evvel Yunus Efendi isminde biriydi. Şu anki temyiz mahkemesi üyelerinden Niyazi Bey'in babasıydı. Muallim-i sâni ise Kilisli Aşkârzâde Yusuf Efendi isimli bir şahıstı. Çok kıymetli bir hattattı. Sülûs, nesih ve talik yazılarında eşsizdi. Ayrıca iyi bir hakkak (oyma sanatçısı) idi. Hükümetin resmi mühürlerini ve ileri gelenlerin kişisel mühürlerini hep o yapardı. İşte o dönemin hocalarının çabasına bakmalı ki yalnızca Kur'an okumayı bilen bir çocuğa rüşdiyede tüm bu dersleri öğretirlerdi. Üstelik bütün yük muallim-i evvelin üzerindeydi, çünkü muallim-i sani fen bilgisi bilmezdi. O zamanlar rüşdiyede okutulan dersler arasında matematik (hesap), geometri (hendese), coğrafya, tarih, Arapça yazı (kitab-i Arabiye), Farsça, mantık gibi dersler vardı. Arapçadan 'Emsile, Bina, Maksud, Evamil, İzhar', mantıktan 'İsagoci', Farsçadan ise 'Nasihatü'l-Hükema, Pend-i Attar ve Gülistan' okunurdu. Şimdi dönüp bakınca, o minik çocuklara bu dersleri öğreten hocaların gayretine ve emeğine hayret ediyorum” (İBB, Atatürk Kitaplığı, Nr: Bel_Mtf_006413).

11 Haziran 1879 tarihinde, Yusuf Efendi'ye muallim-i sânilik payesinin yanı sıra rik'a muallimliği de verilmiş olup bu görevi için aylık seksen gurus maaş tahsis edilmiştir (BOA., MF.MKT. 62/164, 20 C1296/11 Haziran 1879). Mayıs 1888'de otuz kişinin imzası bulunan yerel eşraf tarafından sadarete bir arzuhal sunulmuştur. Arzuhalde Yusuf Efendi'nin ulûm-ı inşâ ve hat sanatı alanlarında yaşlılarından çok daha ileri seviyede bulunduğu, yıllarca Kilis Rüşdiyesi'nde bu alanlarda başarılı öğrencilerin yetişmesini sağladığı zikredilmiştir. Ancak buna rağmen, Halep Maârif Müdürü Kemal Efendi tarafından hiçbir gerekçe ve soruşturma yapılmaksızın görevden alınmış ve yerine Bâb Rüşdiyesi muallimi Abdullah Efendi atandığından yakınılmıştır. Bu atama yerel halk tarafından büyük bir tepkiyle karşılanmış, mahalle ileri gelenleri yeni atanan hocanın yetersiz olduğunu ve Yusuf Efendi'nin mektebin gelişimine yıllarca sağladığı katkıların göz ardı edilmemesi gerektiğini

vurgulayarak hem öğrenciler hem de halk adına Yusuf Efendi'nin görevine iade edilmesini talep etmişlerdir (BOA., MF.MKT., 98/141, 20 B 1305/2 Nisan 1888).

Yusuf Efendi'nin ardından muallim-i sânilik görevi Abdullah (Hıfzı) Efendi tarafından devralınmış ve Hıfzı Efendi bu görevi uzun bir müddet yapmıştır. Elimizdeki hizmet cetveline göre Abdullah Efendi'nin ilk görev yeri aylık 310 gurusu aylıkla Bâb Rüşdiye'si olmuştur. Bu göreve 1875 yılında atanmış olan Abdullah Efendi, burada on iki sene görev yaptıktan sonra 313 gurusu maaşla Kilis Rüşdiye Mektebi'ne hem hat hocalığı hem de muallim-i sâni olarak tayin edilmiştir (BOA., MF.İBT. 282/83, 10 Ş 1328/17 Ağustos 1910). Mektebin rik'a muallimliğine atanma talebi yanlılıkla Bâb Rüşdiye Mektebi rik'a muallimliği başvurusu olarak kaydedilmiş ve nezaretçe de kabul edilmiştir. Bu durum daha sonra fark edilmiş ve düzeltme yapılmıştır (BOA., MF.MKT. 101/102, 29 Z 1305/6 Eylül 1888). Böylece Kilis Rüşdiye Mektebi'ne ait rik'a muallimliği Abdullah Efendi'ye verilmiştir (BOA., MF.İBT. 22/72, 2 S 1306/8 Ekim 1888).

1896 yılında, Abdullah Hıfzı Efendi, oğlunun mesane hastalığına yakalanmış olduğunu beyan ederek Maârif Nezâreti'ne bir yazı yazmıştır. Yazısında, Antep'ten olumlu bir tedavi alamadığını ve tedavi için Halep'e gitmesinin zaruri olduğunu belirtmiş, bu sebeple de bir aylık izin talep etmiştir. Maârif Nezâreti ise bu dönemde rüşdiye mekteplerinin sınav zamanlarının olduğunu ancak belirtilen mazeretin geçerli ve zorunlu olduğu için yerine bir vekil öğretmen atanması şartıyla iznin uygun görüldüğünü Halep Maârif Müdürlüğüne bildirmiştir. Daha sonraki süreçlerde Hac farizasını yerine getirmek amacıyla tekrar nezarete başvuran Abdullah Efendi, izin talebinin yanı sıra bu süre zarfındaki maaşını da talep etmiştir. Ancak muhasebe, vekil öğretmene maaş ödenmesi hususunda vekil maaşının asıl maaşla aynı olamayacağı ve Abdullah Efendi'nin maaşından kesinti yapılmak suretiyle izin talebinin onaylanabileceğini bildirmiştir. Bu süreçler, mektepte izin işlemlerinin nasıl yürütüldüğüne dair önemli örnekler teşkil etmektedir¹⁰ (BOA., MF.MKT. 323/53, 12 L 1313/27 Mart 1896; MF.MKT. 314/17, 7 ZA 1313/20 Nisan 1896; MF.MKT. 1014/88, 8 CA 1325/19 Haziran 1907).

1900 yılında Abdullah Efendi'ye aylık 750 kuruş aylıkla Zor Rüşdiye Mektebi muallimliği görevi teklif edilmiştir. Bu teklifi kabul etmesi durumunda yerine bir vekil öğretmen atanarak en kısa süre içinde Zor Rüşdiyesi'ne gitmesi istenmiştir (BOA., MF.MKT. 476/75, 11 N 1317/13 Ocak 1900). Abdullah Efendi, teklif edilen Zor Mekteb-i Rüşdiyesi muallimliği görevini kabul etmeyerek 1910 yılına kadar Kilis Rüşdiye Mektebi'nde görevine devam etmiştir. 1895 yılında Salis Nişanı ile ödüllendirilen Abdullah Hıfzı Efendi 1910 senesinde 270 gurusu aylıkla emekliye ayrılmıştır. Abdullah Efendi'nin hizmet süresi toplam otuz dört sene dört ay on gün olup açıkta kaldığı süre ise yalnızca yirmi yedi gündür. Otuz seneyi aşkın bir süre boyunca devlete hizmet eden Abdullah Efendi, yirmi yedi yaşında göreve başlamış ve altmış beş yaşında emekliye ayrılmıştır (HVS, H.1326; BOA., MF.İBT. 282/83, 10 Ş 1328/ 17 Ağustos 1910). Abdullah Efendi'nin ardından muallim-i sânilik görevine Hafız Ahmet Efendi atanmış olsa da hoca hakkında malumata ulaşılamamıştır (BOA., MF.İBT. 451/79, 9 L 1331/11 Eylül 1913).

Üçüncü Öğretmen (Muallim-i Salislik) Kadrosu

Mektepte yıllar içinde öğrenci sayısında artışlar gözlemlenmiş ve bu durum, öğretici kadrosunda zaman zaman sorunlara yol açmıştır. 1910'da Halep Maârif Müdürü tarafından Nezârete gönderilen bir yazıda, 8 Ekim 1910 tarihi itibarıyla ders yılına başlanan Kilis Rüşdiye Mektebi'nde yüz on öğrenciye eğitim verildiği ancak toplamda sadece dört muallimin

¹⁰ Hastalık izinleri için bkz. BOA., MF.MKT. 323/53 (12 L 1313/27 Mart 1896); MF.MKT. 314/17 (7 ZA 1313/20 Nisan 1896). Hac izni için ayrıca bkz. MF.MKT. 1014/88 (8 CA 1325/19 Haziran 1907).

görevde olduğu belirtilmiştir. Dönemin başlamasının ardından gerçekleştirilen toplantı sonucunda, hat mualliminin diğer derslere müdahale etmemesi kararı alınmış bu sebeple de bir muallimin daha istihdam edilmesine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, hademelik pozisyonu için bir kişinin daha işe alınması gerektiği yine Halep Maârif Müdürü tarafından nezarete iletilmiştir (BOA., MF.İBT. 395/16, 12 L 1328/17 Ekim 1910). Bu hususta yazı hocalığının yanında muallim-i salislik görevinde ilk kez Yusuf Cemal Efendi görülmektedir (HVS, H.1315, s.196). Yaklaşık bir yıl boyunca görev yapan Yusuf Cemal Efendi'den sonra muallim-i salislik görevine Mahmut Efendi tayin edilmiştir (HVS, H.1316, s.210). 1898 yılında göreve başlayan Mahmut Efendi, uzun yıllar boyunca Kilis Rüşdiye Mektebi'nde muallim-i salislik görevini sürdürmüştür. Halep Vilayet Salnamesi'ne göre, H.1306 (1888) tarihinde göreve başlamış olan Mahmut Efendi, 1908 yılına kadar görevini ifa etmiştir. Yine mektep idaresi vasıtasıyla nezarete gönderilen muallim devam cetvellerine göre 10 Eylül 1913'e değin bu mektepte aktif olarak görevde olduğu kayıtlıdır (Bkz. HVS., H.1317, s.210; H.1318, s.225; H.1320, s.238; H.1321, s.247; H.1322, s.271; H.1323, s.267; H.1324, s.254; BOA., MF.İBT. 451/79, 9 L 1331/11 Eylül 1913).

Artan öğrenci sayısına paralel olarak 1901 yılından itibaren mektebin öğretici kadrosunda değişiklikler olmuştur. Bu bağlamda muallim-i evvel, sâni, salis ve hat muallimlerinin haricinde seyyar muallimlere de gereksinim duyulduğu tespit edilmiştir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda dönemin Halep Maârif Müdürü Mahmut Celalettin Bey'in teklifiyle, aslen Kilisli olup Halep İdadisi mezunu olan Hüseyin Efendi, mektep kadrosuna atanmıştır (BOA., MF.MKT., 617/14, 20 B 1319/2 Kasım 1901; MF.İBT. 107/46, (19 N 1319/30 Aralık 1901).

Tablo 3. Kilis Rüşdiye Mektebi'nin Öğretici Kadrosu ve Görev Süreleri

Muallim-i Evvel	Görev Süresi	Muallim-i Sani	Görev Süresi	Muallim-i Salis	Görev Süresi	Hat Muallimi	Görev Süresi	Seyyar Muallim	Görev Süresi
Ahmet Hulusi Efendi	1878-1879	İbrahim Efendi	Bilinmiyor	Yusuf Cemal Efendi	1897-1898	İbrahim Efendi	Bilinmiyor	Hüseyin Efendi	1901-....
Yunus Efendi	1879-1893	Aşkarzade Yusuf Efendi (Kilisli)	Bilinmiyor-1888	Mahmut Efendi	1898-1913...	Aşkarzade Yusuf Efendi	1879-1888		
Cemal Efendi (1.)	1893-1895	Abdullah Efendi	1888-1910 Emekli			Abdullah Efendi	1888-1910 Emekli		
Bekir Efendi	1895-1903	Ahmet Hafız Efendi	1910-...						
Cemal Efendi (2.)	1903-...								

Eğitim-Öğretim

İstanbul, vilayet merkezlerindeki rüşdiye ders programları ile sancak ve kazalardaki rüşdiyelerin ders programları arasında bazı farklılıklar bulunmaktaydı. Ders saatleri

farklılıkların yanı sıra, İstanbul ve vilayet merkezlerindeki rüşdiyelerin programlarında ahlâk ve ilm-i eşya derslerinin okutulduğu dikkat çekmektedir. Öte yandan, 1900'lere değin mevcutları günden güne artış gösteren rüşdiyelerde Türkçe dersinin daha öne çıkarıldığı gözlemlenmektedir (Ünal, 2015, s.17-18).

Tablo 4. İstanbul ve Vilayet Merkezleri Haricindeki Rüşdiye Mekteplerinde Okutulan Dersler ve Haftalık Saatleri (Salnâme-i Nezaret-i Maârif-i Umumiye, H.1316, s.358; H.1317, s.402).

<i>Derslerin Adı</i>	<i>1.Sene/Haftalık Saat</i>	<i>2.Sene/Haftalık Saat</i>	<i>3.Sene/Haftalık Saat</i>
<i>Ma' Tecvid Kur'an-ı Kerim Ulum-ı Diniyye</i>	3	2	2
<i>Türkçe</i>	7	6	4
<i>Arabi</i>	1	2	2
<i>Farisi</i>	0	1	2
<i>Fransızca</i>	0	0	3
<i>Hesab</i>	2	2	2
<i>Hendese</i>	0	0	1
<i>Coğrafya</i>	2	2	2
<i>Tarih</i>	0	2	2
<i>Malûmat-ı Nâfi'a</i>	1	1	1
<i>Hüsn-ı Hat</i>	1	1	1
<i>Resim</i>	1	1	1
Toplam	18	20	23

Tabloda yer alan Fransızca dersi, esasında taşra bölgelerinde idadilerle birleştirilen rüşdiyelerin üçüncü sınıfına ait bir derstir¹¹. Ayrıca 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nde, devlet mekteplerinde yabancı dil olarak Arapça ve Farsçanın yanı sıra Fransızcanın da öğretilmesi öngörülmüştür. Nizamnâme'ye göre, ticaret merkezlerinde bulunan erkek rüşdiye mekteplerinde zeki ve istekli olan son sınıf öğrencilerine Fransızca dersinin verilmesi kararlaştırılmıştır (Demiryürek, 2013, 130-131). Ancak Nezaret tarafından belirlenen bu programların taşra mekteplerinde ne ölçüde uygulanabildiği muammadır. Örneğin Kilis Rüşdiye Mektebi'nde açılışı takip eden yedi yıl boyunca riyaîye ve coğrafya dersleri işlenememiştir (BOA., MF.MKT. 57/174, 8 R 1295/5 Eylül 1878). 1888 yılında Halep Maârif Müdürü tarafından Maârif Nezâreti'ne yazılan bir yazıda Urfa, Maraş, Kilis, Gaziantep, Antakya gibi şehirlerin stratejik konumlarına vurgu yapılmış, şehirlerin ahalisi tarafından Fransızca dilinin öğrenilmesi arzu edilmiştir. Fakat, bu dilleri öğretecek muallimlerin maaşları için bütçede herhangi bir tahsisat bulunmadığından mekteplerin bütçelerinde gerekli düzenlemelerin yapılması, böylece muallimlerin tayin edilebileceği ifade edilmiştir. Halep Maârif Müdürü tezkeresinden hareketle, Kilis ve yukarıda bahsedilen şehirlerde bu tarihe kadar Fransızca eğitiminin verilemediği anlaşılmaktadır (MF.MKT. 99/70, 30 B 1305/12 Nisan 1888). Kilis Rüşdiyesi'nde Fransızca dersiyle ilgili yaşanan bu problem ancak 1909 yılında çözülebilmiştir. Fransızca dersi, mektebin Muallim-i Evveli Cemal Efendi tarafından okutulmaya başlanmıştır. Bu tarihten sonra Fransızca dersi, Kilis Rüşdiyesi ikinci sınıf öğrencilerine haftada bir saat, üçüncü sınıf öğrencilerine ise haftada iki saat olarak verilmiştir (BOA., MF.İBT. 253/41, 9 Z 1327/22 Aralık 1909).

¹¹ Burada görünen Fransızca dersi aslında taşrada idadiler ile birleştirilen rüşdiyelerin 3.sınıfına aittir. Ünal, 2015, s.17.

Tablo 5. İstanbul ve Vilayetlerdeki Rüşdiye Mekteplerinde Okutulan Dersler ve Haftalık Saatleri (Ünal, 2015, s.18.)

<i>Derslerin Adı</i>	<i>1.Sene/Haftalık Saat</i>	<i>2.Sene/Haftalık Saat</i>	<i>3.Sene/Haftalık Saat</i>
<i>Tecvitli Kur'an-ı Kerim ve Dini İlimler</i>	3	3	3
<i>Türkçe</i>	6	5	3
<i>Ahlak</i>	1	1	0
<i>Arapça</i>	2	2	2
<i>Farsça</i>	0	2	2
<i>Fransızca</i>	0	0	3
<i>Hesap</i>	2	2	2
<i>Hendese</i>	0	0	1
<i>Coğrafya</i>	2	2	2
<i>Tarih</i>	0	2	2
<i>İlm-i Eşya</i>	1	1	1
<i>Hıfzısıhha</i>	0	0	1
<i>Hüsn-ü Hat</i>	2	1	1
<i>Resim</i>	1	1	1
Toplam	20	22	24

Tabloda verilen ders programı, 1904 yılı itibarıyla Maârif Nezâreti tarafından değiştirilmiştir. Değişiklik yalnızca rüşdiye mektepleriyle sınırlı olmayıp maârif teşkilatı içerisinde yer alan bütün mektepleri kapsamıştır. Nezâretin bu güncellemesinin ardından rüşdiye mekteplerinin ders programı aşağıda verilen tablodaki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 6. 1904 Yılında Yapılan Düzenleme Sonrasında Rüşdiye Mekteplerinde Okutulan Dersler ve Haftalık Saatleri (BOA., İ.MF. 10/24 (7 CA 1322/20 Temmuz 1904).

<i>1.Sene</i>		<i>2.Sene</i>		<i>3.Sene</i>	
<i>Dersler</i>	<i>Haftalık Saati</i>	<i>Dersler</i>	<i>Haftalık Saati</i>	<i>Dersler</i>	<i>Haftalık Saati</i>
<i>Kurân-ı Kerim ma'Tecvid</i>	6	<i>Kurân-ı Kerim ma'Tecvid</i>	1	<i>Kurân-ı Kerim ma'Tecvid</i>	1
<i>İlm-i Hal</i>	2	<i>İlm-i Hal</i>	2	<i>Ulûm-ı Diniye</i>	2
<i>Türkçe</i>	4	<i>Türkçe</i>	3	<i>Ahlak</i>	1
<i>Sarf-ı Arabi</i>	2	<i>Sarf ve Nahiv-i Arabi</i>	4	<i>Kavâid-i Osmâniye ve Kitabet</i>	4
<i>Hesab</i>	2	<i>Farısı</i>	2	<i>Nahiv-i Arabi</i>	3
<i>Muhtasar Coğrafya-i Osmani</i>	2	<i>Ahlak</i>	1	<i>Farısı</i>	2
<i>Hüs-i Hatt</i>	2	<i>Hesab</i>	2	<i>Hesab ve Hendese</i>	3
<i>Ahlak</i>	1	<i>Coğrafya</i>	2	<i>Tarih-i Osmâni</i>	1
<i>Kıraat</i>	2	<i>Tarih</i>	1	<i>Coğrafya</i>	2
		<i>Hüsn-i Hatt</i>	2	<i>Malûmat-ı Zirâiye</i>	1
		<i>Malumat-ı Zirâiye</i>	1	<i>Hüsn-i Hatt ve Resim</i>	2
		<i>Resim ve Hatt</i>	2	<i>Hıfzısıhha</i>	1
Toplam	23 Saat	Toplam	23 Saat	Toplam	23 Saat

Kilis Rüşdiye Mektebi'nin ilk zamanlarına ilişkin eğitim-öğretim sürecini aydınlatacak doğrudan bir kaynak bulunmamakla birlikte nezâret tarafından belirlenen rüşdiye ders programına büyük oranda riayet edildiği söylenebilir. Daha sonraki yıllarda nezâret tarafından periyodik olarak talep edilen imtihan ve devam cetvellerinde hem hangi derslerin verildiği

hem de öğrencilerin bu derslerdeki başarı oranları tespit edilebilmektedir. Mektebin ilk yıllarına ait cetvellere ulaşılamadığından hangi derslerin işlendiğini tam olarak belirlenememektedir. Ancak, Maârif Nezâreti'nden birkaç kitap ve risalenin talep edildiği tezkereler, o yıllarda mektepte hangi derslerin işlendiği konusunda kısmi bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda mektebin ilk yıllarında Tarih, Coğrafya, Türkçe ve Hat gibi derslerin verildiği bilinmektedir (BOA., MF.MKT. 6/136, 20 Ş 1289/ 23 Ekim 1872; BOA., MF. MKT. 8/96, 23 ZA 1289/22 Ocak 1873).

1894 eğitim-öğretim yılına ait imtihan cetveline bakıldığında eğitim süresi dört yıl olan Kilis Mekteb-i Rüşdiyesi'nde Hendese, Hesap, Osmanlı Türkçesi, Arapça, Farsça, Din Bilgisi, Tarih, Hat, İnşa ve Coğrafya dersleri okutulmuştur. Bu dönemde mektebin birinci sınıfındaki öğrenci mevcudu on beş olup bunlardan beşi geçer not alamamış, bir öğrenci ise sınava girmediği için sınıf tekrarına bırakılmıştır. Başarıyla dönemlerini bitiren ve bir üst sınıfa geçen öğrenci mevcudu ise dokuz olarak kaydedilmiştir (BOA., MF.MKT. 259/9-1, 15 M 1312/19 Temmuz 1894).

Mektebin ikinci sınıf kontenjanı on olmakla birlikte bir öğrenci sınava girmemiş, üç öğrenci ise yeterli puana ulaşamadığı için sınıf tekrarına bırakılmıştır. Bu durumda, dönemi başarıyla tamamlayıp bir üst sınıfa geçen öğrenci sayısı altı olurken başarısız olan öğrenci mevcudu ise dört olmuştur (BOA., MF.MKT. 259/9-1, 15 M 1312/19 Temmuz 1894).

1894 yılı itibarıyla Kilis Rüşdiyesi'nin üçüncü sınıfında yirmi öğrenci eğitim görmüştür. Bu öğrencilerden ikisi çeşitli sebeplerle sınava girememiş, yedisi ise geçer not alamadığı için sınıf tekrarına bırakılmıştır. Dönemi başarıyla tamamlayıp dördüncü sınıfa geçen öğrenci sayısı on bir, sınıf tekrarına kalan öğrenci sayısı ise dokuz olarak belirtilmiştir (BOA., MF.MKT. 259/9-2, 15 M 1312/19 Temmuz 1894).

Son sınıf öğrencilerinin durumuna bakıldığında, otuz iki öğrenciden yalnızca on yedisi başarıyla mektebi tamamlayıp diploma almaya hak kazanmıştır. Üç öğrenci sınavlara girmemiş, on iki öğrenci ise geçer not alamadığı için sınıf tekrarına bırakılmıştır. Bu dönemde mektebin öğretim kadrosunda muallim-i evvel olarak Cemal Efendi, sâni ve hat muallimi olarak ise Abdullah Efendi görev yapmıştır. Mehmet Efendi ise mektebin bevvâbı olarak kaydedilmiştir. Hoca sayısı iki olmasına rağmen sınav tutanağı bir heyetinin incelemesine sunulmuştur. Bu mümeyyiz heyeti dokuz üyeden mürekkep olup her dersin uzmanlık alanına göre bir mümeyyiz belirlenmiştir. Örneğin hüsn-i hat mümeyyizi olarak tahrirat kâtibi, ulum-ı diniye ve Arabi derslerinin mümeyyizi olarak ise müftü seçilmiştir. Düzenlenen sınav cetveli bu heyetten sonra Kilis Valisinin başkanlığındaki meclise gönderilmiş ve burada onandıktan sonra Halep Maârif Müdürlüğü'ne iletilmiştir (BOA., MF.MKT. 259/9-2, 15 M 1312/19 Temmuz 1894; MF.İBT. 39/8-1, 9 ZA 1311/14 Mayıs 1894).

Kilis Rüşdiyesi'nin öğrenci mevcudunda zaman zaman artışlar yaşanırken bazen de azalmalar olmuştur. 1894 yılının temmuz ayında öğrenci mevcudu yetmiş yedi iken yıl sonuna doğru bu sayı seksen üçe yükselmiştir. Ancak, 1896 yılında öğrenci sayısı altmışa ve 1897 yılında daha da azalarak elli yediye gerilemiştir. Bununla birlikte bir yıl sonra öğrenci mevcudunun tekrar seksen üçe yükseldiği Halep Vilayet Sınavnamelerinden tespit edilebilmektedir (HVS, H.1312, s.210; H.1314, s.193; H.1315, s.196; H.1316, s.210; BOA., MF.MKT. 259/9, 15 M 1312/19 Temmuz 1894). Öğrenci sayısındaki bu dalgalanmaların sebeplerine bakıldığında mektebin coğrafi konumu, devletin siyasi ve ekonomik durumu ve mektebe tayin edilen hocaların önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bazen mektep hocaları, mahalli zevat tarafından benimsenmiş, yerel halkın eğitim kanalına daha fazla katılım göstermesine vesile olmuştur. Fakat bazen de hocalar bölge ahalisi ile çeşitli sorunlar yaşamış bu da halkın eğitime olan katkısının kaybedilmesine ve ahalinin çocuklarını mektebe göndermemelerine neden olmuştur. Örneğin, Antakya Rüşdiyesi muallim-i evveli Cemal

Efendi hakkında birçok kez Halep Maârif Müdürlüğü'ne ve Maârif Nezâreti'ne şikâyetle bulunulmuştur. Şikâyetlerde, hocanın mektebe gelmeden önce öğrenci sayısının fazla olduğu, ancak hocanın etkisiyle mektebin gelişiminin gün geçtikçe gerilediği belirtilmiştir. Ayrıca birçok velinin, hocadan dolayı çocuklarını mektebe kaydettirmemek istemediği nezârete iletilmiştir (BOA., MF.MKT. 628/50, 13 B 1321/ 5 Ekim 1903).

1903-1904 eğitim öğretim yılına ait ders programına göre birinci sınıf öğrencilerinin tamamı Müslüman olup sayıları yirmi sekiz idi. Aynı yılda gerçekleştirilen sınavlara birinci sınıf öğrencilerinin hepsi katılmıştır. İki öğrenci hakkında, yeterli not alamadıkları gerekçesiyle gelecek eğitim öğretim yılı başında tekrar sınav edilmeleri kararı verilmiştir. Ayrıca sınavlara girip de iki dersten geçer not alamayan ve sınıf tekrarına bırakılan öğrenci sayısı ise on iki olarak kaydedilmiştir. Üst üste sınıf tekrarından dolayı mektepten uzaklaştırılan öğrenci sayısı bir olarak belirtilmiştir. Bu durumda, 1903-1904 eğitim öğretim yılı sonunda başarılı olan öğrenci mevcudu ise on üç olmuştur (BOA., MF.İBT. 147/74, 16 R 1322/30 Haziran 1904).

1903-1904 eğitim öğretim yılı itibarıyla ikinci sınıf öğrenci mevcudu on dört olduğu ve bütün öğrencilerin Müslüman olduğu notu düşülmüştür. Öğrencilerden on ikisi sınavlara katılmış ve başarılı olan tüm öğrenciler, dereceleri farklı olmakla birlikte bir üst sınıfa geçmiştir. Ayrıca bu yıl mektep programdaki ders sayısında bir artış gözlemlenmiştir. Daha önceki yıllar baz alındığında sadece birinci sınıfta okutulan Hendese, Tarih ve Farsça gibi dersler, bu dönemde ikinci ve üçüncü sınıflarda da okutulmuştur. Bu durum, Kilis Mektebi-i Rüşdiyesi idaresinin Maârif Nezâreti ve Halep Vilayeti Maârif Müdürlüğü ile daimî bir surette iletişim içerisinde olduğunu göstermektedir (BOA., MF.İBT. 147/74, 16 R 1322/30 Haziran 1904).

1903-1904 eğitim öğretim yılı son sınıf öğrencilerinin mevcudu on altı olup, tamamı Müslüman öğrencilerden oluşmaktaydı. Öğrencilerden üçü geçer not alamadıkları için sınıf tekrarına kalmış, geriye kalan on iki öğrenci ise farklı başarı dereceleri ile diploma almış ve mezun olmuştur. Bazı öğrenciler, başarısızlık nedeniyle bir yıl daha devam etmek zorunda kalsa da Kilis Rüşdiyesi'nde mezuniyet oranının yüksek olduğunu gözlemlenmektedir (BOA., MF.İBT. 147/74, 16 R 1322/30 Haziran 1904). 1904 yılı itibarıyla Kilis Rüşdiye Mektebi'nde, Arif Efendi adında bir öğrenci hiçbir dersin sınavına katılmamıştır. Bu dönemde mektebin öğretim kadrosunda şu isimler görev yapmıştır: Muallim-i Evvel olarak Cemal Efendi, sâni ve hat muallimi olarak Abdullah Efendi ve muallim-i sâlis olarak ise Mahmut Efendi görev yapmıştır. Öğretici kadro, mektepteki eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde ve gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır (BOA., MF.İBT. 157/52, 8 M 1323/15 Mart 1905).

1907-1908 ders yılında mektepte toplam seksen öğrenci bulunmaktaydı. Bunlardan yalnızca yetmiş yedisi yılsonu sınavlarına katılmıştır¹². Birinci sınıf kademesinde otuz altı öğrencinin bulunduğu ve tamamının Müslüman olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerden yalnızca biri sınavlara katılmamıştır. Sınavlara katılan otuz beş öğrenciden on sekizi yeterli puanı alamadıkları için sınıf tekrarına kalırken on yedisi başarıyla ikinci sınıfa geçmiştir (BOA., MF.İBT. 209/127, 29 CA 1326/29 Haziran 1908).

Mektebin ilgili eğitim öğretim yılında ikinci sınıf öğrenci mevcudu, hepsi Müslüman olmak üzere yirmi dört olarak kaydedilmiştir. Sınıftaki öğrencilerin tamamı sınavlara katılmıştır. Yapılan sınav sonuçlarına göre üç öğrenci yeterli puana ulaşamayarak sınıf tekrarına kalmış, yirmi bir öğrenci başarıyla bir üst sınıfa geçmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin

¹² Halep Vilayet Salnameleri ile mektebin sınav cetvellerindeki öğrenci kontenjanı arasında 3 kişilik bir fark vardır. Belgeye göre 80 olan öğrenci sayısı salnamede 82 kişi olarak görünmektedir. Bkz. HVS., H.1324, s.254.

büyük bir kısmının başarılı bir şekilde eğitimlerini sürdürdükleri görülmektedir (BOA., MF.İBT. 209/127, 29 CA 1326/29 Haziran 1908).

1907- 1908 yılı itibarıyla mektebin son sınıfında yirmi öğrenci olduğu belirtilmiştir. Bir Gayrimüslim öğrencinin bulunduğu sınıfta yalnızca bir öğrenci yapılan sınavlara katılmamıştır. Sınavlara katılım sağlayan öğrencilerin tamamı başarılı olarak diploma almış ve mezun olmuştur. Böylece yetmiş yedi öğrencinin katıldığı sınavlardan yirmi biri sınıf tekrarına kalmış, on dokuz öğrenci mezuniyet diplomasını alırken, otuz yedi öğrenci bir üst sınıfa geçmeye hak kazanmıştır. Veriler ışığında mektepteki genel başarı oranının yüksek olduğunu ve eğitim sürecinde önemli bir ilerlemenin kaydedildiği söylenebilir (BOA., MF.İBT. 209/127 (29 CA 1326/29 Haziran 1908).

1912-1913 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Kilis Rüşdiye Mektebi'nde hem ders programına yeni eklemelerin hem de öğrenci mevcudunda belirgin bir artışın olduğu gözlemlenmiştir. Müfredata eklenen yeni dersler, dinî derslerden ziyade hayata ve pratiğe yönelik dersler olmuştur. Bu dönemde mektebin mevcudu doksan bir olup bunlardan ellisi birinci sınıf öğrencisiydi. Birinci sınıftaki elli öğrenciden biri hastalık nedeniyle sınavlara katılamamış, kalan on dört öğrenci ise sınıf tekrarına kalmıştır. Buna karşılık otuz altı öğrenci başarılı olarak bir üst sınıfa geçmiştir (BOA., MF.İBT. 451/79, 9 L 1331/ 11 Eylül 1913).

İkinci sınıf öğrencilerinde birinci sınıfa kıyasla daha olumlu bir tablo ortaya çıkmıştır. Yirmi sekiz mevcutlu sınıfın yirmi yedisi sınavlara katılım sağlamıştır. Bir öğrenci hastalık nedeniyle sınavlara katılamamış, dört öğrenci ise yeterli notu alamadığından sınıf tekrarına kalmıştır. Sonuç olarak beş öğrenci sınıf tekrarına kalırken yirmi üç öğrenci bir üst sınıfa geçmeye hak kazanmıştır (BOA., MF.İBT. 451/79 (9 L 1331/ 11 Eylül 1913).

1912-1913 eğitim-öğretim yılı, son sınıf öğrencilerinin toplam mevcudu on üç olarak kaydedilmiştir. Bu öğrencilerin on ikisi geçer not alarak eğitimi başarıyla tamamlamış ve diploma almaya hak kazanmıştır. Ancak bir öğrenci yeterli not alamayarak sınıf tekrarına bırakılmıştır. Son sınıftaki öğrencilerin büyük bir kısmının farklı başarı dereceleri ile mezun oldukları görülmektedir (BOA., MF.İBT. 451/79 (9 L 1331/ 11 Eylül 1913).

Sonuç

Kilis Rüşdiye Mektebi, 1870 yılında Osmanlı Devleti'nin modern eğitim reformları kapsamında tesis edilmiş bir eğitim kurumudur. Tanzimat ve sonrası dönemde eğitimde yaşanan modernleşme sürecinin bir parçası olarak Kilis gibi taşra bölgelerinde de Batılı tarzda eğitim kurumları yaygınlaşmıştır. Kilis Rüşdiye Mektebi, öğrenci sayısı ve eğitim kalitesi açısından dönemin şartlarına uyum sağlamıştır. Bilhassa 1890'lardan itibaren öğrenci mevcudunda artış gözlemlenmesi bu durumu desteklemektedir. Mektepte dini derslerin yanı sıra matematik, coğrafya, tarih, Arapça, Farsça ve Fransızca gibi dersler de verilmiştir.

Öğretmen kadrosu, Darülmuallimin mezunları ve yerel hocalardan oluşmuş, zaman zaman öğretmenler arasında yaşanan anlaşmazlıklar mektebin işleyişini etkilemiştir. Mektebin fiziki koşulları ve öğrenci kapasitesi dönemin ekonomik ve siyasi şartlarına bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Zira 1900'lerin başında öğrenci sayısındaki artış, ek derslik ihtiyacını doğurmuş ve mektep binasında çeşitli tadilatlar yapılmıştır. Kilis Rüşdiye Mektebi, bölgedeki diğer rüşdiyelere örnek teşkil etmiş ve eğitimdeki başarısıyla dikkat çekmiştir. Sonuç olarak Kilis Rüşdiye Mektebi, Osmanlı modernleşmesinin taşradaki yansımalarından biri olarak bölgenin hem eğitim hem de sosyokültürel hayatında önemli bir rol oynamıştır. Mektep, Cumhuriyet döneminde de benimsenmiş, varlığını bu dönemde de sürdürmüştür.

Kaynakça

1- Arşiv Kaynakları

Başbakanlık Osmanlı Arşivi*

a- Dâhiliye Nezâreti Evrakı

Dâhiliye Nezâreti Tesri-i Muamelat ve Islahat Komisyonu (DH. TMİK.)

b- Maârif Nezâreti Evrakı

Maârif Nezâreti Tedrisât-ı İbtidaiyye Kalemi (MF.İBT.)

Maârif Nezâreti Mektûbi Kalemi (MF.MKT.)

Nadir Eseler Kütüphanesi II. Abdülhamid Han Fotoğraf Albümleri

Demirbaş Numarası: NEKYA90435/41, Yer Numarası: NEKYA90435/41. E.T. 24.02.2025.
(<https://nek.istanbul.edu.tr/ekos/FOTOGRAFI/90435---0041.jpg>)

İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı

Demirbaş Nr: Bel_Mtf_006413.

2- Gazete ve Mecmualar

Sabah, Nr.5031, (6 Şaban 1321/28 Ekim 1903).

3- Yayınlanmış Eserler

Düstûr, Tertib-i Evvel, Cild-i Evvel (C.I), İstanbul, 1289.

Sâlnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiye, H.1316, H.1317.

Sâlnâme-i Vilayet-i Haleb, H.1306, H.1312, H.1314, H.1315, H.1316, H.1317, H.1318, H.1320, H.1321, H.1322, H.1323, H.1324.

Maârif-i Umumiye Nezâreti, Maârif-i Umumiye Nezâreti İdaresinde Bulunan Mekatib-i İbtidaiye, Rüşdiye, İdadiye, Aliye ile Mekâtib-i Hususiye ve Ecnebiyyenin ve Dersaadetde Tahrir-i İcra Kılınan ve Taşrada Mevcud Bulunan Kütübhanelerin İstatistiği, 1310-1311 Sene-i Dersiyeh-i Maliyesine Mahsusdur, Dersaadet, Matbaa-ı Amire.

4- Hatıratlar

Gücer, Fikret (Kilis Mekteb-i İdadisi Müdürü D.T. 1891- Ö.T. 1980), *Benim Hikâyem*, Basılmamış Hatırat, Torunu Vakıf Gücer' den Temin Edilmiştir.

5- Araştırma ve İncelemeler

Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*, Pegem Akademi.

Altınova Şahin, A. (2018). *Osmanlı Devleti'nde rüşdiye mektepleri*, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Demiryürek, M. (2013). "Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca dil öğretiminin tarihi gelişimi üzerine bir değerlendirme (1891- 1928)", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28) 28, 130- 140.

İgüs, E. (2008). II. Abdülhamid dönemi eğitim sistemi, eğitim yapıları ve askeri rüşdiyeler, (Basılmamış Doktora Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi.

Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*, TTK.

* Kullanılan belgelerin referans numaraları ve tarihleri ilgili atıflarda gösterilmiştir.

- Konyalı, İ. H. (1968). *Abideleri ve kitabeleri ile Kilis tarihi*, Fatih Matbaası.
- Öztürk C. (2008). "Rüşdiye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (35), 300-303.
- Patoğlu, E. B. (2024). Osmanlı modern eğitim politika ve uygulamaları: Kesriye erkek rüştiye mektebi üzerine kurumsal bir inceleme, ed: E. Özlü vd., *Balkan Göçleri: Tarihten Günümüze Bir Yolculuk*, (s. 369-393), Çanakkale, Paradigma Akademi.
- Sami, Ş. (1312). *Kâmûs-i Türkî*, Dersaâdet Matbaası.
- Somel, S. A. (2019). *Osmanlıda eğitimin modernleşmesi (1839- 1908)*, Çev: Osman Yener, İletişim Yayınları.
- Sungu, İ. (1941). "Mekteb-i Maârif-i Adliyyenin tesisi", *Tarih Vesikaları Dergisi* (1) 3, 212-215.
- Tekeli, İ- İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğunda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ünal, U. (2014). *Arşiv belgelerine göre Osmanlı eğitiminde modernleşme*, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı.
- Yıldırım, M. A. (2012). Tanzimat Döneminde darülmuallimin mezunlarının rüşdiyelere tayini, Haz. S. Kılıç vd., *Musa Çadircıya Armağan Yazılar*, (377-393), Ankara, Bilgin Kültür Sanat.

Expanded Summary

The emergence of Western-style educational institutions in the Ottoman Empire dates back to the late 18th century. With the proclamation of the Tanzimat Edict in 1839, radical changes were made in the field of education, and modern educational institutions began to spread. In this process, rüşdiye mektebi were recognized as a level of education above sıbyan schools and formed the foundation of secondary education. The Kilis Rüşdiye Mektebi was established in 1870 as part of this modernization movement. This study examines the establishment, development, teaching staff, curriculum, and student profile of the Kilis Rüşdiye Mektebi.

The Kilis Rüşdiye Mektebi was founded in 1870 as part of the educational reforms of the Ottoman Empire. The founding year of the school was recorded as 1286 in the Rûmi calendar, corresponding to 1870 in the Gregorian calendar. Initially, the school began education with a limited number of students, and over time, an increase in the number of students was observed. In 1893, the school had 54 students, while in the 1895–1896 academic year, this number rose to 62. The teaching staff initially consisted of two teachers, but as the number of students increased, additional teachers were appointed.

The physical conditions of the school were quite modest given the circumstances of the period. The school building was constructed adjacent to a caravanserai next to the Kilis government building. Over time, some parts of the school fell into disrepair and were restored with the contributions of benefactors. The first renovation of the school took place in 1895, and in 1908, an additional classroom was requested. However, this request was postponed due to budget constraints.

The teaching staff of the Kilis Rüşdiye Mektebi was structured into three levels: the headteacher (muallim-i evvel), the second teacher (muallim-i sani), and the third teacher (muallim-i salis). The first headteacher of the school was Ahmet Hulusi Efendi. However, his tenure was short-lived, and he was replaced by Yunus Efendi, who served at the school for 13

years and played a significant role in improving the quality of education. In later years, teachers such as Cemal Efendi and Bekir Efendi also held the position of headteacher.

In the second teaching position, figures such as İbrahim Efendi, Aşkarzade Yusuf Efendi, and Abdullah Efendi served. Notably, Abdullah Efendi worked at the school for 22 years and contributed to the education of students until his retirement. In the third teaching position, individuals such as Yusuf Cemal Efendi and Mahmut Efendi were appointed.

At the Kilis Rüşdiye Mektebi, as in other rüşdiye schools of the period, religious subjects were taught alongside mathematics, geography, history, Arabic, Persian, and French. The curriculum was expanded, particularly with the reforms of 1904, to include more practical subjects. Regarding student achievement, the school generally exhibited a high success rate. However, fluctuations in student numbers were occasionally observed, which impacted the quality of education.

In 1894, the school had 77 students, but by 1896, this number had dropped to 60. However, in 1898, the number of students rose again to 83. In the 1907–1908 academic year, the school had 80 students, 77 of whom participated in exams. According to the exam results, 21 students had to repeat their grade, 19 students graduated, and 37 students advanced to the next grade. These figures indicate that the school maintained a generally high level of academic success.

The Kilis Rüşdiye Mektebi was established within the framework of the Ottoman Empire's modern educational reforms and played a crucial role in the expansion of education in provincial areas. The school adapted to the conditions of the period in terms of student numbers and educational quality, and particularly from the 1890s onward, an increase in student enrollment was observed. The teaching staff consisted of graduates from the Darülmualimin and local scholars, though occasional disputes among teachers affected the school's operations. The Kilis Rüşdiye Mektebi served as a model for other rüşdiye schools in the region and gained recognition for its educational success. In conclusion, the Kilis Rüşdiye Mektebi was one of the provincial reflections of Ottoman modernization, playing a significant role both in education and in the social sphere. The school remained operational until the Republican era, contributing to the educational landscape of the region.

EKLER

Ek-1. Kilis Mekteb-i Rüşdiyesi'nin Resmidir.



Göklerdeki ve Yeryüzündeki Düzenin Benzerliğinin Temelleri: Termodinamik Bağlamda

The Basis for Similarity of Order in Heaven and Earth: Thermodynamic Context

Ünal ÇAMDALI*

Öz

Evren, en devasa makro sistem (kozmos) olarak tanımlanacağı gibi mekanik işleyiş olarak da muazzam bir sistemdir. Devasa sistem, tek bir sistemden oluşmuş değildir. Son bilgilere göre evrende trilyonlarca gökadanın varlığı bilinmektedir. Her bir gökadada da milyarlarca yıldız bulunmaktadır. Sistemin mekanizmaları ve onu yöneten yasaları mevcuttur. Zira çalışması ile ilgili bir aksaklık gözlenmemektedir. Newton'a göre ise evren mükemmel mekanik bir saat gibi çalışmaktadır. Evrendeki bütünsel ahengin temel sebebi, evreni yöneten büyük yasaların her yerde adil ve eşit olarak etkin olmasıdır.

Bir toplumu oluşturan sosyal ve ekonomik yapılar, yüzlerce hatta yüzbinlerce alt yapılardan meydana gelmektedir. Dolayısıyla bir toplumu oluşturan farklı ve değişik grup ve oluşumların varlığından bahsetmek mümkündür. Bunlar; aile, komşu ve mahalle gibi doğal yapılar ile meslek grupları, sivil toplum örgütleri, şirketlerdeki yapılar vb. yüzbinlerce oluşumlardır.

Toplumsal işlevsel olarak çalışması yani verimli ve etkin bir şekilde üretmesi, üretirken de israf etmemesi, kaynaklarını verimli kullanması, çevre bilincinin yüksek olması ve ona zarar da vermemesi gibi fonksiyonları da yerine getirmesi bu hususta önem ifade etmektedir. Bunun için de bütünü meydana getiren her bir alt sistemin tıpkı mekanik, elektrik, elektronik sistemlerde olduğu gibi birbirleriyle uyum içinde olması ve çalışması gerekmektedir. Uyum ise düzeni oluşturan yasalar ile bunların evrendeki yasalara benzer şekilde adil ve eşit olarak uygulanması ve etkin olması ile mümkün olacaktır.

Türkçe ve diğer dillerdeki kaynaklarda da sosyal alan ile evrene ait fiziksel yapıların ve sistemlerin benzerliğine dayalı çalışmalara pek de rastlanmamaktadır. Bu çalışma biraz da bu alana hizmet amacı gütmektedir. Bu bağlamda evreni yöneten termodinamiğin sıfıncı yasası, maddenin ve enerjinin korunumu (termodinamiğin birinci yasası), entropi (termodinamiğin ikinci yasası), çekim, hareket yasaları gibi büyük fizik yasaları esas alınarak sosyal yapıların düzeni ve işlevselliğinin koşulları belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Evren, Kâinat, Evrenin Yasaları, Sosyal Düzen, Benzerlik

Abstract

The universe can be defined as the most gigantic system (macrocosm), and it is also a magnificent system in terms of mechanical functioning. The gigantic system is not composed of a single system. According to the latest information, it is known that there are trillions of galaxies in the universe. There are billions of stars in each galaxy. The mechanisms of the system and the laws that govern it exist. Because no malfunction is observed in its operation. According to Newton, the universe works like a perfect mechanical clock. The main reason for the holistic harmony in the universe is that the great laws that govern the universe are effective everywhere, fairly and equally.

The social and economic structures that make up a society are also composed of hundreds or even hundreds of thousands of substructures. Therefore, it is possible to talk about different and diverse groups that make up a society. These are; natural structures such as family, neighbors and neighborhoods, as well as hundreds of thousands of formations such as professional groups, non-governmental organizations, structures in companies, etc.

In order for a society to work functionally, that is, to be efficient and effective, it must also fulfill functions such as producing, not wasting while producing, using its resources efficiently, having high environmental awareness

* Prof. Dr. Ünal Çamdali, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi Makine Mühendisliği Bölümü unalcamdali@gmail.com, Orcid Id: 0000-0002-2566-9945.

Bu çalışma, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY-NC 4.0) ile lisanslanmıştır. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

and not harming it. For this, each subsystem that forms the whole must be in harmony and work with each other, just like a mechanical system. Harmony will be possible with the laws that create the order and their fair and equal application similar to the universe.

In Turkish and other language sources, there are not many studies based on the similarity of social area and physical structures belonging to the universe. This study also aims to serve this field. In this context, the major physical laws governing the universe such as zeroth law of thermodynamics, the conservation of mass and energy (first law of thermodynamics), entropy (second law of thermodynamics), gravity, and the laws of motion were taken as basis and then the conditions for the order and functionality of social structures were tried to be determined.

Keywords: Universe, Laws of the Universe, Social Order, Similarity, Analogy

Giriş

Evren, en devasa makro sistem (kozmos) olarak tanımlanacağı gibi boyut (büyüklük) ve işleyiş olarak da muazzam bir sistemdir. Sistemin çalışma mekanizmaları ve yöneten yasaları mevcuttur. Çalışması ile ilgili şimdiye kadar herhangi bir aksaklık ise gözlenmemiştir. Bilakis uyum gözlenmiştir. Ünlü İngiliz fizikçi ve doğa bilimci Newton'a göre evren tıpkı mükemmel mekanik bir saat gibi durmaksızın çalışmaktadır. Zira o Tanrı'yı mükemmel bir yaratıcı mimar, matematikçi ve aynı zamanda tabiri caizse saat yapımcısı olarak görmektedir (Bilmez, 2018, s. 116).

Devasa sistem, tek bir sistemden oluşmuş değildir. Son bilgilere göre evrende trilyonlarca gökadanın varlığı bilinmektedir. Her bir gökadada milyarlarca yıldız bulunmaktadır. Dolayısıyla bazı gök bilimcilere göre evrendeki toplam yıldız sayısı yaklaşık 1,000,000,000,000,000,000,000,000 ($=10^{24}$) adettir (<https://bilimgenc.tubitak.gov.tr>). Söz konusu sayının (10^{24}) evrenin sürekli genişlediği olgusu karşısında pek de abartılı olmadığı ifade edilmektedir (Türk, 2016, <https://www.fizikist.com>). Her bir yıldızın en az bir gezegeni olduğu dikkate alındığında ise yıldızların ve gezegenlerin sayısını bulmak için yukarıdaki sayıyı en az iki ile çarpmak ($\geq 2 \cdot 10^{24}$) gerekir. Sayı büyüklük açısından gerçekten muazzamdan da ötedir, tasavvur etmek bile pek kolay değildir. Dünya ve içerisinde bulunduğu Güneş sistemi ve onun da içerisinde bulunduğu Samanyolu galaksisinin büyüklüğü bile evrenin bu devasa büyüklüğü karşısında oldukça sınırlı boyutlarda kalmaktadır. Evren ölçeğindeki Dünya, nokta büyüklüğünde bile değildir. Evrenin ne kadar devasa bir yapıda olduğu gerçeği karşısında şaşırmamak ise gerçekten mümkün değildir.

Türkçe ve diğer dillerdeki kaynaklarda sosyal alana ve evrene (doğaya) ait fiziksel yapıların benzerliğine dayalı çalışmalara, pek rastlanmamaktadır. Bu konuda sınırlı sayıda çalışmaların olduğu görülmektedir. Özellikle akademik boyuttaki çalışmalar, daha çok kendi alanına hitap etmektedir. Hâlbuki evren ve doğadaki tüm sistemlerin mekanizmaları bir bütün olarak çalışmaktadır. Onlar çalışırken belli süreçlerden geçmektedir. Süreçlerin ise pek çok boyutu söz konusudur. Dolayısıyla süreçleri farklı boyutları ile ele alan ve analiz eden çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Özellikle fiziksel evrendeki sistemler, bize bu konuda oldukça fazla veri sunmaktadır. Onlardan yararlanmanın hem madde hem de canlılar dünyasında önemli olduğu gerçeği açıktır. Bilimin ve medeniyetin gelişmesinde onların ciddi katkıları olduğu gerçektir.

Bu çalışmada fiziksel dünyada gözlemlenen olgu ve süreçlerden hareketle sosyal yapıların nasıl işlemesi gerektiğine dair çıkarımların bulunması amaçlanmaktadır. Ayrıca doğa yasalarından ilhamla sosyal düzenin işleyişine dair evrensel ilkelere ulaşılabileceği varsayımı temel alınmaktadır. Bu bağlamda evreni yöneten, kimi bilimcilere göre de Dünya'yı değiştiren (Guillen, 2012, s. 1–276) termodinamiğin sıfırıncı yasası, maddenin ve enerjinin korunumu (termodinamiğin birinci yasası), entropi (termodinamiğin ikinci yasası), çekim, hareket yasaları gibi büyük fizik yasaları ile diğer alt yasalar esas alınarak sosyal yapıların düzeni ve işlevselliğinin koşulları hatta sınırları belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu yasalar aynı zamanda kozmik sınırları da belirlemektedir. Kozmik sınırların insanoğlunun bir

anlamda kaderi olduğu düşünülmektedir. Zira hiçbir maddi kuvvet bunları değiştirmeye yeterli değildir. Yasalar evrenin yaratılışından başlayarak yani $t=0$ anından beri etkindir. Muhtemelen evrenin sonuna kadar da geçerliliğini ve etkinliğini sürdürecektir.

Bu çalışma doğrudan deneysel ya da istatistiksel bir veri analizine dayanmamaktadır. Bunun yerine teorik bir çerçeve sunarak analojik bir karşılaştırma yöntemi kullanmaktadır. Fiziksel sistemlerdeki enerji dağılımı, düzen-düzensizlik ilişkisi ve entropi kavramı, toplumsal sistemlerin yapısal ve normatif işleyişleriyle karşılaştırılmakta, böylece kavramsal bir modelleme hedeflenmektedir.

Analojik yaklaşım metaforik bir düzlemde işlemekte yani termodinamiğin yasalarının fiziksel anlamda toplumsal yapılara birebir uygulanması değil yasa ve kavramların işlevsel benzerlikleri üzerinden düşünsel bir modelleme önerilmektedir. Bu yönüyle çalışma, disiplinler arası bir teorik açılım sunmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilimlerde giderek artan ölçüde kullanılan fizik temelli sistem kuramlarına, alternatif bakış kazandırılması amaçlanmaktadır.

Evreni Oluşturan Alt Sistemler

Evren birbirleriyle etkileşim hâlinde olan üst ve karmaşık alt sistemlerden oluşmaktadır. Galaksiler, yıldızlar, gezegenler ve atom altı parçacıklar gibi farklı ölçeklerde işleyen bu alt sistemler, belirli fiziksel yasalar çerçevesinde işlevselliğini sürdürmektedir. Maddenin korunumu yasası, enerjinin korunumu (ve dönüşümü), kütle çekimi, elektromanyetik etkileşimler ve nükleer reaksiyonlar, evrendeki düzenin ve dengenin korunmasında etkin olan olgulardır. Evrenin işleyişi, madde ve enerjinin sürekli dönüşümüyle mümkün olur ve tüm bu süreçler, zaman içinde yeni yapılar ve oluşumlar meydana getirir. Bu nedenle evren, durağan değil, sürekli değişen ve gelişen dinamik bir sistemler bütünü olarak tanımlanabilir.

Yukarıda ifade edilen sayı ($\geq 2.10^{24}$), gözlenebilir evreni oluşturan makro alt sistemlerin (yıldız ve gezegenlerin) miktarını göstermektedir. Evrenin her an genişlemesi dikkate alındığında ise görünmeyen yıldız ve gezegenler ile mikro yapılarının sayısının daha da büyük olacağı anlaşılmaktadır. Ayrıca tüm alt sistemlerin kendi içerisinde, farklı alt sistemleri olduğu da bir gerçektir. Bunlar örneğin bir yıldız sisteminde bulunan herhangi bir gezegenin yapı taşları, katmanları, varsa atmosferi ve diğerleridir. Bu durumda, karşımıza inanılmaz sayıda makro alt sistemler ortaya çıkmaktadır.

Her bir atom ve onu oluşturan protonlar, nötronlar, elektronlar ile proton ve nötronları oluşturan kuarklar gibi alt parçacıklar da mikro evrende ayrı birer sistemdir. Bu gerçek karşısında, akıl bile zorlanmaktadır. Einstein'a göre bu durum bir çelişki gibi durmaktadır. Zira o, sonsuz olmasa da sınırsız bir yapının (evrenin), sonlu ve sınırlı düşünsel bir yapıyla anlaşılmasını (veya kavranmasını) hep yadırgamıştır (<https://creativesystemsthinking.wordpress.com/2014/02/16/how-einstein-saw-the-world/>). Einstein, bu konuda haklıdır. Zira söz konusu sayısal gerçekler karşısında hayrete düşmemek pek mümkün değildir. Bu bağlamda kâinat kitabının okunması ve onun doğru anlaşılması önem ifade etmektedir.

Evrensel Yapılar ve Matematiksel Düzen

Evrende ilginç olan hususlardan biri de, söz konusu tüm sistemlerin birbirleriyle uyum içerisinde olmasıdır. Tüm sistemler ahenk içerisinde çalışmaktadır. Tıpkı müziğin notaları gibi aralarında belli bir düzen vardır. Buna teknik dilde senkronize durum (veya yapı) denmektedir. Diğer bir ifadeyle herkesin aynı telden çalması veya ayrı telden çalmamasıdır.

Evrendeki süreçler aynı zamanda belli bir ekonomik düzen içerisinde devam etmektedir (Çamdalı, 2024a, s. 22–29). Diğer bir ifadeyle doğal süreçlerden kaynaklanan entropi çok fazla artmamakta ve kendiliğinden çok hızlı gelişmemektedir. Örneğin (ideal) gazların entropi artışı sıcaklık ve hacim değişimlerinin logaritmik değerleriyle $\left(\ln \frac{T_2}{T_1}, \ln \frac{V_2}{V_1}\right)$ orantılıdır. Entropinin diğer bir ifadesi olan $s=k \ln P$ 'deki k değeri, Boltzmann sabiti olup, $k=1,38 \cdot 10^{-23}$ J/K, oldukça küçük bir değerdir. Aksi olsaydı evrende ne düzen kalır ne de ahenk olurdu. Bunun yerine düzensizlik egemen olurdu. Kaldı ki düzensizlik de sürekli artacak ve geriye dönüş de mümkün olmayacaktı. Bu da muhtemelen evrenin yok olmasına veya işlevsiz olmasına neden olacaktı. Bu durumdaki (hâldeki) evrenin entropisi (düzensizliği) maksimum, enerjisi de minimum olurdu (Çamdalı, 2024b, s. 7–16; Eddington, 1929, s. 76). Ayrıca Dünya gibi yaşam alanları olamazdı ve evren diye bir şey de muhtemelen işlevsel olarak kalamazdı. Zira Eddington'a göre yaradılışın ve buna dayalı olarak yaşamın temelleri, yaşanılan gezegene ve evrenin bugünkü mevcut yapısına dayanmaktadır (Eddington, 1929, s. 178).

Evrendeki bütünsel ahengin esas nedeni, termodinamiğin sıfıncı yasası, maddenin ve enerjinin korunumu, entropi, çekim ve hareket yasaları (Büyüktür, 1982, s. 11–13, 91–146) gibi evreni yöneten büyük yasaların, her yerde adil ve dengeli(eşit) olarak uygulanması veya dengeli (eşit) dağıtılması ile yakından ilgilidir. Örneğin bir cisim harekete geçiren kuvvet, o cismin kütlesi ile her yerde orantılıdır ($F=ma$). Bu ilkeler, evrenin yasallığını yani onun ölçülebilir, öngörülebilir ve düzenli işleyişini mümkün kılmaktadır. Söz konusu düzenin kaynağı ise bu yasaların yerel ayırım gözetmeksizin işlemesidir. Kaldı ki bazı bilimcilere göre tabiat asla yalan söylemeyecektir (Prigogine & Stengers, 1996, s. 77). Bu konuda iki yasa örneği verilebilir. Bunlardan ilki termodinamiğin sıfıncı yasasıdır. Yasa aynı zamanda termal denge yasasıdır. Yasaya göre kapalı bir sistemde bulunan farklı sıcaklıktaki iki sistem ($T_A \neq T_B$), belli bir süre sonra dengeye diğer ifadeyle eşitlik durumuna gelecektir ($T_A = T_B$). Sistemlerin (termal) denge veya eşitlik durumuna gelmesi kaçınılmaz olarak gerçekleşecektir. Çekim yasası $\left(F = G \frac{m_1 m_2}{r^2}\right)$ da evrenin her yerinde, kütlelerin büyüklüklerine (m_1, m_2) ve aralarındaki mesafenin karesine (r^2) bağlı olarak zıt yönlü ancak mutlak olarak eşit olan ($|F| = |-F|$), karşılıklı belli bir kuvvet (F) oluşacaktır. Diğer ifadeyle etki evrenseldir, zamandan ve mekândan bağımsızdır. Gözlemlerle ve simetri yasası gibi ilkelerle söz konusu gerçek açıktır (Çamdalı, 2024c). Yukarıda ifade edilen diğer yasalar da benzer şekilde Newton fiziği bağlamında zamandan ve mekândan bağımsız olarak, maddede (eşyada) ve enerjide benzer etkiye sahiptir. Bu noktada maddenin ve enerjinin korunum yasaları ($\sum_{g=1}^n m_g - \sum_{\zeta=1}^k m_{\zeta} = \Delta m_{sistem}$; $\sum_{g=1}^n E_g - \sum_{\zeta=1}^k E_{\zeta} = \Delta E_{sistem}$), Clausius eşitsizliği ile tanımlanan entropi yasası $\left(\oint \frac{\partial Q}{T} \leq 0, dS \geq 0\right)$ ve hareket yasaları ($F = ma$ veya $F = m \frac{dv}{dt}$), $|F_{etki}| = |F_{tepki}|$) gibi yasalar da evrenseldir. Fourier (ısı iletimi) $\left(q = -kA \frac{dT}{dx}\right)$, Newton soğutma ($q = hA\Delta T$), Stefan–Boltzmann ($q = \sigma \varepsilon A(T_1^4 - T_2^4)$) ve Bernoulli $\left(\frac{P_1}{\rho} + \frac{V_1^2}{2} + gZ_1 = \frac{P_2}{\rho} + \frac{V_2^2}{2} + gZ_2\right)$ gibi enerji yasalarından türetilmiş yasalar bile benzer özelliğe sahiptir.

Fizik yasaları, doğadaki olgular arasında genelleştirilmiş ilişkiler kurarak düzenli bir açıklama zemini sunmaktadır. Bu yasalar belirli koşullarda tekrar eden gözlemlerden türetilmiş olup geçerli oldukları çerçevede madde ve enerji üzerinde tutarlı etkiler üretmektedir. Örneğin maddenin ve enerjinin korunumu, entropi ve hareket yasaları gibi ilkelerin, bugüne kadar farklı zaman ve mekânlarda yapılan gözlemlerle uyum içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ancak yasaların zamandan ve mekândan tamamen mutlak olarak

bağımsız olduğu önermesi iddialıdır. Bu bağlamda fizik yasalarının evrenselliği, onların gözlemlenebilir evrenin farklı koşullarında geçerlilik göstermesiyle alakalıdır. Aksi hâlde zamandan ve mekândan mutlak bağımsız bir etki kavramı, metafizik yaklaşıma daha yakındır. Bu nedenle yasalar, olgulara tündengelim olarak uygulanır ve geçerlilikleri, sürekli gözlem ve deneye dayalı olarak sınanır. Bunun da bilinmesi önemlidir. Evrendeki maddenin ve enerjinin yapı taşları aynıdır. Termodinamiğin ikinci yasasına göre de evrende düzensizlik (entropi) daima artma eğilimindedir. Ancak bu yasanın evrensel olması, belirli bir düzenin varlığını da ortaya koymaktadır. Yasanın her yerde geçerli olması, bir tür kozmik düzenin sağlandığı anlamına da gelmektedir. Yasalar farklı olsaydı (veya zamana ve mekâna göre değişseydi) yani belli yasalar belli yerlerde, diğer yasalar da diğer yerlerde geçerli veya farklı etkiye sahip olsaydı diğer ifadeyle her yerde farklı yasalar geçerli (veya etkin) olsaydı, kesinlikle düzen (hatta denge) olamazdı. Bunun yerine eşyada (maddede) ve enerjide düzensizlik (termodinamikteki ifadesiyle kaos) ve sosyal alanda bile bu durumdan kaynaklı olarak daha şiddetli çatışma ve kargaşa hâkim olurdu. Bununla birlikte doğadaki neden-sonuç ilişkileri çökerdi. Çünkü belirli bir nedenin, aynı sonucu doğuracağı garanti edilemezdi. Yukarıda da ifade edildiği gibi muhtemelen evren bile olamazdı, olsa da kalamazdı. Durağanlık yani hareketin olmadığı, mutlak ölü durum gelişir belki de mutlak yokluk olurdu. Nihayetinde yumurta tavuk ilişkisine benzer şekilde yasaların farklılığı olguların farklılığına, olguların farklılığı da yasaların farklılığına neden olurdu.

Yeryüzündeki Sosyal Yapılar

Bir toplumu oluşturan sosyal yapı da, yüzlerce hatta binlerce alt yapılardan oluşmaktadır. Dolayısıyla bu noktada bir toplumu oluşturan farklı yapılardan bahsetmek mümkündür. Bunlar; aile, komşu ve mahalle gibi doğal yapılar ile meslek grupları, sivil toplum örgütleri, şirketlerdeki yapılar gibi sosyal ve ekonomik oluşumlardır (Çamdalı, 2012, s. 213–221; Çamdalı & Tunç, 2008, s. 118–122). Bu nedenle toplum içinde birbirinden farklı dinamiklere sahip alt yapıların, her birinin sosyal düzenin şekillenmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca toplumsal yapıyı tek bir unsurla açıklamak mümkün olmayıp, farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle bütünlük kazandığını söylemek olanaklıdır. Devletin kendisi de toplumun düzenini sağlamak, kamu hizmetlerini yürütmek ve bireyler arasındaki ilişkileri belirli kurallar çerçevesinde düzenlemek gibi fonksiyonları yerine getirmek amacıyla oluşturulan, binlerce kurumlarından kaynaklı olarak farklı alt birimlerden oluşan, farklı bir devasa yapıdır. Farklı kurumlardan ve mekanizmalardan oluşan devlet yapısı, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve onun güvenliğini sağlamak için sürekli bir etkileşim içerisinde bulunur. Dolayısıyla devletin tek bir bileşenden ibaret olmadığını, aksine çeşitli unsurların uyumlu çalışmasıyla varlığını sürdüren karmaşık bir sistem olduğunu söylemek de mümkündür. Bu bakımdan evren kadar olmasa da büyük bir sistem olan toplum da alt toplumlardan, diğer bir ifadeyle alt sitemlerden oluşmaktadır. Evrende fiziksel düzen madde ve enerjiyi nasıl biçimlendiriyorsa, toplum da bireyler ve topluluklar arasındaki düzenli etkileşimler yoluyla oluşur ve gelişir. Bu etkileşimlerden zamanla kurumsal yapılar, değer sistemleri ve normlar aracılığıyla toplumun işleyişine yön veren bir içsel mantık oluşturur. Dolayısıyla toplumu yalnızca alt sistemlerin toplamı olarak değil bu sistemleri şekillendiren bireyler arası ilişkileri, kültürel kodları ve tarihsel birikimleriyle birlikte ele almak gerekir. Bu yaklaşım, evrende gözlemlenen düzenin bir yansımasının toplumsal yapı içinde de farklı bir düzlemde ama benzer bir tutarlılıkla var olduğunu düşünmeye olanak verir. Bu bakımdan sosyal sistemler de evrendeki fiziksel sitemlere benzemektedir. Canlıları da içine alan tüm sistemi diğer ifadeyle tüm evreni farklı katmanlardan oluşmuş yapılar olarak tanımlamak mümkündür (Cansen, 2005).

Toplumun işlevsel olarak çalışması, verimli olması diğer bir ifadeyle ayakta kalması için madde ve enerji kaynaklarını işleyerek dönüştürmesi (Rıfkin & Howard, 2010, s. 56–63),

bunun için de üretmesi gerekmektedir. Üretirken kaynakları verimli kullanarak israf etmemesi, yüksek çevre bilinci ile çevreye zarar vermemesi gibi eylemleri de yerine getirmesi önemlidir. Madde ve enerji kaynaklarını işleyerek ekonomik, teknolojik ve kültürel çıktılar üreten bir toplum, hem kendi ihtiyaçlarını karşılar hem de ilerlemesini sürdürür. Üretim sadece ekonomik büyüme için değil aynı zamanda sosyal düzenin devamlılığı ve refahın artırılması için de temel bir gerekliliktir. Bu nedenle bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve işlevselliğini koruyabilmesi aynı zamanda madde ve enerjiyi dönüştürme yeteneğine de bağlıdır. Bu bağlamda bütünü meydana getiren her bir alt sistemin, birbirleriyle uyum içinde çalışmasının sağlanması sosyal entropinin artırılmaması noktasında önemlidir. Uyum ise düzeni oluşturan yasalarla ve bunların uygulanmasıyla gerçekleşecektir. Tıpkı evrendeki yasaların varlığı ve bunların uygulanması gibi adil ve dengeli (eşit) olarak. Ünlü Fransız Nobel ödüllü bilimci Alexis Carrel'in ifade ettiği gibi doğa yasalarına uygun yapılar ve düzenler oluşturmak, sosyal yapıları daha işlevsel ve fonksiyonel hâle getirecektir. Aksi durum, insanların büyük bir kusur hatta yine Carrel'in ifadesiyle günah işlemesine neden olacaktır (Carrel, 2005, s. 192).

Sonuç ve Değerlendirme

Toplumsal düzenin oluşumu, bireyler ve topluluklar arasındaki düzenli etkileşimlerden doğan bir içsel mantığa dayanırken doğadaki fiziksel düzen ise daha temel düzeyde işleyen evrensel ilkeler aracılığıyla gözlemlenir. Bu bağlamda doğa bilimlerinde tanımlanan fizik yasaları ile toplumda gözlemlenen yapısal örüntüler arasında, yöntemsel bir benzerlik kurulabilir. Örneğin fizik alanda entropinin artması gibi toplumlar da yapısal (faydalı) enerji (kurumlar, normlar, değerler) kaybettikçe düzensizleşebilir.

Evrenin işleyişinde gözlemlenen düzen, fiziksel bilimlerde tanımlanan temel ilkeler aracılığıyla açıklanmaktadır. Termodinamiğin sıfıncı, birinci ve ikinci (entropi) yasaları, maddenin ve enerjinin korunumu, çekim ve hareket yasaları gibi ilkeler, bilimsel gözlem ve deneylere dayanan evrensel geçerlilik iddiası taşıyan, bütüncül bir sistem oluşturur. Bu yasalar evrenin farklı bölgelerinde yapılan ölçümlerle tutarlı bir biçimde gözlemlenebildiği için doğa olayları arasında neden-sonuç ilişkisinin kurulmasına olanak tanır. Bu bağlamda söz konusu yasalar, fiziksel evrenin belirli bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. 'Her yerde geçerlidir' ifadesi, bu yasaların belirli koşullar altında, evrenin her yerinde benzer sonuçlar verdiği anlamında kullanılmaktadır. Etik ya da değer yargısı içeren "eşitlik" veya "adalet" gibi kavramlarla direkt ilgili değildir.

Evreni yöneten, termodinamiğin sıfıncı yasası, maddenin ve enerjinin korunumu, entropi, çekim ve hareket yasaları gibi yasalar, evrenin her yerinde adil ve dengeli (eşit) olarak dağıtılmıştır. Söz konusu yasalar evrenseldir. Bunları temsil eden denklemler ise bir anlamda evrensel ve ebedi gerçeklerin ifadesidir. Bu durum sosyal ve hukuki yasaların ve yapıların da nasıl olması ve uygulanması gerektiği hakkında önemli ipuçları vermektedir.

Sosyal yasalar ve yapılar evreni yöneten yasalar gibi katı ve mekanik değildir. Bunlar değişken yasalardır ve aynı zamanda esnek yapılardır. Sosyal yasalar ile birlikte (bunlara bağlı olarak) sosyal düzenler ve oluşumlar da zamanla değişecektir. Zira değişimi tetikleyen temel kuvvet (driving force), evreni yöneten termodinamiğin sıfıncı yasası, maddenin ve enerjinin konumu, (özellikle) entropi, çekim ve hareket yasaları gibi büyük yasalar ile insanoğlunun bitmek tükenmek bilmeyen arzu ve isteklerine dayalı arayışdır. Bu açıdan, işlevsellik ve verim noktasında sosyal yapıyı en yüksek seviyede tutacak mekanizmaları oluşturmak, insanoğlunun meydana getirdiği sosyal ve ekonomik kazanımının veya birikiminin geleceği açısından elzemdir. Bunun nasıl gerçekleşeceği hususu, pek tabii olarak özellikle hukukçular ile diğer sosyal bilimcilerin konusu olsa da bu alana mühendislerin de katkı vermesi mümkündür. Süreçlerin madde, enerji ve doğal yaşamı ilgilendiren yapıları

mevcuttur. Bu bakımdan süreci bütünsel olarak anlamak için disiplinler arası çalışmalar, önem ifade etmektedir. Zira evren bir bütün olarak çalışmaktadır. Bu bakımdan bütünsel bakış önemlidir.

Sosyal bilimlerde yasallık, daha çok eğilimsel ve bağlamsaldır. Toplumsal yasalar mutlak değil, olasılıklı ve yoruma açıktır. İnsan davranışları, kültürel yapılar, tarihsel koşullar ve simgesel anlamlar gibi değişkenlerin etkisiyle şekillendiğinden, sosyal yasalar genellikle deterministik değil, yönelimsel ve koşullu niteliktedir. Ayrıca toplumsal alanda gözlemci ile gözlenenin ayrışmaması, yani araştırmacının da toplumsal yapının bir parçası olması, bu yasaların evrenselliğini daha da tartışmalı hâle getirir.

Bu çalışmada bütünsel bakışa dayalı olarak ortaya konmaya çalışılan, benzeşim ile ilgili doğada ve evrende pek çok sayıda örnekler ve olgular mevcuttur. Önemli olan onlardan dersler çıkarabilmek ve elde edilen ders ve tecrübeleri gelecek nesillere aktarabilmektir. Kaldı ki bir toplumdaki bilimsel ilerleme de bilginin kayıtlanarak artırılması ve hayata uygulanması ile mümkün olacaktır. Kayıtlanmayan bilgi ise yok olmasa da kayıp olacaktır. Deyim yerindeyse her seferinde Amerika yeniden keşfedilecektir.

Maddenin ve enerjinin korunumu olsa da bilginin korunumu yoktur. Bilgi madde ve enerjiden farklı olarak yoktan var olmaktadır. Bilginin üretilmesi için evrende ve doğada oldukça fazla miktarda olgu ve olay mevcuttur. Bilgi arttıkça sorunlar çözülmektedir. Aksi takdirde entropi artacak, düzen bozulacak bunun sonucunda kaos artacak, kalite düşecek ve yaşam da değerden değersizliğe doğru hızla akacaktır. Geriye dönüş ise olanaksız olacaktır. Zira entropi yasasına göre evrendeki tüm süreçlerde, geri dönüş imkânı yoktur ve tüm süreçler yoktan entropi üretecektir. Ortaya çıkan entropi ise bir daha asla yok olmayacaktır.

Kaynakça

- Bilmez, N. (2018). Newton bilim anlayışının kuvvetler ayrılığı teorisine etkisi. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 114–122. (Erişim 10 Ekim 2024). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/530226>
- Büyüktür, A.R. (1982). *Termodinamik: Cilt I*. Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Cansen, E. (2005). İktisadın termodinamik sınırları. *Hürriyet Gazetesi köşe yazısı*. (Erişim 25 Haziran 2005). <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/ege-cansen/iktisadin-termodinamik-sinirlari-329951>
- Carrel, A. (2005). *İnsan denen meçhul* (Çeviri Ömer Durmaz). Hayat Yayıncılık.
- Çamdalı, Ü. (2024a). Ekonominin termodinamik yasaları üzerine bir deneme. *Türk Bilim ve Mühendislik Dergisi*, 6(1), 22–29. (Erişim 20 Haziran 2024). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3676348>
- Çamdalı, Ü. (2024b). Entropi bakış açısıyla termodinamiğin kıyamet senaryosu. *Din ve Bilim-Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 7–16. (Erişim 30 Haziran 2024). <https://doi.org/10.47145/dinbil.1433382>
- Çamdalı, Ü. (2024c). Termodinamiğin yasalarına fiziğin ve felsefenin penceresinden farklı bir bakış. *Uluslararası Mühendislik Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, 16(2), 909-913. (Erişim 5 Temmuz 2024). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3906402>
- Çamdalı, Ü. (2012). Termodinamik ve sosyal sistemlerin yakın çevre ilişkilerindeki ilginç benzeşim, değişim ve bir sonuç-bir ümit, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 67(2), 213–221. (Erişim 12 Ekim 2024). https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002252

- Çamdalı, Ü. Tunç & M. (2008). Energy and exergy efficiencies for society. *Journal of the Energy Institute*, 81(2), 118–122.
- Eddington, A.S. (1927). *The nature of the physical world*. Macmillan Company, <https://archive.org/details/natureofphysical00eddi/page/n13/mode/2up>
- Guillen, M. (2012). *Dünyayı değiştiren beş denklem* (Çeviri Gürsel Tanrıöver). Tübitak popüler bilim Kitapları.
- <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr>. (Erişim 10 Ocak 2024).
- <https://creativesystemsthinking.wordpress.com/2014/02/16/how-einstein-saw-the-world/>
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1996). *Kaostan düzene* (Çeviri Senai Demirci). İz Yayıncılık.
- Türk, A. (2016). Evrenimizde kaç tane yıldız var? (Erişim 3 Nisan 2024). <https://www.fizikist.com>
- Rifkin, J. & Howard, H. (2010). *Entropi dünyaya yeni bir bakış* (Çeviren: Hakan Okay), İz Yayıncılık.

Expanded Summary

The universe can be defined as the most gigantic system (macrocosm), and it is also a magnificent system in terms of size (magnitude) and functioning. The gigantic system is not composed of a single system. According to the latest information, it is known that there are trillions of galaxies in the universe. The mechanisms of the system and the laws that govern it exist. No malfunction is observed in its operation. On the contrary, harmony is observed. According to Newton, it works non-stop, just like a perfect mechanical watch.

The gigantic system is not composed of a single system. According to the latest information, it is known that there are trillions of galaxies in the system. There are billions of stars in each galaxy. Therefore, according to some astronomers, the total number of stars in the universe is approximately 1,000,000,000,000,000,000,000,000 ($=10^{24}$).

The number presented above ($\geq 10^{24}$) shows the number of all macro subsystems (stars and planets) that make up the visible universe. When the unseen is also taken into account, it is understood that the number will be larger. It is also a fact that all subsystems have different subsystems within themselves. These are, for example, the building blocks of any planet in a star system, its layers, its atmosphere if any, and others. In this case, an incredible number of macro subsystems emerge before us.

One of the interesting aspects of the universe is that all the systems in question are in harmony with each other. All systems work in harmony. There is an order between them, just like the notes of a piece of music. This is called a synchronized state in technical terms. In other words, this situation is that everyone does not play on different chords. The process continues within a certain economic order. If it were otherwise, there would be neither order nor harmony in the universe. This would probably cause the universe to become dysfunctional, if not destroyed. Because the entropy (disorder) of the universe in this state would be maximum and its energy would be minimum, there would be no living spaces like the Earth, and the universe would probably not remain functional.

Each atom and the protons, neutrons, electrons that make up it and the subparticles such as quarks that make up protons and neutrons are also separate systems in the micro universe. Even the mind is forced to deal with this fact. According to Einstein, this situation seems like a contradiction. Because he always found it strange that a structure that is not infinite, but unlimited (the universe), could be understood (or comprehended) with a finite

intellectual structure. Einstein is right about this. Because it is not possible not to be amazed by the numerical facts in question. In this context, it is important to read the book of the universe and understand it correctly.

The social structure that constitutes a society also consists of hundreds or even thousands of substructures. Therefore, it is possible to talk about different and diverse groups that constitute a society. These are; natural human structures such as family, neighbors and neighborhoods, and social and economic formations such as professional groups, non-governmental organizations, and structures in companies. Even the state itself is a separate giant structure consisting of thousands of different subunits. In this respect, society, which is a system that is not as big as the universe, is also composed of sub-societies, in other words, sub-systems.

In order for society to function, to be efficient, in other words, to survive, it needs to transform mass and energy, and for this, it needs to produce. It is also important to perform actions such as using resources efficiently and not wasting them while producing, having high environmental awareness and not harming it. In this context, ensuring that each subsystem that forms the whole works in harmony with each other is also important in terms of not increasing social entropy. Harmony will also occur with the laws that create order and their implementation. Just like the existence and implementation of the laws in the universe, just and equally.

Social laws are not rigid and mechanical immutable laws like the laws that govern the universe. These are changeable laws. Social orders will also change over time along with social laws (depending on them). Because the driving (or the fundamental) force that motivates change is the position of matter and energy that governs the universe, great laws such as entropy, gravitation and the laws of motion, and the endless desires and wishes of mankind. In this respect, creating mechanisms that will keep the social structure at the highest level in terms of functionality and efficiency is essential for the future of the social and economic gains or accumulations that mankind has created. Although the issue of how this will happen is naturally the subject of lawyers and social scientists, it is also possible for engineers to contribute to this field. There are sufficient examples and observations in nature and the universe on this subject. What is important is to be able to learn from them and to be able to transfer the lessons and experiences gained to future generations. Moreover, scientific progress in a society will be possible by recording, increasing and applying knowledge to life.

While there is conservation of mass and energy (first law of thermodynamics), there is no conservation of information. Information, unlike mass and energy, comes into being from nothing. As it increases, problems are solved. Otherwise, entropy will increase, as a result, chaos will increase, quality will decrease, and life will rapidly flow from value to worthlessness. However, reversal is impossible. Because according to the law of entropy (second law of thermodynamics), there is no possibility of reversal in all processes in the universe and all processes will produce entropy from nothing. The entropy that is created will never be destroyed.

Mısırlı Şair ‘Azîz Abâze’nin Leyle ve Leyle Şiirinde Hüzün Teması **The Theme of Sadness in the Poem *Layla wa Layla* by the Egyptian Poet** **‘Azîz Abâza**

Sevda ÇETİN*

Öz

Hüzün, insanın varoluşunun temel duygulardan biridir ve yaşam süreci boyunca farklı şekillerde kendini gösterir. Çaresizlik, üzüntü, keder ve umutsuzluk gibi yoğun duyguları içeren bu durum, insanın iç dünyasında derin ve kalıcı izler bırakabilir. Bazen bir kaybın ardından ortaya çıkan hüznün, bazen de insanın anlam arayışıyla ve hayatla kurduğu ilişki üzerinden biçimlenir. Hüznün, yalnızca bireysel bir duygu değil, aynı zamanda insanın varoluşsal sorgulamalarına eşlik eden derin ve içsel bir tecrübedir. Bu yoğun duygunun ifadesinde en etkili alanlardan biri ise edebiyattır. Edebiyat özellikle şiir aracılığıyla, bireyin iç dünyasında yaşadığı hüznün, özlem ve yalnızlık gibi karmaşık duyguları anlamlandırmasına ve estetik bir biçimde ifade etmesine olanak tanır. Bu yönüyle edebiyat yalnızca bir anlatım aracı değil, aynı zamanda duygulara anlam ve sanatsal boyut kazandıran bir deneyim alanıdır. Şairlik ise duygusal derinlik ve içsel duyarlılık gerektirdiğinden hüznün teması şiir türünde en çok işlenen ve en güçlü şekilde karşılık bulan temalardan biri hâline gelmiştir. Arap edebiyatında şiir ve şair tüm dönemlerde merkezî bir rol oynamıştır. Klasik dönemde şairler yalnızca estetik yaratıcılar değil, aynı zamanda toplumsal hafızayı taşıyan, değerleri şekillendiren ve hatta toplumun düşünsel yönüne tesir eden kişiler olmuşlardır. Bu durum sadece klasik dönemle sınırlı kalmamış modern dönemde de devam etmiş; serbest şiir ve mensur şiir gibi yeni biçimlerin ortaya çıkmasıyla birlikte şiirsel ifade biçimleri çeşitlenmiş, bireysel duyguların daha özgürce dile getirildiği bir dönüşüm başlamıştır. Bu dönüşüm, hüznün temasının şiirde ele alınışını hem biçimsel hem de içerik açısından zenginleştirmiştir. Modern Arap edebiyatında hüznün konusunu ele alan şairlerden biri de Mısırlı şair ‘Azîz Abâze’dir. ‘Azîz Abâze, eşini kaybettikten sonra çok sayıda geçmişe özlem ve hüznün temalı şiirler kaleme almıştır. Abâze, yaşadığı kişisel trajedilerin etkisiyle şiirlerinde yoğun duygulara yer vermiştir. Şairin *Ennât Hâ’ire* isimli şiir divanında hüznün duygusunun çok baskın olduğu görülmüştür. Divanda yer alan hüznün temalı şiirlerden biri de şairin karısına yazdığı *Leyle ve Leyle*’dir. Şair, hüznün temasının ağır bastığı bu şiirinde eşine karşı hissettiği duyguları açıkça ifade etmiştir. ‘Azîz Abâze’nin *Leyle ve Leyle* adlı şiiri, hüznün temasının şiirsel bir ağıt formunda nasıl işlendiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, çağdaş Arap edebiyatının dikkat çeken isimlerinden biri olan ‘Azîz Abâze’nin hayatına kısaca yer verilmiş ve *Leyle ve Leyle* adlı şiiri tematik açıdan incelenmiş, özellikle şiirde öne çıkan hüznün duygusunun izleri araştırılmıştır. Şairin bireysel deneyimlerinden yola çıkarak kaleme aldığı bu şiir, biçimsel yönleriyle değil duygusal ve anlam boyutuyla ele alınmıştır. Çalışmada, şairin *Leyle ve Leyle* şiirinde hüznün temasını nasıl ele aldığı, başta tematik olmak üzere zaman zaman teknik açıdan da analiz edilerek değerlendirilecektir. Böylece hem şairin yaşadığı bireysel acı hem de bu acının sanatsal ifadeye dönüşüm süreci incelenmiş olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Arap edebiyatı, Arap şiiri, ‘Azîz Abâze, *Ennât Hâ’ire*, *Leyle ve Leyle*, Hüzn

Abstract

Sadness is one of the fundamental emotions of human existence and manifests itself in different ways throughout the course of life. This state, which includes intense emotions such as helplessness, grief, sorrow, and hopelessness, can leave deep and lasting marks on a person’s inner world. Sometimes sadness arises after a loss, and sometimes it takes shape through a person’s search for meaning and their relationship with life. Sadness is not merely an individual emotion but also a profound and internal experience that accompanies existential questioning. One of the most effective mediums for expressing this intense emotion is literature. Literature, particularly through poetry, enables individuals to make sense of and aesthetically express complex emotions such as sadness, longing, and loneliness experienced within their inner world. In this sense, literature is not merely a means of expression, but also an experiential realm that imbues emotions with meaning and artistic

* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, s.yaslak@alparslan.edu.tr. Orcid: 0000-0002-3725-2266.

Bu çalışma, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY-NC 4.0) ile lisanslanmıştır. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

dimension. Since poetry requires emotional depth and inner sensitivity, the theme of sadness has become one of the most frequently explored and powerfully resonant themes in the genre. Poetry and poets have played a central role in Arabic literature throughout all periods. In the classical period, poets were not only aesthetic creators, but also figures who carried social memory, shaped values, and even influenced the intellectual direction of society. This situation did not remain limited to the classical period but continued into the modern period; with the emergence of new forms such as free verse and prose poetry, poetic forms of expression diversified, and a transformation began in which individual emotions were expressed more freely. This transformation enriched the treatment of the theme of sadness in poetry in terms of both form and content. One of the poets who addressed the theme of sadness in modern Arabic literature is the Egyptian poet 'Azîz Abāza. After losing his wife, 'Azîz Abāza wrote numerous poems on the themes of nostalgia and sadness. Abāza incorporated intense emotions into his poems, influenced by the personal tragedies he experienced. The poet's collection of poems, *Ennât Hā'ira*, is dominated by feelings of sadness. One of the poems on the theme of sadness in the collection is *Layla wa Layla*, which the poet wrote to his wife. In this poem, where the theme of sadness prevails, the poet clearly expresses his feelings towards his wife. 'Azîz Abāza's poem *Layla wa Layla* reveals how the theme of sadness is treated in a poetic elegy. In this study, the life of 'Azîz Abāza, one of the prominent figures of contemporary Arabic literature, is briefly discussed, and his poem *Layla wa Layla* is examined thematically, with a particular focus on the traces of the emotion of sadness that stand out in the poem. This poem, written based on the poet's personal experiences, is analyzed not in terms of its formal aspects but in terms of its emotional and semantic dimensions. The study will evaluate how the poet addresses the theme of sadness in his poem *Layla wa Layla*, analyzing it thematically and, at times, technically. In this way, both the poet's personal pain and the process of its transformation into artistic expression will be examined.

Keywords: Arabic literature, Arabic poetry, 'Azîz Abāza, *Ennât Hā'ira*, *Layla wa Layla*, sadness

Giriş

İnsanın duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini yansıtan edebiyatın temel malzemesi insandır. Bu nedenle insanı anlatan her şey, edebiyatın konusudur denilebilir. Edebiyatçılar öykü, roman ve şiir gibi edebî türlerde farklı temaları farklı duygularla işlemişlerdir. Özellikle şiir, duyguları ifade etmede etkili bir rol oynamıştır. Pek çok şairin şiirlerinde ele alınan temaların başında hüznün geldiği görülür. “Hüzün” kelimesi Arapça kökenli olup (ح - ز - ن) *h-z-n* kökünden gelmektedir. Bu kelime içinde ayrılık, yalnızlık, ölüm, hastalık gibi pek çok kavramı barındırır.

Neşe ve mutluluk kavramlarının zıt anlamı olan hüznün, insani duyguların ve içgüdüsel hislerin bir biçimidir. (Âişe & Sâliha, 2019, s. 4) Hüznün duygusunda, gönül üzgünlüğü vardır. Bu nedenle bu duygu, birçok neden sonucunda ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri, şairi depresyona ve yalnızlığa iten zorlayıcı bir etkenin sonucu olarak ortaya çıkan psikolojik yabancılaşmadır. Bir diğeri ise, ölüm nedeniyle duyulan hüznüdür. Hüznün denilince akla ilk olarak ölümle sonuçlanan ayrılık gelir. Şairlerin ağıtlarının çoğu bu türdendir. Bu türde, bireysel ve kişisel bakış açısı, toplumsal ve insani bakış açısından daha fazla yankı bulur. Bu deneyimlerin başarısı, şairin şiirlerinde okuyucusunun duygularına dokunacak şekilde ortaya koyduğu insani anlamlarla ölçülür. Bu tür örneklerin ustalığı, trajediyi bizzat yaşamakta yatar. Çünkü trajediyi yaşamakla onu fark etmek arasında büyük bir fark vardır. Aynı şekilde, üzgün olmakla üzüntünün anlamını bilmek arasında da fark vardır. Bulanık bir bakış açısı ile berrak bir farkındalık arasında, varlık; gözle görülen bir gerçeklik ile tümüyle idrak edilen bir bilinç arasında gidip gelir. (el-Huseynî, 2014, s. 352) Bu bağlamda, hüznü yaşamanın, bu duygunun içinde yer almanın derin ve yıpratıcı bir süreç olduğu söylenebilir.

Hüznün temalı şiirler, Arap şiirinde önemli bir yer tutmuştur. Hüznün, düşünsel bir olgu olarak çağdaş Arap şairlerinin yaşadığı varoluşsal deneyimlere dayanmaktadır. Şairlerin, içinde bulundukları gerçekliğin şartlarını mantıksal olarak kabul edememeleri, bu duruma karşı gerçek bir sarsıntı ve travma yaşamaları, onları derin bir hüzne sürüklemiştir. Bu da yaşadıkları durumun doğrudan bir sonucudur. Şüphe yok ki, çağdaş Arap şairleri birçok faktörden etkilenmiştir ve bu da modern Arap şiirinde hüznün olgusunun yaygınlaşmasına yol açmıştır. İnsani benliğin acıları ve içsel parçalanmışlığı, ruhsal olarak dış dünyanın

gerçekliğiyle uyum sağlayamaması, şairlerin bu sınırsız varoluş içinde yönsüz ve kaybolmuş hissetmesine neden olmuştur. (ez-Zehrâ', 2022, s. 139) Şairlerin şiirlerinde hüznün temasına yer vermesi, sadece bireysel bir duygu değil aynı zamanda dış dünyanın etkilerinin birer yansıması olarak değerlendirilebilir.

İsyân, acı, inleme, akşam, kara bulutlar, ölüm gibi ifadeler ve sevgi soğukluğu, vatan hasreti, arkadaşlara ağıt gibi hüznü tetikleyebilecek bazı durumlar modern Arap şiirinde sıkça yer almıştır. Nâzik el-Melâ'ike, Bedr Şâkir es-Seyyâb, Salâh Abdu's-Sabûr, Ahmed Abdu'l-Mu'tî Hicâzî gibi isimlerin eserlerinde hüznün duygusu yoğun bir şekilde hissedilmiştir. Salâh Abdu's-Sabûr, hüznün aracılığıyla gurbet deneyimini şiirine taşımayı başarmıştır. Abdu'l-Mu'tî Hicâzî ise şehir hayatı ve bireysel yabancılaşma deneyimi üzerinden hüznün duygusuna dikkat çekmiştir. Bedr Şâkir es-Seyyâb ile birlikte ise modern Arap şiirinde hüznün, ölüm tecrübesi ve karşılıksız aşkın verdiği sarsıntıyla trajik doruk noktasına ulaşmıştır. (ez-Zehrâ', 2022, ss. 139-140) Yukarıdaki bilgilere dayanarak Arap şairlerin, şiirlerinde hüznün temasına farklı biçimlerde ve farklı nedenlerle yer verdiğini söylemek mümkündür.

Arap şiirinde hüznün konusunu işleyen şairlerden biri de duygularını açık ve anlaşılır bir şekilde kelimelere dökmeyi başaran ve duygusal bir şair olan Mısırlı 'Azîz Abâze 'dir. 'Azîz Abâze, *Ennât Hâ'ire* (أنات حائرة) adlı divanında bulunan *Leyle ve Leyle* şiirinde kaybettiği eşine duyduğu özlemi, hüznü bir şekilde anlatmıştır. Şair, hüznünü anlatma yolunu, etkileyici bir şiir türü olan mersiye'yi kullanarak seçmiştir. Mısırlı şair 'Azîz Abâze, *Leyle ve Leyle* adlı şiirinde hüznün temasını, yaşadığı bir kayıp üzerinden ele almıştır. Bu çalışmanın ilk bölümünde şairin hayatına dair bilgilere yer verilmiş, ikinci bölümde ise şairin *Leyle ve Leyle* adlı şiiri, tercümesiyle birlikte çözümlemeye tabi tutularak şiirde baskın olan hüznün konusunun duygusal boyutu tematik olarak değerlendirilmiştir.

'Azîz Abâze (1898-1973)

Tam adı 'Azîz bin Muhammed bin Osmân Abâze'dir. 'Azîz Abâze edebiyat, dil ve hukuk alanlarında tanınmış Mısırlı bir şairdir. 1898 yılında Mısır'ın Şarkıyye iline bağlı Minyâ el-Kamah'ın er-Rub'imâyye köyünde dünyaya gelmiştir. İlköğrenimini Medresetu'n-Nâsiriyye'de da tamamlamış; lise öğrenimine Şubrâ'daki Medresetu't-Tevfikiyye ve Medresetu's-Sa'îdiyye'de devam etmiştir. Daha sonra Kahire Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ne girmiş ve 1923 yılında buradan mezun olmuştur. (el-Huseynî, 2014, s. 350; 'Azîz Abâze, t.y.) Yirmi beş yaşında hukuk fakültesinden mezun olan 'Azîz Abâze, iki yıl Vahîb Dûs Bey isimli birinin hukuk bürosunda avukatlık stajı yapmış, sonrasında Ğarbiyye vilayetinde savcı yardımcılığı ve savcılık görevlerinde yer almıştır. Hukuk kariyerinin ardından siyasi hayata atılarak 1929 yılında Mısır Temsilciler Meclisi'ne üye olarak seçilmiş, Mısır'da çeşitli idari görevlerde bulunmuştur. İçişleri Bakanlığı'nda Kişisel Kimlik Araştırmaları Müdürü olarak görev yapmış; 1935 yılında el-Behîre vilayeti vali yardımcılığına, 1938'de ise sırasıyla el-Kaliyûbiyye, Feyyûm ve Behîre'ye vali olarak atanmıştır. Temmuz Devrimi'nden önce, 1936 yılında milletvekili olarak seçilmiştir. Aynı yıl Vefd Partisi'nin İngilizlerle imzaladığı 1936 Antlaşması'na karşı çıkan isimlerden biri olmuştur. 1942 yılında Bûr Sa'id'de vali ve askerî vali görevlerinde yer almıştır. Daha sonra Asyût Valisi olarak göreve getirilmiş ve bu görevde üç yıl kalmıştır. Bu dönemde kendisine "Paşa" unvanı verilmiştir. 1947 yılında Şura Meclisi üyeliğine seçilmiş; Kahire'nin Dokkî semtine yerleşerek çeşitli şirketlerin yönetim kurullarında görev almıştır. Ardından Senato, Arap Dili Akademisi ile Irak Bilim Akademisi'ne üye olarak atanmıştır. 1963 yılında edebiyat dalında Devlet Onur Ödülü'nü kazanmıştır. (el-Huseynî, 2014, s. 350, 2010, s. 221) Yukarıdaki bilgiler ışığında, edebi kişiliğiyle siyaseti bir arada yürütmeyi başaran şairin, Arap edebiyatında çok yönlü bir portre çizdiğini söylemek mümkündür.

Azîz Abâze, özellikle “Emîru’ş-Şu‘arâ” (Şairlerin Emiri) lakabıyla tanınan Mısırlı Türk şair Ahmed Şevkî’nin 1869–1932) (el-Hakk, 2016, s. 245) (Arap manzum tiyatrosu alanındaki mirasçılardan biri olarak kabul edilmektedir. ‘Azîz Abâze, Mısırlı şairler arasında Hâfız İbrahim ve Ahmed Şevkî gibi isimlerin ardından Mısır şiirinde önemli bir yere sahip olan ikinci kuşağın önemli bir temsilcisidir. (el-Meyserî, 2024, s. 9) 1943 yılında ilk oyunu *Kays ve Lubnâ*’yı çıkaran Abâze’nin birkaç manzum tiyatrosu vardır. Şair, *Kays ve Lubnâ* isimli tiyatro oyununu roman tarzında değil aynı vezin, aynı kafiye ve aynı kelime yapılarına bağlı kalarak şiir tarzında kaleme almıştır. Olaylar Kays ve Lubnâ diye bilinen iki aşık etrafında geçer. (İyd, t.y., s. 1110) Şair, 1943 yılında *Ennât Hâ’ire* isimli bir şiir divanı çıkarmıştır. Divan başından sonuna kadar ilk eşi ve çocuklarının annesi için yazılan bir ağıttan oluşmaktadır. (2010, s. 221) Şair, eşinin kaybından derin şekilde etkilenmiştir; bu durum eserlerinin büyük bir bölümünde açıkça görülmektedir. ‘Azîz Abâze eşini kaybetmiş ve karısını yakıcı ve acı dolu bir şekilde ağıtlarla anmıştır. Şair, kaleme aldığı *Ennât Hâ’ire* şiiri hakkında şöyle der:

“*Ennât Hâ’ire* konusuyla ruhuma derinden bağlı bir eserdir. Tek bir konuyu işleyen ve halkaları birbirine bağlı bir duyguyu yansıtır. Bu şiir, hissettiğim ve sonra yitirdiğim bir durumun ifadesidir. Gerçekten de hayatım böyle idi ve bu divanda onu anlattım. İçine döktüğüm tüm duygular karanlık ve hüznün doluydu. Gerçekten de (bu mısralar) içimin derinliklerinden çıkan inlemelerdir.” (el-Meyserî, 2024, s. 9) Bu şiir, hem konusu hem de dramatik şiir diliyle, sahnede sunulan tiyatro anlatımının en iyi örneklerinden biri olarak değerlendirilmiştir. ‘Azîz Abâze, tiyatro alanında Ahmed Şevkî ile yarışır hâle gelmiştir. Abâze, Şevkî’yi daha öğrencilik yıllarında tanımış ve ondan derinden etkilenmiştir. Hocası Şevkî, onun aynı zamanda öncüsüdür. (‘Azîz Abâze, t.y.) Ahmed Şevkî’nin şairde kalıcı bir iz bıraktığı görülür.

Şair, 1947 yılında Reşîd döneminde yaşanan siyasi ve toplumsal çatışmaları konu edinen *el-Abbâse* isimli oyununu kaleme almıştır. (2010, s. 221) Ardından 1949 yılında *en-Nâsır* isimli tiyatro oyununu yazmıştır. ‘Azîz Abâze’nin bu oyunu, Abdurrahman en-Nâsır döneminde Endülüs’ün parlak dönemlerinden bir dönemi ele almıştır. ‘Azîz Abâze, çok sayıda edebî çalışmalar kaleme almıştır. Abâze’nin vefatından sonra kızı ‘İfâf, *Eş’âr lem Tunşer li-‘Azîz Abâze* isimli bir kitap yayımlamıştır. Bu kitap, şairin daha önce herhangi bir divanda ya da tiyatro oyunlarında yayımlanmamış şiirlerini ihtiva etmektedir. (2010, ss. 221-223) ‘Azîz Abâze, şiirlerinde sadece duygularına yer vermemiş aynı zamanda tarihi olayları yeniden ele alarak geçmiş dizelerine taşımıştır.

Abâze, yalnızca edebiyat alanındaki başarısıyla değil, ailesine ve yaşadığı çevreye gösterdiği derin ilgi ve alakayla da öne çıkmış; çevresiyle güçlü ve anlamlı bir bağ kurmuştur. Şair, ailesine insani bir şekilde davranmayı ve başkalarının duygularına saygı göstermeyi öğretmiştir. Nitekim şair, kızıyla davet edildiği bir düğünde gelinin hiçbir ziyneti olmadığını bildiği için kızına takılarını takmaması yönünde uyarılarda bulunması onun karakterine dair önemli ipuçları vermektedir. Kızı ‘İfâf ‘Azîz Abâze, (büyük yazar Servet Abâze’nin eşi) babasını hakkında: “*Evimizde duyduğumuz ilk şey şiirdi. Babamı, dayılarım ve amcalarımla birlikte otururken görürdüm; onlara o tatlı sesiyle eski şiirlerden seçmeler okurdu. Şevkî’nin şiirlerini sık sık tekrar ederdi ve bizden de ezberlememizi isterdi. Çünkü Şevkî’ye büyük hayranlık duyuyordu ve ona aşırı derecede bağlıydı. Şevkî’ye olan sevgisi sayesinde en yakın dostu olan Avukat Vahîb Dûs ile tanışmıştı.*” (‘Azîz Abâze, t.y.) diyerek babasının edebiyata olan ilgisinin sadece kendisiyle sınırlı kalmayıp çevresine de yansıttığını belirterek edebiyata olan yaklaşımına dikkat çekmiştir.

LEYLE VE LEYLE ŞİİRİNDE HÜZÜN

‘Azîz Abâze’nin *Ennât Hâ’ire* adlı şiir divanında yer alan 32 beyitten oluşan *Leyle ve Leyle* isimli şiiri basit vezninde (مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن) yazılmıştır. Belağatı ve yapısıyla çağdaş Arap şiirinin seçkin örneklerinden biri olan bu şiir, şiirsel kelime dağarcığıyla eski Arap şiirinin ihtişamını hatırlatmaktadır. ‘Azîz Abâze, dizelerinde kaybettiği eşine duyduğu acısını tutkulu ve hüznü bir şekilde dile getirmiştir. (el-Meyserî, 2024, s. 9)

Şiirde şair, düğün gecesini ve eşinin ölümünden sonra yaşadığı bir geceyi karşılaştırır. Düğün gecesini, yaşadığı mutlulukların yerini alan büyük acıyı ve eşinin kaybının üzerinde bıraktığı yıkıcı durumu tasvir eder. Şiir, hüznü ve özlem duygularının ağır bastığı ağıt türünde kaleme alınmıştır. Şiirin geneline bakıldığında; karısını kaybeden ‘Azîz Abâze’nin ruh hâlinin derin bir acı, kayıp ve hüznü kaplı olduğu görülür. Bu yönüyle şairin şiirinde melankolik bir atmosferin hakîm olduğunu söylemek mümkündür.

ليلة و ليلة

يا ليلةً جمعتنا بعد طول نوى
ذكرتك هاجت لنا الأشجان ألوانا
ذكرت ما كان من عرس جلوت به
علي أكرم خلق الله إنسانا

Gecelerden Bir Gece

“Ey bizi uzun bir ayrılıktan sonra bir araya getiren gece!

Hatıran içimizde türlü türlü acılar canlandırdı.

O mutlu düğünde olanları hatırladım.

Bana Allah’ın yarattığı en asil insanı göstermiştin.” (Abâze, t.y., s. 100)

‘Azîz Abâze, şiirine “Ey gece” diyerek geceye içli bir şekilde hitap ederek şiirine başlar. Şair, ilk dizesinde geçmişe giderek eşiyile yaşadığı mutlu anları yeniden canlandıran geceye seslenir. Ancak sadece anıları değil, eski acıları ve duygusal bir buluşma gecesini olan düğün gününü de anımsar. Bu gece âdeta ölen karısıyla bir kavuşma gecesine gibidir. Yukarıdaki dizelerde ‘Azîz Abâze’nin mazesinde saklı kalan anılarının, derinleşmiş acılarının yeniden gün yüzüne çıktığına vurgu yapılmıştır. Ayrıca şair, ilk mısradaki geceye canlı bir özellik katarak geceyi kişileştirmiş, bu da şiirin teknik açıdan zenginleşmesini sağlamıştır.

بيضاء هيفاء تحكي الصبح مُتلقاً
والروض متسقا، والبان ريانا
بثنا نُضيء ظلام الليل بسمثنا
وتستثير شجون الليل نجوانا

“Beyaz tenli ve zarif (sevgili), aydınlık sabahı,

Düzenli bahçeyi ve dolgun ağaçları andırıyor.

Tebessümümüz gecenin karanlığını aydınlatırken sabahlardık.

Fısıltılarımız gecenin hüznünü artırır.” (Abâze, t.y., s. 100)

Şair, yukarıdaki dizelerde karısını doğa imgeleriyle tasvir ederek eşinin zarafetinin yanı sıra fiziksel güzelliğine dikkat çeker. ‘Azîz Abâze, burada eşinin gülüşlerinin derinliğine işaret ederek tebessümlerinin gecenin karanlığına ışık tuttuğunu şiirsel bir dille aktarır. Şair, tebessümlerinin güçlü etkisine vurgu yaptıktan sonra sessiz konuşmalarının, geceye hüznü kattığına işaret ederek hissettiği duygusal ağırlığı ifade eder. Şair hem sevincini hem de hüznünü anlatırken geceyi melankolik bir hava içinde aktardığı görülür. ‘Azîz Abâze, şiirde benzetme (teşbih) veya kişileştirme (teşhis) gibi sanatsal öğeleri kullanarak şiiri daha etkileyici bir biçimde ifade etmiştir.

قالت وقلت، فلم تفرغ مقالتنا
إلى الصباح ولم تهدأ شكوانا

وحوّلنا الليل يطوي في غلائله
وتحت أغطافه نشوى ونشوانا

“O anlattı, ben anlattım, ne konuşmamız bitti,

Ne de şikâyetlerimiz azaldı sabaha dek.

Etrafımızda gece, bizi içine alıp sardığında,

Biz sarhoş ve mest idik örtüsünün altında.” (Abâze, t.y., s. 100)

Yukarıdaki dizelerde gece boyunca devam konuşmaların karşılıklı bir dertleşme olduğu belirtilir. Burada durmadan devam eden diyalogları, çözülemeyen meselelerin varlığına işaret olarak yorumlamak mümkündür. ‘Azîz Abâze, son satırında sarhoş kelimesini gerçek mananın ötesinde kullanarak aşkın beraberinde getirdiği yoğun duygu hâli olan kendinden geçme manasında kullanmıştır. Yine şair burada geceyi canlı bir varlık gibi anlatarak kişileştirme sanatını kullandığı görülür.

فما رأى قبلنا إلفين قد فنيا
وَجُداً وذاًبا تباريحاً وتحنانا
نكاد من بهجة اللقاء وروعها
نرى الدنيا أيكّة، والدهر بُستانا

“Gece bizden önce aşk acısından yanıp tutuşan,

Acı ve özlem dolu iki âşık görmedi.

Karşılaşmanın sevinci ve ihtişamından

Dünyayı bir orman, zamanı bir bahçe gibi görürdük.” (Abâze, t.y., s. 101)

Yukarıdaki dizelerde iki eşin tutkulu sevgilerine gecenin şahit olduğu belirtilir. ‘Azîz Abâze, dizelerinde sevgilerinin canlılığına, genişliğine, çeşitliliğine, renkliliğine dikkat çekerek yaşadıkları dünyayı ormana benzetir. Ancak şair son satırda bu sevgiye bahçe benzetmesi yaparak hızla geçen bir mevsim kadar kısa sürdüğüne işaret etmiştir. ‘Azîz Abâze, benzetme sanatından faydalanarak şiirin duygu yoğunluğunu artırmayı başarmıştır. Şair, son dizelerde orman, bahçe gibi doğaya ait unsurları kullanarak duygularını doğa imgeleriyle anlatmıştır.

ونحسبُ الكونَ عشّاً اثنين يجمعنا
والماءَ صهياءً، والأنسامَ أَلحانا
والعمرَ وصلّاً، وآمالاً مُذلّةً
والغيبَ مُؤثّقَ الأفاقِ مُزدانا

“Evreni, bizi bir araya getiren iki kişinin yuvası,

Suyu şarap, rüzgâr ise melodi sanırdık

Ömrü bir kavuşma ve umutları daha yakın,

Geleceği ise parlak ufuklarla süslenmiş olarak düşünürdük.” (Abâze, t.y., s. 101)

‘Azîz Abâze, tüm şiirinde olduğu gibi yukarıdaki dizelerde karısıyla aralarındaki tutkulu, derin sevgiyi vurgular. Bu sevgi o kadar büyüktür ki evi değil, dünyayı yuva olarak görürler; çünkü nerede olurlarsa olsunlar, birlikte oldukları her yer onlara evi çağırıştırır. Şair, yine şair karısıyla arasındaki sevginin şiddetine işaret ederek içilen bir bardak suyun bile şarap gibi onları etkilediğine vurgu yaparak şarabın sarhoş edici gücüne dikkat çekmiştir. Yukarıdaki satırlarda evrenin yuvaya, suyun şaraba, rüzgârın ise melodiye benzetildiği görülür. Şair, şiirde doğa imgelerine sıkça yer vererek insan ruhunun en derin duygularıyla doğa arasında güçlü bir bağ kurmayı başarır.

لم نعتنق وذهُولُ العرسِ يغمرنا
وكم تعانقَ روحانا وقلباننا
ثم انتنينا وما زال الغليلَ لظي
والوجدُ مُحْتِماً، والشوقُ ظمّانا

“Düğün heyecanı bizi sararken birbirimize sarılmadık.

Oysa ruhlarımız ve kalplerimiz defalarca kucaklaştı.

Sonra ayrıldık, ama tutku hala alevler içinde,
Özlem şiddetlenmiş ve susuzdu.” (Abâze, t.y., s. 101)

Yukarıdaki dizelerde düğün atmosferinde sevgililer, gerçek manada fiziksel bir kucaklaşma yaşamasa da ruhlarının ve kalplerinin birleştiği belirtilerek birbirlerine duydukları derin sevginin fiziksel bir hareket ötesinde olduğuna değinilmiştir. ‘Azîz Abâze, bu dizelerde tekrar yaşadığı acısına döner ve eşinin yokluğunda hiçbir şeyin değişmediğine, duyguların aynı kaldığına hatta daha da ötesinde özleminin arttığına değinir. Yaşadığı özlem duygusunun ağır ve bastırılmaz olduğuna dikkat çeker.

يا ليلةً شَبَّتَ الذِّكْرَى بِعَوْدَتِهَا
في دورة العام، ماذا هَجَّتْ لي الآنَا
قد كنتُ في ما مضى أنساً نطيب بهِ
نفساً، فأَمْسَيْتُ أوصاباً وأشجانَا

“Ey hatıraların geri dönüşüyle yıl dönümünde alevlenen gece,
Şimdi bana neyi hatırlattın?

Eskiden ruhumuzun sevinç ve mutluluk kaynağıydın.
Şimdi ise hüznün ve acı kaynağı oldun.” (Abâze, t.y., ss. 101-102)

‘Azîz Abâze, yıldönümlerinde eşiyile birlikte yaşadığı mutluluğun ve sevinçlerin birer acı ve hüznün kaynağına dönüşmesini etkileyici bir üslupla aktarmıştır. Dizelerde, anıların bu özel günde yeniden canlandığına ve geçmişte yaşanan o güzel günlerin artık sadece birer yasa dönüştüğüne işaret edilmiştir.

أَضْنَيْتِ أسوانَ ما ترقا مدامعُه
وهجَّت فوق حشايا السُّهد حيرانَا
يبیت يُودع سمعَ الليل عاطفَةً
ضاق النهارُ بها سِتراً وكتمانَا

“Sürekli ağlayan birini yıprattın.

Uykusuzluğun üzerine şaşkınlık yarattın.

Gece duygularımı dinlerken,

Gündüz ise duygularımı saklayamıyor ve gizleyemiyordu.” (Abâze, t.y., s. 102)

‘Azîz Abâze, yukarıdaki dizelerde duygusal yoğunluğuyla bir mücadele içinde olduğunu belirtir. Duygulu şair, eşinin ölümünden sonra daha yoğun ve sürekli ağlayan bir ruh hâli içinde olduğuna işaret eder. Gecenin sessizliğinde derin düşünceler içinde duygularını dinlemeye çalışırken gündüzleri duygularındaki çaresizliği gizleyemediğini anlatılır. Eşinin kaybı karşısında tükenmiş bir şair görülür. Şair, yukarıdaki dizelerde olduğu gibi, doğa imgelerinden yararlanarak gece ve gündüz gibi zıt kavramları bir arada kullanmış ve böylece şiire anlam derinliğiyle birlikte ahenk de katmıştır.

وُيْرسل الشَّجْوَ في سِرِّ الدَّجَى حُرْقاً
لو الدَّجَى قَدْ من صخر إذا لانا
وأدمعاً من حنايا القلب ساكبةً
قد يدمع القلب دون العين أحيانَا

“Hüzün, karanlığın sırrında acı bir şekilde gönderilir.

Karanlık (gece) taş olsa, yumuşardı.

Ve kalbin derinliklerinden dökülen gözyaşları,

Bazen kalp gözyaşı döker, göz değil.” (Abâze, t.y., s. 102)

Yukarıdaki dizelerde karanlığın sertliği ve soğukluğu bir taş metaforu üzerinden aktarılmıştır. Eğer acının kaynağı dokunulabilir bir malzeme olsaydı hissedilen acı karşısında yumuşamasının ya da kırılmasının mümkün olduğuna dikkat çekilmiştir. Son dizelerde içsel acının fiziksel belirtilerin dışında yaşandığına vurgu yapılmıştır. Dizelerde duygular dışa

vrulmadan sessizce acı çekme durumu vardır. Bununla birlikte, bu ifadelerin derin bir içsel çöküşü, yoğun bir yalnızlık duygusunu ve gizlenmiş ruh hâllerini yansıttığı da düşünülebilir.

أشكو إلى الله بأساً ما أطيق له
حملاً . وبثاً وأحزاناً وحرماناً
وإنه – عز في عليا مشارفه
حين ابتلى لم يهب صبراً وإذعاناً

“Allah’a şikâyet ediyorum dayanılmaz acılarımı,
Taşıyamayacağım kederleri, yasları ve mahrumiyetleri.

O ki makamı âli ve yüce olan,

Sınadığında dayanılmaz ve düşünemez kılan.” (Abâze, t.y., s. 102)

Yukarıdaki dizelerde derin ve yürek burkan ifadelerin yer aldığı görülür. ‘Azîz Abâze, burada teslimiyetle karışık isyan duygusunu birlikte yaşamıştır. Şairin hissettiği bu derin sevgi, artık taşınması zor bir yüke dönüşmüştür. Allah’ın azameti ve yüceliği karşısında insanın aciz durumuna dikkat çekilmiştir. Yukarıdaki dizelerde hissedilen hüznün, sıradan bir duygu değildir, şairin yaşam merkezine oturmuş, zaman geçmesine rağmen acısı değişmeyen, her an kendini hissettiren bir melankoliye dönüşmüştür.

أشكو إليه وفاء قر في كبدي
وخالط الدم شرياناً فشرياناً
فإن جنحت إلى السلوان أوسعني
عتبا . وضم إلى النيران نيراناً

“Allah’a şikâyet ediyorum kalbime yerleşen,
Kan damarlarımda dolaşan sadakati.

Eğer teselliye yönelirsem,

Beni daha çok azarlar, ateşlere ateş katardı.” (Abâze, t.y., s. 103)

‘Azîz Abâze, vefat eden eşinin yokluğuna rağmen bağlılığının, sadakatinin hâlâ damarlarında dolaştığını anlatır. Şairin sadakat duygusu, yaşamının bir parçası olmuştur. Öyle ki şair kendini teselli etmeye ya da iyileştirmeye çalıştığında karısına duyduğu sadakat duygusunun ağır basarak buna izin vermediği anlatılır. Sadakatin ağırlığı altında ezilen şairin çaresiz durumu görülmektedir.

يا من تعاهدنا ودأ وخالصة
وزادنا بعد إثراً وإحساناً
ومن توافت لنا الدنيا بآتممها
في ظله فإذا الفردوس دنيانا

“Ey, sevgi ve içtenlikle anlaştığımız kişi,

Bizi fedakârlık ve iyilikle daha da artırırsın.

Ve dünya tüm nimetleriyle gölgesinde toplandığında,

Cennet bizim dünyamız olurdu.” (Abâze, t.y., s. 103)

‘Azîz Abâze, eşini kaybetmeden önce yaşadığı sevgiyi tekrar hatırlar. Şairin duygu geçişleri ani ve çarpıcıdır. Acının içinden bir anda bir anı fişkirir; âdeta zaman kırılması gibidir, geçmişle şimdi iç içe geçer. Şair, hayatın, karısıyla birlikteyken daha anlamlı ve güzel olduğunu; dünyanın bir cennet hâline geldiğini vurgular. Diğer mısralarında olduğu gibi bu mısralarda da dünya, cennete benzetilerek doğa imgelerine yer verildiği ve benzetme sanatına başvurulduğu görülmektedir.

ومن سعدنا على مؤشى رفرفه
بالعيش طلقاً وبالإقبال فينانا
المونق الحضل الجذلان ملعينا
والضاحك المشرق المأنوس مغنانا

“Ve mutluluğumuzun gölgesinde, özgürce ve bolluk içinde yaşadık.

Huzurun yayılmasını sağlayan sendin.

Güzel, bereketli ve neşeli yer bizim oyun alanımızdı.

Gülen, aydınlık ve samimi mekânımız ise yuvamızdı.” (Abâze, t.y., s. 103)

Diğer dizelerde olduğu gibi şairin, tekrar geçmişteki mutluluğa derin bir özlem duyduğu anlara gittiği görülür. Mutluluklarının gölgesinin dahi onlara özgürlük ve bolluk getirdiği aktarılır. Şair, huzuru ve dengeyi karısının sağladığını söyleyerek hayatındaki merkezi rolünü çok açık bir şekilde ortaya koymuştur. Mutlu oldukları her yer onlar için bir ev gibidir. Karısının kaybıyla derin bir boşluk yaşamıştır. ‘Azîz Abâze, eşinin ölümünün ardından yaşadığı yas ve hüznün, yalnızca bir kaybın acısı değil; aynı zamanda derin bir melankolinin de başlangıcı olarak değerlendirilebilir.

أثابك الله من مُنْهَلِ رحمته
عنا وجزاك غفرانا ورضوانا
ظلمت ودى وما أنصفت برك بي
لو قد وقفت عليك العمر شكرانا

“Allah seni rahmet pınarından ödüllendirsin ve

Seni bağışlama ve rızasıyla mükâfatlandırınsın.

Sevgime haksızlık ettin ve iyiliğini bana haksızlıkla karşılık verdin,

Ömrümü sana teşekkür ederek geçirsem bile.” (Abâze, t.y., ss. 103-104)

‘Azîz Abâze, burada eşi için Allah’tan eşine merhamet ve affetme istediğini dile getirir. Eşi için güzel dileklerde bulunur. Ancak bu güzel isteklerinin yanı sıra dünya hayatından göçüp gitmesine olan kırgınlığını hemen dile getirir. Bu dizelerden şairin sevgi ve fedakârlığı karşısında eşinin ölümünden sonra, onun yokluğunu bir kayıp olarak görmekle kalmadığı; aynı zamanda karısını, kendisini yalnız bıraktığı için onu suçladığı görülür. Şair bu durumu terkediliş gibi hisseder. Her ne kadar yaşanılan onca güzel duygu ve geçirilen birlikteliğe karşı şükranlarını, iyi dileklerini belirtse de onu yalnız bırakarak gitmesini haksızlık olarak görür. Yukarıdaki dizelerde kırgınlık, öfke ve hüznün duygularının yanı sıra merhamet duygusu da ağır basmıştır.

فلم أبت منك مطويا على غضب
ولم أبت قلق الجنين غيرانا
ولا تمنيت ألا إن تُسالمي
فيك الدنيا يا أحب الناس إنسانا

“Sana karşı öfkeye bürünüp yatmadım,

İki yanım huzursuz bir şekilde uyumadım.

Sadece seninle barış içinde olmayı diledim,

Ey insanların en sevgilisi.” (Abâze, t.y., s. 104)

Şair yukarıda geçen dizelerinde dile getirdiği gönül kırgınlığına rağmen üzgün olsa da içinde olan özlem arzusunu barışçıl bir dille ifade eder. Şair, içinde karısına duyduğu sevgiyle kırgınlığına teslim olmaz, hüznünü bastırarak kontrol etmeye çalışır. Son satırlarında da eşine olan derin bağlılığını, sevgisini açık bir şekilde eşsiz ve özel kıldığı aktarır.

قد كنت حسبا لنا لو قد سلمت لنا
وزالت الأرض بلدانا وقطانا

“Eğer bizimle barış içinde kalsaydın,

Dünya üzerindeki topraklar ve ülkeler yok olsa bile bize yeterdin.” (Abâze, t.y., s. 104)

Şair, son dizelerde eşinin kaybı karşısında büyük bir boşluk ve kırgınlık hissetse de onun varlığıyla hayatın daha ve güzel olduğunu belirterek kırılmış gelecek beklentilerine

vurgu yapar. Abâze'nin şiirinin genelinde, eşine ve birlikte yaşadıkları geçmişe dair özlem duygusunu hüznü ve etkileyici bir biçimde işlediği söylenebilir.

Sonuç

Hüzün, insanı derinden etkileyen duyguların başında gelir. Çoğu zaman bir hastalık, pişmanlık, ayrılık ve ölüm gibi durumlarda kendini gösteren ilk duygudur. Ancak bu duygu derinleştikçe yerini melankoliye bırakır. Pek çok yazarın ve şairin eserlerinde hüznün duygusunun önemli bir yer tuttuğu görülür. Hüznün sessiz ancak derin bir etkisi olduğu için hüznün konusu pek çok edebiyatçıya ilham olmuştur. Mısırlı şair 'Azîz Abâze'nin şiirlerinde de hüznün konusunun önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. 'Azîz Abâze, sadece güçlü edebî kaleme sahip bir şair değil, aynı zamanda Mısır'da devlet işlerinde önemli görevlerde bulunan etkili bir devlet adamıdır; bu yönüyle hem edebiyat hem de siyaset alanında iz bırakan çok yönlü entelektüel bir şairdir. 'Azîz Abâze'nin önemli bir eseri olan *Ennât Hâ'ire* isimli divanında yer alan *Leyle ve Leyle* şiirinde hüznün konusunun ağır bastığı görülmektedir. Şairin *Leyle ve Leyle* isimli şiiri, geleneksel şiir anlayışını yansıtan, basit bahrinde yazılmış, ölçülü ve düzenli bir yapıya sahiptir. Şair, eşinin ölümü üzerine yazdığı şiiri melankolik bir duygu hâlini yansıtır. Çünkü eşinin ölümünün ardından artık dönmeyeceğini bildiği için yaşadığı hüznün, içine yerleşen hatta gittikçe acı veren bir boşluğa dönüşmüştür. Şair, eşinin hatıralarına sığınarak kendini geçmişin anılarıyla yaşamaya mahkûm etmiştir. Bu nedenle *Leyle ve Leyle* şiiri yoğun bir duygusal barındıran bir şiirdir. 'Azîz Abâze, şiirinde hüznün temasını işleyerek duygusal derinliği ve empatiyi ön plana çıkararak toplumsal ve bireysel açıları farklı bir perspektiften sunmuş, aynı zamanda alışılmışın dışında kendine özgü üslubu ile edebiyat dünyasına özgün bir bakış açısı kazandırmıştır.

'Azîz Abâze, *Leyle ve Leyle* şiirinde yaşadığı yas sürecini derin bir boyuta taşıyarak kaybı hem içsel hem de kalıcı bir bağ olarak yansıtmıştır. Şair, kişisel acısının ötesine geçerek hüznünü ve özlemini ağıt biçiminde sanatsal bir dille ifade etmiştir. Melankolik ruh hâliyle aktarılan mısralar, okuyucunun kalbine dokunmuştur. Çünkü şair duygularını saklamadan, açık bir şekilde aktararak şiirini güçlü kılmayı başarmıştır. Şiirde, hüznün duygusunun yalnızca geçmişe duyulan bir arzu olmadığı, aynı zamanda şimdiki zamanda yaşanan varoluşsal bir eksiklik olduğuna dikkat çekilmiştir. 'Azîz Abâze'nin *Leyle ve Leyle* şiirinde hüznün temasını işlemesi edebiyata sadece bir duygu değil, aynı zamanda insanın en aciz hâline ayna tutan bir bakış açısı kazandırmıştır.

Kaynakça

Abâze, 'Azîz. (t.y.). *Ennât hâ'ire*. Matba'atü'l- Ma'ârif.

Âişe, D., & Sâliha, Y. (2019). *Zâhiratu'l-hüznü fi's-şi'ri'l-'arabiyyi'l-mu'âsır* [Yüksek Lisans Tezi]. Câmi'atu Abdi'l-Hamîd Bin Bâdis Musteğânim.

el-Hakk, M. S. (2016). Ahmed Şevkî: Râ'idu's-şi'ri'l-mesrahiyyi fi'l-edebi'l-'arabi. *Mecelletu'l-Buhûsi'l-'Arabiyyeti- Câmi'atu Râcişâhî-Bangladeş*, 4.

el-Huseynî, Ö. 'Abdu'l-'Azîz. (2014). Risâ'u'l-zevceti beyne 'Azîz Abâze ve Muhammed Receb el-buyûmî dirâsat ve muvâzene. *Mecelletu Külliyyeti'd-Dirâsâti'l-İslâmiyyeti ve'l-'Arabiyyeti li'l-Benâti bi'l-İskenderiyyeti*, 6(30), 341-483.

el-Meyserî, E. (2024, Eylül 24). Beyne's-şâ'ir 'Azîz Abâze ve'l mûsîkâr Muhammed 'Abdu'l-Vehâb. *14Uktûber*, 1-12.
file:///C:/Users/HP/Desktop/aziz%20abaze/aziz%20gazete.pdf

ez-Zehrâ', C. F. (2022). Mazâhiru'l-hüznü fi's-şi'ri'l-'arabiyyi'l-mu'âsır "eş-şu'arâ'ur-ruvvâdu enmûzecen". *Câmi'atu'l-Cilâliyyi'l-Yâbis -Sîdî Bil'abbâs*, 9(2), 138-154.

-
- Menâhicu Câmi'ati'l-Medîneti'l-'Alemyye. (2010).). Hayâtu 'Azîz Abâze ve mâ ellefehu min masrahiyyât. İçinde *el-Edebu'l-Mukârin* (ss.218-245).Câmi'atu'l-Medîneti'l-'Alemyye. Erişim tarihi 22 Nisan 2025, gönderen file:///C:/Users/HP/Desktop/aziz%20abaze/aizi%20kitap.pdf
- 'Azîz Abâze. (t.y.). el-Ma'rife. Erişim tarihi 13 Şubat 2025, gönderen https://www.marefa.org/%D8%B9%D8%B2%D9%8A%D8%B2_%D8%A3%D8%A8%D8%A7%D8%B8%D8%A9
- Îyd, Ğ. (t.y.). İstirâciyyetu's-siyâk ve'l-mûsikâ fi'l-masrahiyyeti's-şî'riyyeti 'inde 'Azîz Abâze ve Kays ve Lubnâ -Enmûzecen-. *Mecelletu Külliyyeti'l-Âdâbi bi'l-Vâdi'l-Cedîd*, 16, 1102-1131. *el-Edebu'l Mukârin*. Câmi'atu'l-Medîneti'l-'Alemyyeti.

Expanded Summary

The basic material of literature is the human being, who reflects human emotions, thoughts, and experiences. Therefore, it can be said that everything that describes human beings is the subject of literature. Literary writers have addressed different themes with different emotions in literary genres such as short stories, novels, and poetry. Poetry, in particular, has played an effective role in expressing emotions. It can be seen that sadness is one of the main themes in the poems of many poets. The word “sadness” is of Arabic origin and comes from the root (ح - ز - ن) ḥ-z-n. This word encompasses many concepts such as separation, loneliness, death, and illness.

Poems with the theme of sadness have an important place in Arabic poetry. As an intellectual phenomenon, sadness is based on the existential experiences of contemporary Arabic poets. The poet's inability to logically accept the conditions of the reality they live in and the real shock and trauma they experience in response to this situation have led them to deep sadness. This is a direct result of the situation they live in. It is certain that contemporary Arab poets are influenced by many factors, and this has led to the spread of the phenomenon of sadness in modern Arabic poetry. The internal fragmentation of man, his inability to adapt spiritually to the reality of the outside world, has made him feel directionless and lost in this boundless existence.

Expressions such as rebellion, pain, lamentation, evening, dark clouds, and death, as well as situations that can trigger sadness, such as the coldness of love, longing for one's homeland, and mourning for friends, are frequently found in modern Arabic poetry. The feeling of sadness is strongly felt in the works of names such as Nazik al-Melaike, Badr Shakir al-Sayyab, Salah Abdu's-Sabûr, and Ahmed Abdu'l-Mu'ti Hijazî. Salah Abdu's-Sabûr succeeded in conveying his experience of exile through sadness in his poetry. Abdul-Mu'ti Hijazî, on the other hand, drew attention to the feeling of sadness through his experiences of city life and individual alienation. Together with Badr Shakir al-Sayyab, sadness reached its tragic peak in modern Arabic poetry with the shock of death and unrequited love.

One of the poets who addresses the theme of sorrow in Arabic poetry is the Egyptian 'Azîz Abâza, an emotional poet who succeeds in expressing his feelings in clear and understandable words. 'Azîz Abâza expresses his longing for his lost wife with sadness in his poem Layla wa Layla, which is included in his divan Ennât Hâ'ira (أنات حائرة). The poet chose to express his sadness through elegy, an impressive poetic form. In his poem Layla wa Layla, Egyptian poet 'Azîz Abâza addresses the theme of sadness through the loss he experienced. The first part of this study provides information about the poet's life, while the second part examines the poet's Layla wa Layla poem along with its translation and evaluates the emotional dimension of the theme of sadness in the poem thematically. His full name is 'Azîz

bin Muhammad bin Osman Abāza. ‘Azīz Abāza is a renowned Egyptian poet in the fields of literature, language, and law. He was born in 1898 in the village of al-Rub‘imāyye in Minya al-Kamah, Sharqiya Governorate, Egypt. He completed his primary education at Madrasah al-Nasiriyye and continued his secondary education at Madrasah al-Tawfiqiyye and Madrasah al-Sa‘īdiyye in Shubrā. He then enrolled in the Faculty of Law at Cairo University and graduated in 1923. ‘Azīz Abāze is considered one of the heirs of the Egyptian-Turkish poet Ahmed Shawki (1869-1932), who was particularly known in the field of Arabic poetic theater as “Emir al-Shuara” (Commander of Poets). ‘Azīz Abāza is an important representative of the second generation of Egyptian poets who hold an important place in Egyptian poetry after names such as Hafiz Ebrahim and Ahmed Shawki. ‘Azīz Abāza, who published his first play, Qays and Lubnā, in 1943, has several poetic plays to his name. The poet wrote the play Qays and Lubnā not in novel form but in poetic form, adhering to the same meter, rhyme, and word structure. The events unfold around two lovers known as Qays and Lubnā. ‘Azīz Abāza stood out not only for his literary achievements but also for his deep interest and concern for his family and the community in which he lived; he established strong and meaningful ties with his community. ‘Azīz Abāza taught his family to treat others humanely and to respect the feelings of others. Indeed, at a wedding he was invited to, he told his daughter not to wear her jewelry because he knew the bride did not have any, which provides important insights into his character. His daughter ‘Ifāf ‘Azīz Abāze (wife of the famous writer Servet Abāze) said the following about her father: “The first thing we heard in our home was poetry. I would see my father sitting with my uncles on my mother’s side; he would read selections from old poems to them in his sweet voice. He would often recite Shawki’s poems and ask us to memorize them. This was because he greatly admired Shawki and was extremely devoted to him. It was through his love for Shawki that he met his closest friend, the lawyer Vahīb Dus.” Noting her father’s approach to literature, ‘Azīz Abāze pointed out that his interest in literature was not limited to himself but also reflected on those around him. The poem Layla wa Layla, consisting of 32 couplets from ‘Azīz Abāze’s poetry collection Ennāt Hā’ira, is written in a simple meter (فاعلن مستفعلن فعلن مستفعلن). This poem is one of the finest examples of contemporary Arabic poetry in terms of style and structure, and its poetic vocabulary is reminiscent of the splendor of ancient Arabic poetry. ‘Azīz Abāze passionately and sadly expresses his grief over the loss of his wife in his poems. In the poem, the poet compares the wedding night to a night he experienced after his wife’s death. He describes the great pain that replaced the happiness he experienced on his wedding night and the devastating situation his wife’s loss left him in. The poem is written in the elegy genre, dominated by feelings of sorrow and longing. When we examine the poem as a whole, we see that ‘Azīz Abāze’s soul is filled with deep pain, loss, and sorrow after the death of his wife. In this respect, it can be said that a melancholic atmosphere dominates the poet’s poems.

en-Nihâye fî Garîbî'l-Hadîs ve'l-Eser Adlı Eserde Neseple İlgili Kelimeler (Anlam bilim ve Sözlük Bilime Dair Bir İnceleme)

Words of relation in the book 'Al-Nihayah fi Gharib al-Hadith wa Al-Athar'

(A Semantic and Lexical Study)

Semar NAASOU*

Öz

Bu çalışma, Arapça sözlükbilimiyle ilgili meseleleri anlam bilimsel bir açıdan ele almakta ve kelimelerin anlam gelişimi, kök anlamın merkeziliği, sesin anlamla ilişkisi ve eş anlamlılık konularını incelemektedir. Araştırmada ayrıca, Nebvî hadislerin sözlüklerde delil olarak kullanılmasına yönelik uygulamalı bir boyuta da yer verilmektedir. Bu bağlamda, İbnü'l-Esîr'in "en-Nihâye fî Garîbî'l-Hadîs ve'l-Eser" adlı eseri tercih edilmiş ve bu eserden neseple kavramıyla ilgili kelimeler örnek olarak seçilmiştir. Bu kelimeler, İbnü'l-Esîr'den önce telif edilen iki önemli sözlük olan el-Ferâhîdî'nin "el-'Ayn"ı ve el-Cevherî'nin "es-Sihâh"ı ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Amaç, sonraki dönem sözlüklerinin önceki dönemlere ne gibi katkılar sağladığını ortaya koymaktır. Her bir kelimenin etimolojik kökeni tespit edilmiş ve tarihi bağlamı içinde anlam serüveni incelenmiştir. Bu çalışma tarihsel, betimleyici ve çözümleyici bir yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıya göre, Gârîbü'l-hadîs türünün temsilcisi olan İbnü'l-Esîr'in *en-Nihâye fî Garîbî'l-Hadîs ve'l-Eser* adlı eseri, Arapça sözlük birikimine önemli katkılar sunmuştur. Ayrıca, Arapça kelimelere çekirdek-anlam (semantik merkezlilik) ilkesinin uygulanması mümkündür ve bu yaklaşım, Arap dili için türetim temelli (etimolojik) bir sözlük oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Fonetik ve morfolojik unsurların sözlük çalışmalarına dâhil edilmesi ise anlamların açıklanması ve iletilmesi açısından son derece önemlidir. Bu çalışmada izlenen yöntem, betimleyici ve çözümleyici yönleriyle tarihsel bir yöntemdir.

Anahtar Kelimeler: Arap dili ve belâgatı, Semantik, Sözlükbilimi, Garîbü'l-Hadîs, Neseple kavramı.

Abstract

This study addresses issues related to Arabic lexicography from a semantic perspective and examines topics such as the semantic development of words, the centrality of root meaning, the relationship between sound and meaning, and synonymy. In addition, the study includes a practical dimension concerning the use of Prophetic Hadiths as lexical evidence. In this context, Ibn al-Athîr's *al-Nihāya fî Gharîb al-Hadîth wa'l-Athar* was selected as the primary source, and words related to the concept of lineage (nasab) were chosen as examples from this work. These words were analyzed comparatively with two earlier major dictionaries: al-Farâhîdî's *al-'Ayn* and al-Jawharî's *al-Sihâh*. The aim is to reveal the extent to which later lexicons contributed to earlier ones. The etymological roots of each word were identified, and their semantic evolution was examined within their historical context. The study was carried out using historical, descriptive, and analytical methods. According to the researcher, Ibn al-Athîr's *al-Nihāya fî Gharîb al-Hadîth wa'l-Athar*, as a representative work of the gharîb al-hadîth genre, made significant contributions to the Arabic lexical corpus. Furthermore, applying the principle of core meaning (semantic centrality) to Arabic words is feasible and may assist in the creation of an etymology-based dictionary of the Arabic language. Incorporating phonological and morphological elements into lexicographical work is also crucial for clarifying and conveying meanings. The method used in this study is a historical method with descriptive and analytical aspects.

Keywords: Arabic language and its rhetoric, semantics, lexicon, rare Hadith terminology, kinship terms.

* DR. mail: semarnaasou@gmail.com, Orcid Id: 0000-0001-7081-086

Bu çalışma, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY-NC 4.0) ile lisanslanmıştır. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Giriş

Bu çalışma, Arap dil sözlüğünden, özellikle de anlam birimlerinin temel düzeyini oluşturan tekil kelimeden hareketle şekillenmiştir. Çalışmanın amacı, Arap dil sözlüğünün işleyişiyle doğrudan bağlantılı olan bazı önemli meselelere ışık tutmaktır. Bunların başında kelimelerin anlam evrimi, dilsel anlam ile terimsel anlamın ayrımı gelir; zira klasik sözlüklerin bu konuda yeterli katkı sağlayamadığı gözlemlenmektedir. Araştırma, ayrıca kök anlamın merkezîliği, ses ile anlam arasındaki ilişki ve eş anlamlılık meselesi üzerinde de durmaktadır. Kök anlamla ilgili olarak, belirli bir kökten türeyen kelimelerin tüm kullanımlarında ortak bir anlamın bilimsel olarak varlığını esas alan "küçük türetim" (الاشتقاق) (الصغير) (b.Cinnî, 2/136) kavramına yer verilmektedir. İbn Cinnî'nin (1002) bu konudaki yaklaşımından yola çıkarak, çalışmada incelenen kelimenin belirgin anlamı ile kökünün merkezî anlamı arasındaki ilişki ortaya konmaktadır. Bu da, Arap dili için türetim esaslı bir sözlüğe katkı sağlamayı ve bu yolla tarihsel sözlük projesine destek sunmayı amaçlamaktadır. Sesin anlamla ilişkisi bağlamında ise, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) sözlerinde geçen bazı kelimeler ele alınmaktadır. Zira onun sözleri hem iletme hem de etki etme amacı taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmada, ses değerinin anlamları şekillendirmedeki rolü ele alınmakta ve modern fonetik çalışmalarının dilsel sorunlardan ne ölçüde koptuğu sorgulanmaktadır. Bu, aynı zamanda bir kelimenin sentaks dışı bir biçimde estetik değer taşıyabileceği fikrine de kapı aralamaktadır. Sadece sentaks üzerinden değerlendirme yapmak, sesin anlattığı durumu ya da anlamı sezdirme gücünü göz ardı etmektedir. Bu nedenle, kelime ile söz dizimi arasındaki ilişkinin zıtlık değil, tamamlayıcılık ilişkisi taşıdığı ve her iki yönün de göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Burada Abdülkâhir el-Cürçânî'nin (1078) kelimeye doğrudan güzellik atfetmeyi reddetmesi dikkat çekicidir. O, güzelliği kelimeler arası bağlara ve nahiv kurallarına bağlamaktadır (el-Cürçânî, 1992, 1/81). Ancak bu çalışma, bir kelimenin güzelliğinin onun anlamı doğru ve yerinde iletebilme kabiliyetinde ve sahibinin zihnini ve ruhunu yansıtabilmesinde yattığını göstermektedir. Bu nedenle, söz konusu kelimenin başka bir kelimeyle değiştirilmesi, iletimi zedeleyebilir.

Kelimenin estetik yönü ve çağrışımsal gücü ile ilgili bu tartışma, bizi eş anlamlılık meselesine götürmektedir. Bu çalışmada bilimsel duruş, "tam eş anlamlılık" (mutlak müteradiflik) denilen anlayışın reddine yönelmiştir. Bu yaklaşım, anlam karışıklığını önlemek ve kavramları netleştirmek adına çağdaş dil çalışmalarında yaygınlaşmaktadır. Gerçek anlamda eş anlamlılık ancak özet anlatım amacı güdüldüğünde, yani ifadenin özüne vurgu yapıldığında söz konusu olabilir. Ancak anlamı tam olarak iletme ve anlatımda kesinlik arayan bir kişi, kelimelerin anlamlarındaki ince farkları dikkate almak zorundadır. İşte bu husus çalışmanın merkezinde yer almaktadır. Araştırmada, hadis-i şeriflerin sözlük biliminde nasıl bir delil olarak kullanıldığına ve özellikle garîb hadislerin Arap sözlüklerine nasıl bir kelime hazinesi kattığına da ışık tutulmaktadır. İslam'ın ilk dönem ortamını –Hz. Peygamber (s.a.v.), sahabe ve tabiin dil aracılığıyla yeniden yaşama isteğiyle, biz de bu çalışmada neseplere ve sosyal bağlarla ilgili kelimeleri, Arapların ve Arapçanın geçiş dönemi bağlamında ele almayı tercih ettik. Garîbu'l-hadîs alanı, sosyal yaşamı belirgin biçimde yansıttığı ve bu tür eserlerin sözlüklerin temel yapı taşlarından biri hâline geldiği için bu çalışmanın konusu olarak seçilmiştir. Araştırmanın kapsamı, bu alandaki eserlerden sadece biri olan ve İbnü'l-Esîr'in (1209) kaleme aldığı *en-Nihâye fî Garîbi'l-Hadîs ve'l-Eser* adlı esere özgülülmüştür. Çünkü bu eser, garîb hadis literatürünün en kapsamlı örneğidir. Bu çalışmada, neseplere ilgili kelimeler seçilmiş, ardından bu kelimeler, İbnü'l-Esîr'in açıklamaları doğrultusunda incelenmiş ve ardından ondan önce yazılmış olan iki önemli sözlük olan *Kitâbü'l-Ayn* el-Ferâhîdî (789)ve *Tâcü'l-Luğa ve Şihâhu'l-'Arabiyye* el-Cevherî (1003) ile karşılaştırılmıştır. Bu sayede, sözlük geleneğinin zaman içindeki gelişimi ve sonraki sözlükçülerin önceki

eserlere katkıları anlaşılmaya çalışılmıştır. Her bir kelimenin hangi kökten türediği belirlenmiş ve mevcut kaynaklara dayanılarak o kelimenin anlam tarihi ortaya konmuştur.

Yöntem

İbnü'l-Esîr'in *en-Nihâye fî Garîbi'l-Hadîs* adlı eserinde geçen neseplere (soy bağı) ile ilgili kelimelerin tarihî serüveni takip edilmiş ve bu kelimeler, İbnü'l-Esîr'in eserinden önce telif edilmiş iki sözlükle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalı inceleme, *en-Nihâye*'nin Arapça sözlük birikimine ne ölçüde katkı sağladığını pratik bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, ele alınan kelimeler anlam yönünden değerlendirilmiş; bu değerlendirmede anlam bilimi (semantik) ve onun alt disiplinlerinden yararlanılmıştır.

1. İrdelenmiş Terimler

Araplar, hem İslam öncesi hem de sonrası dönemlerde neseplere bilgisine son derece büyük önem vermişlerdir. Bu tutum, neseplere bilgisini derinlemesine bilen ve “nessebi” olarak anılan kişilerin mevcudiyetinde de kendini göstermektedir. Arapların neseple ilgili gösterdiği bu dikkat, İslam tarafından da reddedilmemiştir; aksine, sosyal yapının değişmesiyle birlikte bu hassasiyet daha bilinçli bir hâl almıştır. Nitekim İslam, neseplere karışıklığına yol açan evlat edinme (tebennî) uygulamasını ortadan kaldırmış, Hz. Peygamber (s.a.v.) ise sahabeyi neseplere bilgisine teşvik ederek akrabalık bağlarını canlı tutmalarını istemiştir. Bu da, Arapların neseplere konusuna verdiği önemin meşru ve teşvik edilen bir zemin kazandığını göstermektedir (Ebû 'Alî, 1988, 164). Araplar, sadece kendi kabileleri dışındaki bireyleri tanımlamakla kalmamış; aynı zamanda Arap olmayanlara yönelik birçok özel terim de üretmişlerdir. Bu kelimeler, kişinin Arap nesebiyle olan bağını veya Arap toplumu içindeki konumunu ortaya koymaktadır. İşte bunlardan bazıları:

1.1. el-Etiyy (الأتى)

في الحديث ((أنه سأل عاصم بن عدي عن ثابت بن الدحداح، فقال: إنما هو أتى فينا))

Hadiste şöyle geçer: “Âsım bin Adiyy'e Sâbit bin ed-Dahdâh hakkında soru sorulunca şöyle dedi: O, aramızda sadece bir ettiyy'dir”. (İbnü'l-Esîr, 1979, 1/21). İbnü'l-Esîr şöyle der: “Yani, yabancı. ‘Etiyy’ ve ‘etâvî’ kelimeleri, yabancı bir adam için kullanılır” (İbnü'l-Esîr, 1/21). Ettiyy” kelimesi, “el-‘Ayn” kitabında tanımlanmamıştır, ancak el-Halîl, kelimenin geçtiği şekliyle şöyle der: “‘Âtiy’ ve ‘ettiyy’ iki farklı dildir, doğru olan ise: ‘ettiyy’dir. (el-Ferâhîdî, 8/146) *Tâcü'l-Luğa ve Şihâhu'l-'Arabiyye*’da ise “ettiyy” ve “etâvî” kelimeleri, yabancı anlamında kullanılır (el-Cevherî, 6/2263). Cevherî ekler: “Etiyy” kelimesi, bir adamın toprağına getirdiği su kanalı anlamına gelir. Bu, fiil ‘fil’ olarak kullanılır. Şöyle denir: “Bize gelen sel, ‘etiyy’ ve ‘etâvî’dir” yani, sana gelir ancak yağmurundan etkilenmezsin. El-‘Acac şöyle demiştir:

‘Bir ‘etiyy’ seli, yayılmıştır, ‘etiyy’ gibi (el-Cevherî, 1/103), Hadiste geçen “etiyy” kelimesi, “yabancı” anlamında olup, fiil “eta (gelmek)”ten türetilmiştir (etâ – ye’tî – fe-huwa ‘etiyy). Çünkü o, Arap soyuna katılmamış, ancak onlara yakın olmuştur; bu nedenle “etiyy” terimi, uzak olan birinin yaklaştığı, ama yine de Arap soyundan uzak kalan birini ifade eder. Ettiyy” kelimesi, bazen “etiyy” kelimesinden türetilmiş olabilir, bu da bir adamın toprağına getirdiği bir su kanalı gibi anlamlar taşır. Nasıl ki bu kanal o toprağına ait değilse, “etiyy” de bu topraklara (Araplara) ait değildir.

1.2. el-Cânib (الجنب)

في الحديث ((الجنبُ المُسْتَعَزُّ يُثَابُ مِنْ هَبْتِهِ))

Hadiste şöyle geçer: “Müstaghzır olan cânib, onun hediye ettiği şeyle ödüllendirilir” (İbnü'l-Esîr, 1/304). Hadisteki anlam şu şekildedir: “Yabancı bir kişi sana bir şey hediye

ettiğinde, daha fazlasını istemek için, ona hediye ettiği şeyin karşılığında bir şey ver." "Müstaghzır" kelimesinin anlamı ise, daha fazlasını istemek amacıyla verilen hediyeden daha fazla talep eden kişidir (İbnü'l-Esîr, 1/304). el-'Ayn" kitabında şöyle geçer: "Cunûb, 'canb' kelimesinin çoğuludur. 'Cânib' ve 'canâib' terimleri bilinen terimlerdir... 'Câniban' ise, iki tarafı ifade eder: 'kanat'lar, 'kenarlar'... 'Cânib' aynı zamanda uzak, zayıf ve küçümsenen anlamlarına da gelir. El-'Acçâc şöyle demiştir: Ne cunûb, ne de gümüşe batmış, kirlenmiş bir yer vardır (el-Ferâhîdî, 6/149). 'Cenîb' yabancı anlamına gelir, ve 'Cânib' de aynı anlama sahiptir. Bu anlam, 'Taç el-Lugha' sözlüğünde de yer almaktadır (el-Cevherî, 1/103). Cânib", yabancı anlamında, "cenb" kelimesinden veya bir şeyin kenarından, yani o şeyin asıl değil de bir tarafı olduğu anlamına gelir. Arap toplumunda 'cânib'in yerini tanımlayan el-Halîl'in açıklaması da bu anlamı destekler: "O, uzak, zayıf ve küçümsenen kişidir".

1.3. el-Hamîl (الحميل)

جاء في حديث علي رضي الله عنه: ((أنته كتب إلى شريح: الحميل لا يورث إلا ببينة))

Ali (r.a.)'den rivayet edilen bir hadiste şöyle geçer: "Hamîl, ancak bir delille mirasçı olabilir (İbnü'l-Esîr, 1/442). İbnü'l-Esîr, "hamîl" kelimesini şöyle açıklar: "Bu, küçük yaşta kendi ülkesinden alınıp İslam topraklarına getirilen kişidir." Bir başka açıklamaya göre ise, "nesebi taşınan" anlamındadır; yani bir kimse, başka birini 'bu benim kardeşim ya da oğlumdur' diyerek tanıtır ve böylece onun mirasını gerçek vârislerinden kaçırmak ister. Bu durumda, iddiası bir delille ispat edilmedikçe kabul edilmez (İbnü'l-Esîr, 1/442). "el-'Ayn" adlı eserde "hamîl" şu şekilde tanımlanır: "Toplumdan dışlanmış, alınarak büyütülen kişidir... Hamîl aynı zamanda, annesinin rahmindeyken şirk topraklarından alınan çocuktur (el-Ferâhîdî, 3/241). "Tâcu'l-Luğa ve Şihâhu'l-'Arabîyye" sözlüğünde ise "hamîl", "küçük yaşta kendi ülkesinden alınıp, İslam içinde doğmamış olan kişidir" şeklinde tanımlanır. Aynı zamanda "kefil" anlamına da gelir; bir başka anlamı ise "evlatlık alınmış, ancak gerçekten o ailenin çocuğu olmayan kimsedir."

Şair Kumeýt, Kuda'a kabilesini Yemen'e göç etmeleri nedeniyle eleştirirken şöyle der:

علام نزلتم من غير فقر *** ولا ضراء منزلة الحميل؟

(el-Cevherî .4/1678). Hamîl kelimesi, "taşınmak" anlamına gelen humile – yuhmalu fiilinden türetilmiştir; yani, bu kişinin soyu Arap soyu ile doğrudan bağlantılı değildir. Sanki başka bir yerden Arap topraklarına getirilmiş ve oraya yerleştirilmiştir, ancak aslında o toplumun özünden değildir. Bu kelime İslam'dan önce de kullanılmıştır, fakat anlamı sadece soy açısından "hamîl" olan kişiyi ifade ediyordu; nitekim Kumeýt'in şiirinde bu anlamda geçmektedir. İslam'dan sonra ise hamîl, küçük yaşta kendi ülkesinden getirilip İslam topraklarında doğmamış kimse olarak tanımlanmaya başlanmıştır.

1.4. ez-Zenîm (الزئيم)

جاء في الحديث: ((ألا أخبركم بأهل النار؟ كل جواظ زئيم متكبر))

Hız. Peygamber'in şu hadisinde geçmektedir "Size cehennemlikleri haber vereyim mi? Her kibirli, kaba ve zenîm kimse (Müslim b. Haccâc, 1955, 4/2190). İbnü'l-Esîr, zenîm kelimesini şöyle açıklar: "Neseben yabancı olan, bir topluluğa sonradan katılan ama aslında onlardan olmayan kişidir. Bu anlam, koyun kulağından kesilip orada sarkıtılan ve bir işe yaramayan zename adlı parçaya benzetilerek verilmiştir (İbnü'l-Esîr. 2/316). "el-'Ayn" adlı eserde de zenîm, neseben sonradan katılan kişi olarak tanımlanmıştır. Nitekim Kur'an'da da şu şekilde geçer: 'Zorba, kaba ve zenîm kişi'(el-Ferâhîdî,7/375. Kur'an-ı Kerîm, Kalem Suresi: 13) Tâcu'l-Luğa ve Şihâhu'l-'Arabîyye sözlüğünde ise Cevherî şöyle der: "Zename, devenin kulağından kesilip sarkıtılan parçadır. Zenîm veya muzannem, bir topluma sonradan katılan, aslen onlardan olmayan, aslında ihtiyaç duyulmayan kişidir. O, tıpkı sarkıtılmış zename gibidir" (el-Cevherî, 5/1945) Böylece İbnü'l-Esîr, zenîm kelimesinin alındığı dilsel

kökeni açıklamıştır. Bu kelime, koyunun kulağından kesilip sarkıtılan ve aslında bir işe yaramayan zename adlı parçadan türetilmiştir. Aynı şekilde, zenîm de sonradan bir topluma katılmış, fakat neseben onlardan olmayan, yani topluluğa yabancı bir kişidir. Zenîm kelimesinin zename kökünden türetilmiş olması, Arap toplumundaki konumunu net bir şekilde yansıtır: O, toplum içinde fazlalık olarak görülen ve ihtiyaç duyulmayan bir unsurdur.

1.5. el-Arîr (الغريـر)

في حديث حاطب ((لَمَّا كَتَبَ إِلَى أَهْلِ مَكَّةَ يَنْذِرُهُمْ مَسِيرَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَيْهِمْ، فَلَمَّا عُوتِبَ فِيهِ قَالَ: كُنْتُ رَجُلًا عَرِيْرًا فِي أَهْلِ مَكَّةَ))

Hâtıb'ın hadisinde geçtiği üzere: “Mekkelilere, Rasulullah'ın (s.a.v.) onlara doğru yola çıktığını haber vermek için mektup yazdığında, bu konuda sorguya çekildi. O da şöyle dedi: ‘Ben Mekkeliler arasında bir **arîr** idim’”(İbnü'l-Esîr,3/204) İbnü'l-Esîr bu ifadeyi şöyle açıklar: “Yani, onlara dâhil olmuş bir yabancıydım, soyca onlardan değildim.”(İbnü'l-Esîr, 3/204) “El-‘Ayn” adlı eserde şöyle geçer: “El-‘arr, el-‘urr ve el-‘urrah: uyuz hastalığı... ‘El-‘urrah’, aynı zamanda **leke ve kusur** anlamına gelir. ‘Falan kişiden bana bir urrah (zarar/kusur) geldi’ denir. Ayrıca, ‘O kişi kavmine ‘ya‘urr’ eder’ yani onlara kötülük getirir, anlamında kullanılır.”(el-Ferâhîdî,1/85) “Tâcu'l-luğa ve Sîhâhü'l-Arabiyye” adlı eserde ise: “El-‘arîr kelimesi, hadiste yabancı anlamında kullanılmıştır.” (el-Cevherî, 2/744). ‘Arîr’ kelimesinin kökeni üzerine yapılan bir çözümleme şunu gösterir: Kelime, “el-‘arr” (uyuz hastalığı) kelimesine dayandırılabilir. Yani, ‘arîr’ kelimesi, **dışarıdan gelen yabancı/dâhil** kişi anlamında olup, insan bedenine sonradan bulaşan uyuz hastalığına benzetilmektedir. Çünkü bu hastalık, bedene ait olmayan dış bir etkidir. Özellikle bu kelime, yukarıdaki Hâtıb hadisinde kınama, ayıplama ve bağışlanma dileği bağlamında geçtiği için, kullanımı olumsuz çağrışımlar içermektedir.

Önceki sözlük incelemelerinden görüldüğü üzere, ‘arîr’ kelimesi yalnızca “Tâcu'l-luğa ve Sîhâhü'l-Arabiyye” eserinde geçmektedir; “el-‘Ayn”da bu anlama doğrudan yer verilmemiştir. Bunun nedeni, Tâcu'l-luğa'nın doğrudan Hâtıb hadisinin bağlamına dayanmasıdır.

1.6. el-Lakît (Bulutlu Çocuk) (اللقيط)

((المرأة تحوز ثلاثة مواريت: عتيقها ولقيطها وولدها الذي لا عنت عنه))

Bulutlu çocuk hakkında geçen bir rivayette şöyle denir: “Kadın üç farklı mirasa sahip olur: Azat ettiği kölesi, lakiti ve kendisinden lanetleşerek ayrıldığı çocuğu.” (İbnü'l-Esîr, 4/264) İbnü'l-Esîr, lakit kelimesini şöyle tanımlar: “Yol kenarına terk edilmiş, annesi ve babası bilinmeyen çocuk.”(İbnü'l-Esîr, 4/264) Bu araştırmada dayanak alınan sözlüklerde de benzer bir tanım yer almaktadır: Lakit, “terk edilmiş olarak bulunan yeni doğmuş çocuk” anlamına gelir (el-Ferâhîdî, 5/100). Terkedilen kelimesi, "alınmak" anlamına gelen "lukita" fiilinden türetilmiştir; bu da durumun, babası ve annesi bilinmeyen bir çocuğun kötü bir benzetmesi olarak kullandığı anlamına gelir (İbn Düreyd 2/923). Kelime, ‘luqîta – yulqatu – lakîṭ’ fiilinden türetilmiştir. Yani, bir kuşun taneyi yerden alması ya da insanın bir nesneyi yerden alması gibi, kimin olduğu bilinmeyen çocuğun yerden alınmasına (toplanmasına) benzetilmiştir (el-Ferâhîdî, 5/100) **Lakit** kavramında aşağılanma ve değersizlik anlamı açıkça hissedilir. Bu da, nesebi (soy bağı) bilinmeyen kişilere yönelik sosyal algının olumsuz olduğunu gösterir. Bu anlayışı, “el-‘Ayn” adlı eserde geçen lakîṭa tanımı desteklemektedir. Orada, “lakîṭa” kelimesi “aşağılık, hor görülen adam” anlamında kullanılmış, kadın için de aynı şekilde aşağılayıcı bir tanımlama yapılmıştır. Örnek olarak: “إِنَّهَا لَسَقِيطَةٌ لَقِيطَةٌ وَإِنَّهُ لَسَقِيطٌ لَقِيطٌ” (O, aşağılık ve hor görülen biridir; o kadın da öyle).

1.7. el-Maḥyûs (المَحْيُوس)

ورد في حديث أهل البيت: ((لا يحبُّنا اللُّع ولا المحيوس))

Ehli Beyt hakkında geçen şu hadiste yer alır: “Bizi, ne ‘lukā’ (aşağılık kimse) ne de ‘maḥyûs’ sever (İbnü'l-Esîr, 1/467) İbnü'l-Esîr, maḥyûs kelimesini şöyle açıklar: “Babası köle, annesi de cariyeye olan kişidir. Bu kelime, sanki ‘حيس’ (hays) bir çeşit hurma, yağ ve un karışımı tatlı kelimesinden türetilmiş gibidir.” (İbnü'l-Esîr, 1/467). “El-‘Ayn” adlı eserde de şu şekilde açıklanır: “Eğer bir adam cariyelerle kuşatılmışsa, ona maḥyûs denir. Çünkü o kişi ḥays tatlısına benzetilir” ve ardından şu mısra örnek olarak verilmiştir: “...ve ḥays karıştırıldığında, Cündüb çağrılır.” (el-Ferâhîdî, 3., 273) "Tâcü'l-Luğa ve Şihâhu'l-'Arabîyye" adlı eserde şöyle denmektedir: “Ḥays, karışım anlamına gelir. Bu nedenle, hurma, sadeyağ ve kuru yoğurt (akıt) karışımı olan tatlıya da ‘ḥays’ adı verilmiştir. Araplar da bu kelimeyi mecazî anlamda kullanarak, iki yanını cariyeler saran kişi için ‘maḥyûs’ demişlerdir.” Râciz şairin şu beyti buna örnek olarak verilmiştir: “Bu din bende o kadar karıştı ki, bir ḥays gibi karıştı” (el-Cevherî, 1/467) Bu açıklamalardan yola çıkarak şu sonuç ortaya çıkmaktadır: Maḥyûs kelimesi, “ḥays” kelimesinden türetilmiştir; yani sadeyağ, hurma ve kuru yoğurtun karışımından oluşan bir tatlıdır. Burada bir kişinin neseple karışıklığı, bu yiyecekteki karışıma benzetilmiştir. Yani maḥyûs, Arap olmayan biri anlamındadır; çünkü annesi bir cariyeye, babası ise bir köledir. Sanki cariyeler ve köleler bu kişiyle karışmış gibidir. Maḥyûs kelimesinin yapısında dikkat çeken bir unsur da, sakın bir harfin hemen ardından gelen harekeli yâ harfinin oluşturduğu belirgin bir sürtünme sesidir. Bu ses, duyusal bir çağrışım oluşturarak, herhangi bir duygudan arınmış bir ilişkiyi ima eder. Nitekim bu, hadiste geçen maḥyûs kelimesiyle verilmek istenen anlamı son derece isabetli biçimde yansıtmaktadır. Bu da, fonetik (sesbilimsel) açıdan anlamların açıklanmasında başvurulabilecek bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

1.8. el-Muhteliç (المُخْتَلِج)

في حديث أبي مجلز ((إذا كان الرجل مُخْتَلِجًا، فسرَّكَ ألا تكذب، فانسبه إلى أمه))

Ebû Miğlez'in şu hadisiyle aktarılmaktadır: “Eğer bir adam muhteliç (karışık) ise, seni kandırmasından emin ol, fakat onu annesine nisbet et” (İbnü'l-Esîr, 2/60) Bu hadiste geçen "muhteliç" kelimesi, araştırmada kullanılan dilbilimsel sözlüklerde, hadisteki anlamıyla, yani nesebin karışması, belirsizleşmesi veya çelişkili olması anlamında yer almamaktadır (İbnü'l-Esîr, 2/60) Dilsel anlamda "ihtilâc" kelimesinin kökeni hareket, çekme ve itme anlamlarına gelir (el-Ferâhîdî, 4/161. el-Cevherî, 1/311) Bu nedenle, karışıklığın fiziksel anlamının soy karıştırmada kullanılmasına yol açmıştır, bu da hadisteki amaçtır. Bu durumu dil sözlükleri göz ardı etmesine rağmen, İbnü'l-Esîr'in muhteliç kelimesinin anlamını açıklamasıyla bize açık bir şekilde belirtmiştir: Denir ki: Muhteliç bir adam, soyundan koparılmış yani onlardan çekilmiştir (İbnü'l-Esîr, 2/60). Ancak bu anlam, hadiste nesebin karışması ve belirsizleşmesi anlamında kullanılmıştır. Bu duyusal anlamın, neseple ilgili "ihtilâc" kelimesiyle ilişkilendirilmesi, hadiste kullanılan anlamı açıklamaktadır. Bu anlamın dilbilimsel sözlüklerde göz ardı edildiği, ancak İbnü'l-Esîr tarafından "ihtilâc" kelimesi için yapılan açıklamada ortaya konduğu belirtilmektedir. İbnü'l-Esîr şu şekilde ifade etmektedir: "Mükhtaliç bir adam denildiğinde, nesebinde bir çekişme olmuş demektir, sanki kendisinden koparılıp alınmış gibidir" (İbnü'l-Esîr, 2/60).

1.9. el-Müze‘za‘ (المُذْغَذَع)

ورد في حديث جعفر الصادق رضي الله عنه: ((لا يحبُّنا أهل البيت المُذْغَذَع. قالوا: وما المُذْغَذَع؟ قال: ولد الزنا))

İmam Cafer es-Sadık'ın hadisinde şu şekilde geçer: "Ehl-i Beyt'i sevmezler, el-Müze‘za‘ olanları sevmezler". Hadiste geçen "el-Müze‘za'", zina yoluyla doğmuş çocuk anlamına gelir (İbnü'l-Esîr, 2/161) İbnü'l-Esîr, kelimeyi açıklarken hadisle sınırlı kalmış ve

başka bir tanımlama yapmamıştır. Bu kelime, meşru olmayan bir şekilde doğmuş, yani zina sonucu doğmuş bir çocuğu tanımlamak için kullanılmıştır. Bu terim, toplumdaki saygınlık ve soyun meşruiyetini sorgulayan olumsuz bir anlam taşır. Kelime el-Müze'za', rüzgarın bir şeyi hareket ettirip onu ayırıp parçalaması anlamına gelir. Denir ki: "ذَعَذَّه", rüzgarın toprakla oynaması, onu ayırması ve dağıtması anlamına gelir, böylece "تَذَعَذَّ" olur (el-Ferâhîdî, 1/84) Kelime "الذَعَذَّة" "Tâcu'l-Luğa ve Şihâhu'l-'Arabiyye" sözlüklerinde yer almamaktadır. Ve açıkça görülüyor ki, önceki hadiste geçen el-Müze'za' kelimesinin anlamı, hadisin kendisinde açıklanmış olduğu şekilde, daha önceki dil sözlüklerinde yer almamaktadır. Bu durum, kelimenin anlamının İslamî bir kavram olabileceğini ve Arapların İslam'dan önce bu anlamı bilmediklerini düşündürmektedir. Bunu destekleyen bir diğer nokta ise, sahabelerin bu kelimenin anlamını sormalarıdır. Muhtemelen bu hadiste geçen el-Müze'za' kelimesi, dilsel kökeni olan "dhadh'a" kökünden sapmamaktadır. Bu kök, rüzgârın bir şeyi hareket ettirip, onu parçalayıp dağıtmasını ifade eder. Bu şekilde, el-Müze'za' kelimesinin anlamı, somut anlamdan soyut bir anlama evrilmiştir; yani, nesildeki sabırsızlık, kararsızlık ve belirsizlik anlamına gelmektedir. Ayrıca, bu kelimenin ses yapısı da, -özellikle aynı harflerin tekrarıyla- bir hareketi ve kararsızlığı çağırıştırır. Bununla birlikte, bu kelime sessel olarak da, babası bilinmeyen kişinin yaşadığı kaygı ve psikolojik huzursuzluğu yansıtır. Bu ses yapısı, hem somut hem de soyut anlamları içeren bir terim olarak tüm bu anlamları bir arada ifade eder.

1.10. el-Müstalaṭ (المُسْتَلاط)

في حديث علي بن الحسين رضي الله عنه في المُسْتَلاط ((إنه لا يرث))

Ali bin el-Hüseyin'in hadisinde şöyle geçer: "Mustalât mirasçı olamaz." (İbnü'l-Esîr, 4/277). "Mustalât" hadiste geçtiği üzere İbnü'l-Esîr'in açıklamasına göre "soyu bir erkeğe yapay olarak bağlanan kişi" anlamına gelir (İbnü'l-Esîr, 4/277) "El-'Ayn" adlı eserde şöyle denir: "Lût, su havuzunun sıvanmış kenarındır... 'Eltâta havzanın etrafını' demek, onu kendisi için çevrelediği anlamına gelir. 'İltiyât', bir kişinin kendisine ait olmayan bir çocuğu sahiplenip ona kendi oğluymuş gibi davranmasıdır. Bu fiil için "eltatahu" ve "istelâtahu" ifadeleri kullanılır. Şair şöyle demiştir: "Sen sadece aşağı bir aileden, başkasına yamalanmış sefil bir çocuğun muydun?" (el-Ferâhîdî, 7/451). Bu kelime "Tâcu'l-Luğa" ve "Şihâhu'l-'Arabiyye" eserlerinde geçmemektedir. Böylece anlaşıyor ki "mustalât" kelimesi, "lût" kökünden türemiştir (ez-Zemaḥşerî, 1993, 3/334-335) Bu kök, su havuzunun kenarına yapışan çamur anlamına gelir; aynı zamanda yapışık çamur demektir. Yani mustalât, bir erkeğe soy bakımından yapay bir şekilde iliştilen, adeta ona yapışmış bir kişidir. Bu kelimenin herhangi bir duygusal bağ içermemesi ve sadece soğuk, maddi bir yapışmayı çağırıştırması, onun nahoş ve küçümseyici anlamını açıkça ortaya koymaktadır.

1.11. el-Müstelḥaḳ (المُسْتَلْحَق)

في حديث عمرو بن شعيب ((أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَضَى أَنَّ كُلَّ مُسْتَلْحَقٍ اسْتَلْحَقَّ بَعْدَ أَبِيهِ الَّذِي يُدْعَى لَهُ فَقَدْ لَحِقَ بِمَنْ اسْتَلْحَقَّهُ))

Amr bin Şuayb'ın rivayet ettiği hadiste şöyle geçmektedir: "Peygamber (sallallahu aleyhi ve sellem) bir kimseye babası olarak nispet edilip sonra başka biri tarafından neseptalebiyle sahiplenilen her 'mustalḥaḳ'ın, kendisini sahiplenilen kişiye ait olduğuna hükmetmiştir." (İbnü'l-Esîr, 4/238) İbnü'l-Esîr, "mustalḥaḳ" kelimesini açıklamaya girmemiş, sadece hadiste geçen anlamıyla yetinmiştir. "El-'Ayn" adlı eserde ise şöyle denir: "Mulḥaḳ (katılan kişi), gerçek babası dışında birine nispet edilen, soy bağı olmaksızın iliştilen kişidir." (İbnü'l-Esîr, 1/37) "Tâcu'l-Luğa" ve "Şihâhu'l-'Arabiyye" adlı eserlerde "mulḥaḳ" şöyle tanımlanır: "Davacı tarafından soya yapay olarak eklenen, yani nesebi yapışık olan kişidir. 'İstelḥaḳa' fiili ise, bir kişiyi kendi oğlu olarak iddia etmeyi ifade eder." (el-Cevherî, 4/1945). Dikkate değer bir husus da şudur ki, "el-'Ayn" lüğatinde "leḥiḳe" fiilinin "istif'al" kalıbı yer almamaktadır. Ancak Cevherî, "Şihâh" adlı eserinde bu kalıba yer vererek şöyle

demıştır: “İstelhaḳahu: Onu kendi oğlu olarak iddia etti.” Buna göre, “istelḥiḳ” fiilinden türeyen mefʿûl ismi (mustalḥaḳ), Arap sözlüğüne sonradan eklenmiş yeni bir kalıptır. Bu kalıp, “luḥḳ” ve “mulḥaḳ” kelimeleriyle birlikte, Hz. Peygamber’in hadislerine gösterilen ilgi neticesinde söz varlığına dâhil edilmiştir. Bu kelime, soy açısından asıl babasına mensup olmayan, yani **nesebi** dışarıdan eklenmiş kişi anlamına gelir. Kalıbın tuhaflığı ve anlamındaki özgünlük, İbnü'l-Esîr'in bu kelimeyi “garîb” (alışılmadık) saymasına neden olmuştur.

1.12. el-Mulşak (المُلصَق)

في حديث حاطب ((إني كنت امرأاً مُلصَقاً في قريش))

Hâtîb'in hadisinde şöyle geçer: “Ben, Kureyş'e sonradan eklenmiş bir adamdım.” (İbnü'l-Esîr, 4/249) (Hadiste geçen "mulşak", kişinin Kureyş kabilesine sonradan dâhil olduğunu ifade eder.) (el-Ferâhîdî, 5/64. el-Cevherî, 4/1549). Araştırmada esas alınan güvenilir dil sözlüklerinde "mulşak" kelimesi, nesebi sabit olmayan, yani davacı tarafından soy bağı iddia edilen kişi (da'î) anlamında tanımlanmıştır (İbnü'l-Esîr, 4/249) "Bu, el-Mulşak ve ed-da'î kelimelerinin tam anlamıyla eşanlamlı oldukları mı anlamına geliyor?" "İbn el-Esîr'in el-Mulşak tanımında, el-Mulşak ve ed-da'î arasında anlamdaşlık sorunundan kaçınma çabası buluyoruz. Şöyle der: el-mulsak, 'Mahallede yaşayan, ama onlardan soyca olmayan adamdır' (İbnü'l-Esîr, 4/249) "Bu şekilde, el-mulsak'ın kabile üyeleri arasındaki durumu açıklamıştır. Belki de ed-da'î, el-mulsak'tan daha özeldir, çünkü ed-da'î, hiyerşi içinde mahalleye değil, babaya değil de başka birine bağlılıkla ortaya çıkar. el-mulsak, fiilden (الْصَق) (مُلصَق) türetilmiştir, sanki kabile üyelerinden soy bakımından uzak olduğu için ve onların mahallesinde bulunduğu için onlara yapıştırılmış ve onlarla karışmıştır. Bu şekilde, dilbilimsel sözlüklerde karışan (el-mulsak) ve (ed-da'î) kelimelerindeki karışıklık ortadan kalkmıştır.

1.13. el-Muvellade ve et-Telîde (المَوْلَدَة وَالتَّلِيدَة)

جاء في حديث شريح (أن رجلاً اشترى جارية وشرط أنها مَوْلَدَة، فوجدها تليدة)

Arapların soy konusunda gösterdiği özen o kadar büyüktür ki, Arap topraklarında doğup burada yetişen cariyeye ile yabancı topraklarda doğup Arap topraklarında yetişen cariyeye arasında fark koymuşlardır. Şurayh'ın hadisinde şöyle denir: 'Bir adam bir cariyeye satın aldı ve onun Muvellade olduğunu şart koştu, fakat onu telîda olarak buldu.'" (İbnü'l-Esîr, 1/194)"İbn el-Esîr, Muvellade ile telîda arasında şu şekilde ayırım yapar: Muvellade, Araplar arasında doğmuş, onların çocuklarıyla birlikte büyümüş ve onların geleneklerine göre eğitilmiş olandır. Telîda ise, acem topraklarında doğmuş, taşınmış ve Arap topraklarında büyümüş olandır. (İbnü'l-Esîr, 1/194)"El-Ayn kitabında şöyle denir: Muvellade câriye: Araplar arasında doğmuş, onların çocuklarıyla birlikte büyütülmüş ve onlara çocuk gibi bakılmış, tıpkı kendi çocuklarına öğrettikleri gibi ona da edep öğretilmiştir. Aynı şekilde, kölelerden de Muvellade olanlar. Ancak, telîda câriyeleri, bir kavmin mülkiyetinde doğan ve anne-babaları o kavmin içinde olanlardır. el-Ferâhîdî, (8/17) ve *Tâcü'l-Luḡa ve Şihâhu'l-'Arabiyye* de şöyle denir: 'Muvellade Arap, ve muallada erkek, eğer o, saf Arap olmayan bir Arap ise (el-Cevherî, 2/554) bu durumda, mef'ul isim olarak gelen 'Muvellade' kelimesi, birisinin onu Araplara nispet ettiğini ya da Arap soyundan gelmeyi, buna dâhil edilmiş olduğunu ifade eder, ancak o, Arap topraklarında doğmuş olmasına rağmen aynı anlam, 'telîda' kelimesiyle de ifade edilmiştir. Ancak bu kelime mef'ul isminin kalıbında gelmemiştir, çünkü o, Arap topraklarında doğmamış ancak acem topraklarında doğmuş ve taşınarak Arap topraklarında yetiştirilmiştir. Bu nedenle, 'telîda' kelimesi, sabitliği göstermek için fail isminin sıfat kalıbında gelmiştir. Araplar, doğum ve yetiştirme bakımından kendilerine daha yakın olan 'Muvellade'yı, 'telîda'ya tercih ederler ki bu, 'Muvellade' ve 'telîda' kelimelerinin geçtiği hadisin bağlamından anlaşılmaktadır. Burada, şeklin anlamı ortaya koymadaki etkisini belirtmek gerekir; bu da, şekil ile anlam arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmayı gerektirir. Bu, dil,

sarf, belagat ve diğer bilimlerde bilgi sahibi olmayı gerektirir ve sadece kişisel bir zevk ile yetinilmez.

1.14. en-Nazâ'î (النَزَائِع)

في حديث عمر رضي الله عنه: ((وقال لآل السائب: قد أضَوَيْتُمْ، فانكحوا في النَّزَائِع)).

Ömer radiyallahu anh'ın hadisinde şöyle denir: Sâib ailesine dedi: 'Siz fakirleşmişsiniz, o halde yabancı kadınlarla evlenin. (İbnü'l-Esîr, 5/41) İbn el-Esir, en-nazâ'î kelimesinin anlamı hakkında şöyle der: 'Yani: Kendi aşiretlerinden olmayan yabancı kadınlarla evlenin, başka aşiretlerden kadınlara "nazâ'î" denir.' (İbnü'l-Esîr, 5/41) "El-Ayn kitabında şöyle geçer; 'En-nazâ'î,' atlardan olanlar, kendi topraklarına getirilmeyenlerdir, bir tane nazî'a denir. Aynı şekilde, en-nazâ'î kadınlar da, kendi aşiretlerinden olmayanlarla evlendirilenlerdir, böylece başka yerlerde yaşamak üzere taşınırlar (el-Ferâhîdî, 1/358). 'Taj al-Lugha ve Sahah al-Arabiyya'da şöyle denir: 'En-nazî' (garip) En-nazâ'î atlar, soylardan alınanlardır. Denir ki, bunlar başka bir kavimden alınanlardır. En-nazâ'î kadınlar ise, kendi aşiretlerinden olmayanlarla evlendirilenlerdir.'" (el-Cevherî, 3/1289)"Bu durumda, 'en-Nazâ'î' kelimesi, 'naza'a yanzî'u naz'an' fiilinden türetilmiştir; bu fiil, bir şeyi alıp ondan ayırmak anlamına gelir, tıpkı İbnü'd-Düreyd'in söylediği gibi." (İbnü'Düreyd, 2/817). Bu durumda, bu kadınlar (en-Nazâ'î) sanki kendi aşiretlerinden ayrılmaya zorlanmışlardır, bu da 'نَزْع' kelimesinin anlamını ifade eder, yani zorla alınma gibi bir anlam taşır. Bu anlam, Arapların, özellikle de bedevilerin, aşiretlerine ve ailelerine olan bağlılıkları ışığında açıklanabilir. Ayrıca, 'en-nazâ'î' kelimesi, atlar arasındaki 'en-nazâ'î' kelimesiyle ilişkilendirilebilir, yani soylara doğru yönelmiş veya başka bir kavimden alınan atlar. Bu şekilde, kadınlardaki en-nazâ'î kelimesi, atlardaki en-nazâ'î kelimesine benzetilmiştir çünkü kadınlar da kendi aşiretlerinden alınarak başka bir aşirete götürülmüşlerdir.

Sonuç

Bu araştırma şu sonuçlara ulaşmaktadır:

1. Hadis sözlüklerinde, Arapçanın tarihî sözlüğünü hazırlama alanında önemli katkılar sunulmaktadır. Bu kitapların önceki dil sözlüklerinde bulunmayan anlamları içermesi bunun örneğidir. Bu kelimelerin modern çağdaki değeri, Arapça tarihî sözlüğünün hazırlanmasında kullanılma imkânında yatmaktadır.
2. Arapça kelimeler üzerine merkezî anlam fikrinin uygulanması mümkündür ve bu, Arapçanın türev sözlüğünü oluşturulmasına katkı sağlar. Ancak bu sözlük, bilimsel ve objektif kurallara dayanmalı, konuşma becerisinden uzak olmalıdır.
3. Sözlükte ses unsuru eklemek, anlamların açıklanmasında ve iletilmesinde önemlidir, ancak bu çalışmanın müziksel ve dilbilimsel gibi bilimsel veriler üzerine kurulması gerekir.
4. Dil sözlüklerinde eşanlamlı kelimeler olarak sayılan kelimelere dikkatle bakmak, incelenen çoğu kelimede anlam farklarının bulunduğunu ortaya koymaktadır, bu da tam eşanlamlılığın nadir olduğunu destekleyen yaygın görüşü güçlendirir.
5. Hadis-i şeriflerin dil sözlüklerinde alıntı yapılması, Arapçanın en eski dil sözlüğü olan 'el-ayn' kitabından itibaren gerçekleşmiştir ve sonraki sözlüklerde alıntı oranı artmıştır¹.
6. Araştırma, incelenen kelimelerin çoğunun genellikle duyusal bir kökene dayandığını ve sonradan soyut anlamını aldığını göstermiştir; bu da, duyusal anlamın, soyut anlamdan önce kullanıldığını ortaya koymaktadır.

¹ Yaser Hamdû ed-Dervîş, *el-Ḥadîşü'n-Nebevî fî'l-Mu'cemi'l-'Arabî Ḥattâ Nihâyeti'l-ḳarnî'r-Râbi'î'l-Hicrî*, Yüksek Lisans Tezi, (Halep Üniversitesi, Edebiyat ve Beşerî Bilimler Fakültesi) 1999, 153.

7. Sözlük anlamlarının açıklanmasına gelince, hadislerin garipliklerini açıklayan kitaplardan 'En-Nihâye' kitabının, diğer erken dönem sözlüklerinden daha fazla anlam açıklığa kavuşturduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, 'En-Nihâye' kitabında 'zıt' kelimesinin kullanımının önceki sözlüklere kıyasla daha az olduğunu ve 'meşhur' kelimesinin kelime açıklamalarında nadiren kullanıldığını gözlemliyoruz; bu da bazı önceki sözlüklerde eleştirilen bir noktadır. En önemlisi, İbnü'l-Esîr'in bazı kelimeleri açıklarken dilsel ve sosyal bağlama dayanarak açıklama yapmasıdır.

Kaynakça

- Abbas, H. (1998). *Arap harflerinin özellikleri ve anlamları*. Şam: İttihadü'l-Küttâbi'l-Arab.
- Accâc, A. R. *Ed-Dîvân*, (thk. İ. Hasan). Beyrut: Dârü's-Şurûk.
- Ebû Ali, M. T. (1988). *El-emşâlü'l-'arabiyye ve'l-'asrû'l-câhiliyye. analitik bir inceleme*. Beyrut: Dârü'n-Nefâis.
- Askerî, H. A. (1983). *El-furûk fî'l-luğa*. (thk. İhyâü't-Türâs el-'Arabî Heyeti). Beyrut: Dârü'l-Âfâki'l-Cedîde.
- Cebel, A. M. H. (2003). *Mu'cemu makâyisi'l-luğa'da kök anlam eleştirel ve analitik bir inceleme*. Şam: Dârü'l-Fikr.
- Cevherî, İ. H. *Tâcü'l-luğa ve şihâhu'l-'arabiyye*. (thk. A. A. Attâr). Mısır: Dârü'l-Kitâbi'l-'Arabî.
- İbn Cinnî, E. O. *El-Haşâ'îş*. (thk. M. Ali en-Neccâr). Kahire: Mısır Millî Kütüphanesi Yayınları.
- İbn Düreyd, E. M. H. (1987). *Cemheretü'l-luğa*. (thk. R. Munîr el-Ba'lebekkî). Beyrut: Dârü'l-İlmi'l-Melâyîn.
- İbnü'l-Esîr, M. M. (1979). *En-nihâye fî garîbi'l-hadîs ve'l-eser*. (thk. T. Ahmed ez-Zâvî – M. Muhammed et-Ṭanâhî). Beyrut: el-Mektebetü'l-İlmiyye.
- Ferâhîdî, H. A. (1409). *El-'ayn*. (thk. M. el-Mahzûmî & İ. es-Sâmerrâî). Kum: Dârü'l-Hicre.
- Kümeýt b. Zeyd el-Esedî. (2000). *Ed-dîvân*. (thk. M. N. Tarîfî). Beyrut: Dâr Sâdır.
- Müslim, E. H. (1955). *El-câmi'u's-şahîh*. (thk. M. F. Abdülbâkî). Mısır: Dârü İhyâi'l-Kütübi'l-'Arabiyye.
- Sa'rân, M. *Dil bilimi arap okuyucusu için bir giriş*. Beyrut: Dârü'n-Nahda el-'Arabiyye.
- Şâyi', M. A. (1993). *Kur'an tefsirinde anlam farklarının etkisi*. Leksikolojik Bir İnceleme. Riyad. Ubeykân Kütüphanesi.
- Ebû Ude, U. H. (1985). *Cahiliye şiiri ile Kur'an dili arasında anlam gelişimi. anlambilimsel bir karşılaştırma*. Ürdün: Menâr Kütüphanesi.
- Yâsûf, A. Z. (2000). Hadislerde garîb kavramı. *Halep Üniversitesi Araştırmalar Dergisi*.
- Zemahşerî, C. M. Ö. (1993). *El-fâ'ik fî garîbi'l-hadîs*. (thk. A. Muhammed el-Becâvî & M. E. İbrâhîm). Beyrut: Dârü'l-Fikr.

Expanded Summary

This study originates from the Arabic linguistic lexicon, focusing in particular on the single word as it constitutes the most fundamental level of semantic units. It aims to shed light on several issues directly related to the functioning of the Arabic linguistic dictionary, most

notably semantic development of words and the differentiation between linguistic and technical meanings—especially given the limited value of traditional lexicons in addressing these areas. The research also explores the core meaning of the linguistic root, the role of sound in conveying meaning, and the issue of synonymy. Regarding core meaning—defined as the consistent realization of a single meaning across all usages derived from a particular root, a concept referred to by Ibn Jinnī as "minor derivation"—this study demonstrates the connection between the determined meaning of a studied word and the core meaning of its root. The aim is to contribute to a derivative-based dictionary of the Arabic language that may support the larger project of a historical lexicon. Concerning the role of sound in meaning, the study analyzes a group of words from the sayings of the Prophet Muhammad (peace be upon him), whose language was intended to convey and influence simultaneously. The study seeks to utilize the phonetic value in shaping meanings, out of the researcher's belief that modern studies in phonology have lost touch with the broader linguistic question. This leads to the idea that a single word can embody aesthetic value independent of syntactic structure. Relying solely on syntax neglects the evocative power of sound in portraying the situation or meaning. Hence, the relationship between the word and the syntactic system is one of integration, not opposition, and both must be considered in linguistic study. This brings us to the stance of 'Abd al-Qāhir al-Jurjānī, who rejected the attribution of beauty to a single word, instead linking it to the syntactic relations and grammatical considerations. However, this study demonstrates that the beauty of a word lies in its precision in conveying meaning and expressing the speaker's mind and soul, such that substituting it with another word would compromise the communicative intent. The discussion on the aesthetic dimension of the word and its suggestive power naturally leads to the issue of synonymy. The study supports the scholarly view that rejects the concept of "absolute synonymy," a view increasingly endorsed in contemporary linguistic studies as a means to avoid ambiguity and clarify concepts. Synonymy is only applicable in cases of general meaning, when the intent is to summarize content and ideas. However, for precise expression and accurate communication, the speaker must consider the subtle differences in word meanings. This is a central concern of the study. The research also highlights the use of Hadith as linguistic evidence in the dictionary, particularly how Prophetic sayings—especially those containing rare or obscure vocabulary—have enriched the Arabic lexicon with a wealth of linguistic material. In an effort to engage with the early Islamic environment—represented by the Prophet Muhammad (peace be upon him), his companions, and their successors—through the lens of language, the study focuses on kinship and social relation terms during a transitional phase in Arab life and the Arabic language. The field of study chosen is *Gharīb al-Ḥadīth* (rare or unusual words in Hadith) due to its rich reflection of social life and because works on *Gharīb al-Ḥadīth* have become foundational elements in the Arabic lexicon. The scope of this study is limited to one such work, *Al-Nihāyah fī Gharīb al-Ḥadīth wa al-Athar* by Ibn al-Athīr, as it is considered a comprehensive reference in its field, encompassing much of what appeared in earlier works on rare Hadith vocabulary. The research focuses on extracting kinship-related vocabulary from the text and conducting a semantic and analytical study of these words to arrive at their precise meanings based on the contexts in which they appear. The methodology adopted is historical, utilizing both descriptive and analytical approaches. Kinship terms will be examined by presenting the words—after documenting Ibn al-Athīr's explanations—and comparing them with two earlier dictionaries: *Kitāb al-'Ayn* by Al-Farāhīdī and *Tāj al-Lughah wa Ṣiḥāḥ al-'Arabiyya* by Al-Jawharī. These two dictionaries represent the development of Arabic lexicography before Ibn al-Athīr's time. The aim is to trace the evolution of Arabic dictionaries and highlight the contributions of later scholars. The study of each term will include clarification of its linguistic root and the exploration of its historical semantic life based on available sources.

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminde Oyunsal Tasarım ve Oyunlaştırmanın Kullanımı

Using Gameful Design and Gamification in Teaching Arabic to Non-Native Speakers

Amr MUKHTAR *

المخلص

استهدف البحث تقديم نموذج إجرائي مُستند إلى مبادئ التصميم الممتع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال تقديم خطوات إجرائي لاستخدام هذه المبادئ وتوظيفها في تعليم اللغة العربية، وذلك بهدف التصدي لمشكلة البحث المتمثلة في ضعف وتباين مستوى دأرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والافتقار إلى نموذج إجرائي يوظف التوجهات الحديثة في تعليم اللغة العربية كالتصميم الممتع وما بعد محفّزات الألعاب، هذا التصميم الذي يُسهم في علاج مُشكلات انخفاض الدافعية عند الدأرسين. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل ومراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات ذات الصلة بمشكلة البحث، وقد تكون الإطار النظري للبحث من بعدين؛ عرض البعد الأول التصميم الممتع وما بعد محفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخصص البعد الثاني لعرض النموذج الإجرائي، وقد أكد البحث أن تعلم اللغة الثانية يمكن أن يحدث من خلال التصميم الممتع؛ ولذا فقد أوصى البحث بضرورة الاهتمام بعقد ورش عمل لتدريب مُعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على توظيف التصميم الممتع في التدريس.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، الناطقين بغير العربية، محفّزات الألعاب، التصميم الممتع.

Öz

Bu çalışma, ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde, oyunsal tasarımların kullanılmasına dayanan pratik bir model sunmayı ve bu modelin uygulanmasına yönelik adımları ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışma, ana dili Arapça olmayan Arapça öğrencilerinin seviyelerindeki düşüklük veya farklılıklara dayalı sorunlarla, Arapça öğretiminde oyunsal tasarım ve oyunlaştırma gibi modern yöntemlere dayalı işlevsel bir modele duyulan ihtiyaca yönelik çözümler üretmeyi amaçlamaktadır. Bu tasarımlar, öğrencilerdeki düşük motivasyon sorununun çözümüne de katkı sunmaktadır. Söz konusu probleme ilişkin literatür ve bilimsel araştırmaların tahlil edildiği çalışma; bu yönüyle betimsel analiz yöntemine dayanmaktadır. Çalışmanın teorik çerçevesi iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde kullanılması önerilen oyunsal tasarım ve oyunlaştırmanın izahına, ikinci kısım ise söz konusu pratik modelin sunumuna ayrılmıştır. Yabancı dil öğreniminin oyunsal tasarım vasıtasıyla gerçekleştirilebileceğini vurgulayan çalışma, Arapça öğretmenlerine ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde oyunsal tasarımın kullanımı konusunda eğitim verilmesinin önemine işaret etmekte ve bu amaçla atölye çalışmaları düzenlenmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arapça Öğretimi, Arapça Olmayanlar, Oyunlaştırma, Oyunsal Tasarım.

Abstract

This research aimed to present an operational model based on the principles of Gameful design in teaching Arabic to non-native speakers through presenting procedural steps for employing these principles in Arabic language teaching to address the problem of the research represented in the weakness and varying levels among non-native Arabic learners and the lack of an operational model incorporating modern approaches in Arabic language teaching like Gameful design and gamification. This design contributes to solving problems related to decreased motivation among learners. The research utilized a descriptive-analytical approach to describe, analyze, and review literature relevant to the problem. The theoretical framework included two parts: the first part presented Gameful design and gamification in teaching Arabic to non-native speakers. The second part

Dr. Öğr. Üyesi AMR MUKHTAR MORSI AHMED, Kastamonu Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati Bölümü, Kastamonu/Türkiye. E-mail: Amrmukhtar@kastamonu.edu.tr, orcid.org/0000-0001-7637-7611

Bu çalışma, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY-NC 4.0) ile lisanslanmıştır. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

presented the procedural model. The research emphasized that second language learning could occur through Gameful design; therefore, the research recommended holding workshops for training teachers to use Gameful design.

Keywords: Teaching Arabic, Non-Arabic Speakers, Gamification, Gameful Design.

المقدمة

1- تمهيد

يُعدُّ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أحد التوجهات التي تحظى باهتمام القائمين على تعليم اللغة العربية؛ نظراً لزيادة الإقبال على تعلمها وتعلمها، كما أنَّ تَعَلُّم اللغة العربية تختلف دوافعه باختلاف درجة وأهمية دوافع الدارسين، فقد يكون بغرض تحقيق التواصل مع أبناء المجتمع العربي والتعامل معهم بشكل عام، وقد يكون من أجل الدراسة والالتحاق بكليات العلوم الإسلامية بشكل خاص، وعلى الرغم من هذا الإقبال الشديد من الراغبين في تعلم اللغة العربية، إلا أنَّ الكثير من الدارسين يواجهون صعوبة في تعلمها وإتقانها لأسباب عديدة، وذلك يؤكد الحاجة إلى توظيف بعض التوجهات الحديثة في تيسير وتدعيم تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك في زيادة الدافعية الإيجابية نحو استمرار التعلم.

إنَّ العمل على انتشار اللغة العربية وحمايتها، والحفاظ على ما يميزها من أهم مقومات التقدم والريادة للحضارة العربية، وهذا يتطلب من القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بذل ما في وسعهم من اهتمام لتحقيق أقصى ما يمكنهم من أهداف؛ خدمة للدين الإسلامي، وخدمة للغة العربية نفسها. (طعيمة، 1989، 26)

وقد حدّد المتخصصون في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أهداف تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في ثلاثة أهداف، وهي أن يتعرف المتعلم خصائص اللغة العربية، وما يميزها عن غيرها من اللغات من حيث الأصوات، والمفردات، والتركيب، والمفاهيم، ويمارس المتعلم اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها بها الناطقون بها، أو بصورة تقرب من ذلك، وأيضاً يتعرف المتعلم على الثقافة العربية، وأن يلم بخصائص الإنسان العربي، والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه. (طعيمة، 1989، 35) ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه سالم (2020، 594) من أن أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تنحصر في ضرورة تمكين الدارسين من قراءة وفهم النصوص العربية بسهولة ويسر، وقراءة الكتب غير المقررة بشكل يسير وواضح، وقراءة متن متوسط بكل دقة ووضوح وسرعة، وكذلك التحدث، والإنشاء، والتعبير بسهولة، واقتدار.

وما سبق يتطلب وصول دارس اللغة العربية إلى المستوى الذي يمكنه من تحقيق النطق الصحيح، والفهم الجيد، والسرعة المناسبة في أداء المهارات اللغوية؛ وأن يكون قادراً على المناقشة فيما يستمع إليه، وأن يقرأ بفهم ما يُقدَّم له من موادَّ تعليمية، وأن يكتب ما فهم من هذه المواد التعليمية، حتى تتحول المعارف اللغوية إلى سلوك لغوي يُسهِّل على الدارس ممارسته بكفاءة وفاعلية (فرج، 2016، 145)

وتظهر أهمية محفّزات الألعاب في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ في أنَّها تساعد الدارس على التفاعل الإيجابي مع زملائه، وتُمكنه من ممارسة التخمين الذكي عند البدء في القراءة، بالإضافة إلى التخفيف من حدة القلق عند ممارسة مهارات التحدث، وتقبل الغموض بسبب زيادة الثقة بالنفس في تحقيق الأهداف عند عملية الكتابة، ومعالجة أوجه القصور التي تعترض الدارسين عند الاستماع إلى الحوارات والنصوص بين مُتحدثي اللغة العربية الناطقين بها. (أوزل وجيفتجي، 2022: 194-195؛ مختار، 2022، 47-48)

كما أنَّ استخدام التصميم الممتع ومحفّزات الألعاب قد يساعد الدارسين على تطوير قدراتهم اللغوية، ومهارات اللغة التواصلية من خلال تنمية الثروة اللغوية، خاصة حين تصبح محفّزات الألعاب جزءاً رئيساً من مكونات المنهج، مُستندة في ذلك إلى إيجابية الدارس، وحرصه على تعلم المهارات اللغوية عن طريق محفّزات الألعاب التي تجمع بين المتعة والترفيه والتعليم من خلال جذب انتباههم (أوزل وجيفتجي، 2022، 194-195) ويؤكد ذلك دراسة Garland (2015)، التي استخدمت منهج التحليل البعدي لتحليل أربعين دراسة استخدمت محفّزات الألعاب في تدريس اللغة الثانية؛ لتحديد العوامل الفعالة في استخدامها، وتوصلت الدراسة إلى أهمية محفّزات الألعاب خاصة؛ حينما توظف طول المدة الزمنية المخصصة للتدريس، وزيادة عناصر المنافسة، وكثرة المهام المحددة بوقت، مع تقديم التغذية الفورية للمتعلم.

وقد أثبتت دراسة Hasegawa, T. Et al (2015) فاعلية استخدام محفّزات الألعاب عبر برامج الهاتف Mobile Application في تعلم المفردات اللغوية؛ وأرجعت ذلك إلى فاعليتها في زيادة دافعية المتعلم لتعلم اللغة بصورة أكثر استقلالية وتنافسية، إضافة إلى حرية المكان والزمان.

وقد تأكدت هذه الأهمية من خلال دراسة (هندي، 2020) التي هدفت إلى قياس أثر توظيف محفّزات الألعاب في تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها على زيادة دافعية التعليم لديهم، وقد جاءت عينة البحث من عينة عشوائية من الطلاب الوافدين غير الناطقين بالعربية بجامعة الأزهر الشريف، وقد توصل البحث إلى وجود فاعلية محفّزات الألعاب في

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تنمية التحصيل المعرفي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكذا زيادة الدافعية للتعلم لديهم، ولذا فقد أوصى البحث باستخدام وتوظيف محفزات الألعاب في تدعيم رسالة اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ مما يعمل على زيادة انتشار اللغة والإقبال عليها بين جمهور المستفيدين، والتوسع في توظيف محفزات الألعاب على باقي المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).

ونظراً لأهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وضرورة تنمية مهارات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فإن هناك إقبالاً متزايداً على تعلم اللغة العربية والاطلاع على ثقافتها من مصادرها الأصلية، مما يدعو إلى إنجاز برامج متطورة تستجيب لحاجات وأهداف الدارسين خاصة وأن أعدادهم في تزايد وتنوع، وهذا يتطلب تبني بعض التوجهات الحديثة في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها كتوظيف برامج ومناهج وظيفية تفاعلية كاستخدام مبادئ التصميم الممتع ومحفزات الألعاب فهي من ناحية توفر مناًحاً جاذباً وبيئة مُعززة لتعلم اللغة الثانية، كما تسهم في إكساب مُتعلمي اللغة الثانية مفرداتٍ وتراكيبٍ ومهاراتٍ لغويةً جديدةً، وكذا تكسيهم مهارات التواصل اللغوي؛ وذلك من خلال استعمال اللغة في سياقها الطبيعي.

ويمكن أن يوفر استخدام التصميم الممتع وما بعد محفزات الألعاب مجموعة من المزايا منها؛ أنه لا يتقيد بحدود الزمان والمكان التي تتصف بها الفصول الدراسية في التدريس وجهًا لوجه، كما أنه يتيح الفرصة للمُتعلمين من أجل التفاعل المباشر مع المعلمين من ناحية، ومع المحتوى المرئي أو المسموع من جهة أخرى، ومن ثم فإن استخدام هذه الأنشطة الإلكترونية ينشر ثقافة التعليم الذاتي، والاعتماد على النفس، وينمي عادات التعلم الإيجابية لدى الدارسين. (الأنصاري، 2016)

ومن ناحية أخرى توظيف التوجهات الحديثة في التدريس كالتصميم الممتع قد يحل مشكلة محدودية عدد الساعات الدراسية؛ حيث يسمح للدارسين بالتفاعل، وأداء العديد من الوظائف والمهام المطلوبة منهم بإيجابية من خلال الحرص على الحصول على النقاط واجتياز المستويات ورؤية شريط التقدم دائماً والشعور بالإنجاز، ومن ثم يمكن توظيف مبادئ التصميم الممتع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وعلى الرغم من أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واهتمام الباحثين بإجراء عديد من الدراسات العربية والأجنبية التي قدمت محاولات متنوعة لتنمية مهارات اللغة العربية لدى الدارسين في المستويات اللغوية المختلفة، إلا أن هذه الدراسات أكدت أن هناك صعوبات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص لما لها من خصوصية تتفرد بها عن غيرها من اللغات، ومنها: (صنوبر، 2015)، (بالطبي، 2020)، (سالم، 2020)، (هندي، 2020)، (مختار، 2022)، (القوفي، 2023)، فقد أشارت هذه الدراسات إلى قلة توافر المعلم المؤهل لتدريس مهارات اللغة العربية بأساليب مُبتكرة، ضعف مستوى الدارسين وعدم مناسبة هذا المستوى لعدد الساعات التي يدرسونها، كما أن أغلب مناهج تعليم العربية تهمل استخدام الأساليب الحديثة في عرض مادتها، وتتبع الأساليب التقليدية في التدريس؛ حيث يسمح أحياناً للمتعلم بالمشاركة والإبداع، كما أن المعلم يركز على أن يُعلم الدارسين عن اللغة، ولا يوجه اهتمامه نحو تعليم اللغة نفسها، ولا إلى تعزيز الدارسين على استخدام الأنماط اللغوية بشكل مفيد، وكذلك لا يوجد توظيف لمستحدثات التكنولوجيا والتوجهات الحديثة؛ فلا توجد برامج تعليمية تستند إلى التصميم الممتع، ولا إلى محفزات الألعاب كأحد التوجهات الحديثة في التعلم، بالرغم من أن انطلاق البرامج من هذه الرؤية واعتمادها على تلك الأساليب سوف يحقق لدارسيها الاستمتاع بالتعليم والتعلم.

ونظراً لمظاهر القصور السابقة؛ فإن ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يشكو من ضعف وتباين مستويات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وكذلك يفتقر إلى نماذج إجرائية توظف التوجهات الحديثة في التدريس، وخاصة تلك التوجهات المرتبطة بتكنولوجيا التعليم كالتصميم الممتع وما بعد محفزات الألعاب، هذا التصميم الذي يسهم في علاج مشكلات انخفاض الدافعية عند الدارسين؛ وذلك بسبب استخدام طرق تقليدية في التدريس؛ لا تعتمد على استراتيجيات وتوجهات حديثة.

1-2 مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف وتباين مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والافتقار إلى نماذج إجرائية توظف التصميم الممتع وما بعد محفزات الألعاب في تعليم مهارات اللغة العربية كما أشارت الدراسات السابقة، وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما التصميم الممتع وما بعد محفزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ؟

السؤال الثاني: ما النموذج الإجرائي المستند إلى مبادئ التصميم الممتع وما بعد محفزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للدارسين المستهدفين؟

1-3 أهداف البحث:

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

استهدف البحث تقديم نموذج إجرائي مُستند إلى مبادئ التصميم الممتع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تقديم خطوات إجرائية عملية لتوظيف هذا النموذج.

4-1 أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث فيما يُحتمل أن يُسهم به في تقديم نموذج إجرائي يستند إلى التصميم الممتع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

5-1 منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث، وذلك لتحديد واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك تحديد ماهية التصميم الممتع، وما بعد محفزات الألعاب وعلاقتها بتنمية المهارات اللغوية المناسبة لدارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

6-1 حدود البحث: اقتصر البحث على:

أ – بعض مبادئ التصميم الممتع المناسبة لتدريس مهارات اللغة العربية والتي تتكامل مع مبادئ محفزات الألعاب وهي: إغراء المتعلم بالمشاركة، تحفيز المتعلم لبذل الجهد، استثمار جهود المتعلم لزيادة الدافعية الداخلية نحو الاستمرار والمشاركة.

ب – المستوى المبتدئ وذلك لحاجتهم إلى زيادة الثقة بالنفس والانغماس في التعلم وخفض مستوى القلق لديهم مما يساعدهم على تطوير المهارات اللغوية.

7-1 مصطلحات البحث

أ – التصميم الممتع **Gameful**: الانغماس في محتوى اللعبة وفهم لغتها، وذلك من خلال التعرض المتكرر لأصوات اللغة ومفرداتها وتراكيبها، وباستخدام التحفيز المستمر باستخدام النقاط والمكافآت ولوحة الشرف وشريط التقدم، إضافة إلى تفاعل المتعلمين مع الجانب القصصي والملحفي في التصميم التعليمي القائم على منطقية اللعب.

ب – محفزات الألعاب **Gamification**: استخدام عناصر الألعاب من مثل النقاط والمستويات ولوحة الشرف والمكافآت والهدايا في سياق غير الألعاب؛ لتحفيز الدارسين وتشجيعهم على المشاركة في مهام التعلم وأنشطته، بهدف إتقان مهارات لغوية، وتحقيق سلوكيات إيجابية.

2. الإطار النظري

من خلال العرض السابق يمكن تحديد أبعاد الإطار النظري في بعدين وهما؛ التصميم الممتع، وما بعد محفزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والنموذج الإجرائي المستند إلى مبادئ التصميم الممتع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

1-2 التصميم الممتع وما بعد محفزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

1-1-2 محفزات الألعاب: المفهوم، والأهمية، والأسس، والمبادئ

1-1-1-2 مفهوم محفزات الألعاب

تُعَدُّ محفزات الألعاب استراتيجية وجدانية تساعد على خلق المناخ الإيجابي المناسب للتعلم واستمراره لزيادة دافعية التعلم، وتشمل العديد من الفنيات مثل اكتساب وفقدها، التعلم عبر مستويات، والمخاطرة بحرص، الحصول على الأوسمة والمكافآت؛ أي أنَّها تطبيق عناصر اللعبة وتقنيات التصميم الرقمي للألعاب في تحقيق أهداف وحل مشاكل في ميادين أخرى خارج سياق الألعاب مثل الإعلام والتسويق والتعليم. (Moreno- Ger, P. et al :2008 ,p24)

ويعرف كل من Zichermann & Cunningham (2012, 4) أنَّها "عملية تحفيزية تسخر عناصر اللعبة التقليدية، وتقنيات تصميم الألعاب الرقمية في سياقات لا علاقة لها باللعب، بحيث يتم تنفيذ آليات الألعاب في سيناريوهات أخرى؛ بهدف انخراط الجمهور المستهدف في موقف محدد (p.118) وقد أضاف Kapp (2012, 10) إلى هذا التعريف بعض مكونات العناصر المكونة للألعاب فعَرَّف محفزات الألعاب أنَّها "استخدام الآليات القائمة على الألعاب والجوانب الجمالية بها، والتفكير الخاص بتصميم الألعاب لدمج الأشخاص وزيادة دافعتهم وتعزيز التعلم وحل المشكلات.

بينما يعرفها Gomes, et al (2014) أنَّها استراتيجية أو طريقة تهدف إلى تطبيق آليات اللعبة في سياقات غير اللعبة لتغيير سلوك الأفراد، ويمكن تنفيذ ذلك بالتعليم من خلال دمج آليات اللعبة في أنشطة وأدوات التعلم مثل: إضافة النقاط إلى الواجبات بدلاً من الدرجات، واستخدام المسابقات والأنشطة بين الطلاب لزيادة الدافعية الداخلية لديهم.

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ويعرفها كل من Rao & Prakash (37, 2015) أنّها نقل عناصر وآليات الألعاب إلى ميادين أخرى غير ترفيهية؛ بهدف تحسين المستوى، أو تحقيق الأهداف، أو حل المشكلات؛ حيث يعتمد على فهم آليات الألعاب، وخصائصها، وتطبيقها في أنشطة خارج سياق الألعاب، وذلك لجعل هذه الأنشطة أكثر تشويقاً وتحفيزاً مثل الألعاب. وتركز التعريفات السابقة على أنّ الهدف من محفّزات الألعاب هو زيادة الدافعية لتعزيز عمليات التعليم والتعلم.

وتعرف عمر (2020، 367) محفّزات الألعاب أنها "استعارة الفكر التلخيصي، وعناصر الألعاب، وميكانيزماتها إلى مواقف ونشاطات تعليمية لدعم مشاركة المتعلمين، وأدائهم تلك النشاطات بما يحقق النتائج المرجوة".

بينما يحدد Dubey (7, 2016) أبعاد محفّزات الألعاب؛ حيث يعرفها أنها "عملية استخدام عناصر الألعاب في مواقف لا تتواجد بها شروط الألعاب؛ بهدف تعزيز سلوك التعلم الإيجابي".

ويرى إبراهيم (2020، 6) طريقة تقوم على استخدام الآليات المستخدمة للتحفيز في الألعاب مثل منح النقاط ولوحة الشرف وعرض المستويات والإفادة منها في تحفيز الطلاب وتشجيعهم على المشاركة في مهام التعلم وأنشطته بحيث تساعدهم على إنجاز سلوكيات محددة.

ويضيف هندي (2020) عملية التفكير القائم على اللعب وعناصر وتقنيات تصميم الألعاب في سياقات غير الألعاب وذلك بهدف إشراك وتحفيز المتعلمين لتحقيق أكبر قدر من المنافسة والمشاركة والمتعة وتنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

ويشير Marin, et al (2019) إلى أنّ محفّزات الألعاب الرقمية نوعان هما:

١- محفّزات الألعاب الرقمية للمحتوى Content Gamification: في هذا النوع يتم إعادة هيكلة المحتوى التعليمي على شكل لعبة بالكامل بكل عناصرها، وفيه يتفاعل المتعلم مع اللعبة بشكل مباشر دون معرفته أو إعلامه بالأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها.

٢- محفّزات الألعاب الرقمية البنائية Structural Gamification في هذا النوع يعرف المتعلم الأهداف التعليمية من التطبيق أو البيئة التعليمية القائمة على محفّزات الألعاب الرقمية ويتفاعل مع المحتوى دون تحويله لشكل لعبة، ولكن يُستعان بعناصر تصميم الألعاب؛ بغرض تحفيز المتعلم على الاستمرارية في تعلم المحتوى، وتشجيعه على الانخراط في عملية التعلم من خلال المكافآت مثل النقاط، والشارات ولوحة الشرف، وتطبيقها على سياق تعليمي.

ومن خلال التعريفات السابقة وبالرغم من تباينها؛ إلا أنّها اتفقت على مضمون محفّزات الألعاب، ومن خلال هذا الاتفاق يمكن تعريف محفّزات الألعاب في هذا البحث إجرائياً أنّها: استخدام عناصر الألعاب من مثل النقاط، والمستويات، ولوحة الشرف، والمكافآت، والهدايا، في سياق غير الألعاب؛ لتحفيز الدارسين وتشجيعهم على المشاركة في مهام التعلم وأنشطته، بهدف إتقان مهارات لغوية، وتحقيق سلوكيات إيجابية.

2-1-1-2 أهمية محفّزات الألعاب:

إنّ استخدام محفّزات الألعاب في تصميم مواقف التعليم المختلفة من شأنه أن يوفر فرصاً أكثر تحفيزاً وتشجيعاً للدارسين على المشاركة الفعالة؛ حيث إنّ وجود المسابقات والأنشطة الاختيارية من خلال استخدام عناصر الألعاب كالنقاط والمستويات والمكافآت والشارات ولوحة الشرف يمكن أن يسهم بشكل إيجابي في رفع مستوى الدافعية، ومن ثمّ رفع مستوى الكفاءة والإنجاز؛ مما يجعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً وإمتاعاً.

كما أنّ محفّزات الألعاب تعمل على تحفيز الطلاب من خلال الانغماس في التعلم دون وعي، كما أنها تعطي المعلمين أدوات توجيه الطلاب ومكافأتهم، وتساعد كذلك في تحقيق الطلاب لذواتهم بشكل كامل لمواصلة التعلم، وجعل العملية التعليمية تجربة سعيدة، وتؤكد على التعليم المستدام من خلال أنشطة تواصلية تلهم الطلاب بالتعلم بشكل أوسع ومستمر مدى الحياة. (Lee & Hammer, 2011)

ويؤكد Nicholason (2014, 292) على أهمية استخدام محفّزات الألعاب، وفعاليتها من خلال تحفيز المتعلمين وزيادة نسبة المشاركة، وذلك من خلال دراسته التي هدفت إلى تحديد النموذج الأمثل لاستخدام محفّزات الألعاب والتي توصلت إلى نموذج BLAP وهو نموذج يقوم على دمج عناصر الألعاب في العملية التعليمية ويمثل هذا النموذج:

B توظيف الشارات Badge.

L توظيف لوحة الشرف Leaderboard .

A توظيف الإنجازات Achievements.

P توظيف النقاط Points.

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

وتؤكد دراسة Huang&Soman (2013) أنَّ محفزات الألعاب تشجع الدارسين على العمل في مجموعات، ومواجهة الفروق الفردية بين الدارسين؛ حيث إنَّها تناسب مستوياتهم المختلفة، وتحوّل دور المعلم إلى مُيسر ومُنظم للعملية التعليمية، كما أنَّها تساعد على استثمار الوقت وتعمل على زيادة خبرات الدارسين وزيادة مشاركتهم وتنمية المهارات المعرفية.

أما دراسة هندي (2020) فقد هدفت إلى قياس أثر توظيف محفزات الألعاب في تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها على زيادة دافعية التعلم لديهم، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية توظيف محفزات الألعاب في تنمية التحصيل المعرفي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك زيادة الدافعية لديهم، وقد أوصت بضرورة استخدام محفزات الألعاب في تدعيم رسالة اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2-1-3 أسس ومبادئ محفزات الألعاب:

إذا كانت محفزات الألعاب تُعرّف بأنها توظيف عناصر وتقنيات الألعاب في بيئات غير ترفيهية، مثل التعليم، بهدف زيادة دافعية المتعلمين، وتشجيعهم على التفاعل والمشاركة النشطة، وإكسابهم سلوكيات إيجابية؛ فإن بناء نظام محفزات فعال يتطلب الاستفادة من العمليات الرئيسية التي تُستخدم في الألعاب الرقمية، وهي:

1- عمليات استمرار النشاط Game Dynamics

تشير إلى القوى المحركة التي تُبقي المتعلم مشاركاً ومبادراً، وتشمل: (Van, R., Zaman, B., 2018)

- التحدي: (Challenge) تقديم مهام تتطلب جهداً ذهنياً أو مهارياً لحلها، مما يُحفّز المتعلمين على التفاعل النشط.
- العشوائية: (Chance) إدخال عناصر غير متوقعة – مثل المكافآت المفاجئة – والتي تحفّز على الاستمرار.
- التنافس: (Competition) خلق بيئة تنافسية بين المتعلمين، مما يزيد من رغبة المشاركين في تحقيق الإنجاز والتفوق.
- التغذية الراجعة: (Feedback) توفير معلومات فورية عن أداء المتعلم، تُساعده في تحسين مستواه وفهم أخطائه.
- الموارد: (Resources) مثل النقاط، الشارات، العملات الرمزية، والتي تُستخدم كوسائل لتعزيز التقدم والتحفيز.
- المكافآت: (Rewards) حوافز يحصل عليها المتعلم عند إتمام مهام معينة، وقد تكون مادية أو رقمية.
- التبادلات: (Exchange) إمكانية استبدال المتعلم للموارد التي حصل عليها، سواء مع النظام أو مع متعلمين آخرين، مما يعزز التفاعل الاجتماعي ويكسب النظام مرونة أكبر.

2- حرية الحركة والنشاط Game Mechanics

تشير إلى الإطار المفاهيمي الذي ينظم طريقة تفاعل المتعلم مع النظام، وتشمل: (Villager. et al., 2018)

- القيود: (Constraints) قواعد وحدود تحكم العلاقة بين المتعلمين والنظام، مثل المدة الزمنية أو عدد المحاولات.
- المشاعر: (Emotions) التجربة العاطفية التي يمر بها المتعلم أثناء مشاركته، كالشغف أو الحماس أو الفضول.
- القصة: (Narrative) وجود سرد قصصي أو حبكة داخل النظام تحفّز المتعلم على الاندماج مع البيئة التعليمية.
- التقدم: (Progression) تطور مستوى المتعلم وانتقاله من مرحلة إلى أخرى، مما يمنحه شعوراً بالإنجاز.
- العلاقات الاجتماعية: (Social Interaction) التفاعل مع الآخرين من خلال التعاون، والمشاركة، وبناء الصداقات.

3- مبادئ محفزات الألعاب Gamification principles

والتي تضم أكبر عدد من عناصر الألعاب؛ وهي عناصر واضحة وملموسة تجسد الأدوات الفعلية التي تُستخدم في بناء نظام قائم على تقنيات محفزات الألعاب وهي عناصر كثيرة جداً ومنها النقاط، المستويات المتدرجة، التحديات المتنوعة، الشخصيات الافتراضية، الجمع والتبديل، الإنجازات، الأوسمة، إهداء الآخرين، لوحة الشرف. Zichermann (G. Cunningham.C., 2019)

وبمراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت محفزات الألعاب يمكن تلخيص مبادئها فيما يلي:

(Schrier, K., 2016; Sailer, et al., 2017; Donovan, et al., 2018; Richter, et al., 2018; Robson, et al., 2018; Seaborn, K., Fell, I., 2018; Sanchez, et al., 2019; Zichermann G. Cunningham.C., 2019)

النقاط Points:

وهي وحدة القياس التي تحدد مدى تقدم المتعلم، لكن ينبغي أن يتم تحديد قواعد كسب النقاط، وقواعد فقد النقاط منذ البداية. ويحصل المتعلمون على النقاط عند الانتهاء من أنشطة صغيرة أو مهام محددة، وليست هناك طريقة واحدة مُتفق

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

عليها بخصوص الكيفية التي يتم من خلالها منح النقاط حيث يختلف ذلك تبعاً لطبيعة المقرر المستهدف تعليمه بغرض التحفيز والتشجيع وتقديم التعزيز الفوري على أداء المتعلم، وقد تُحدد النقاط حالة الفوز، ودائماً ما يرغب المتعلم في اكتساب النقاط ويمكن الاستفادة من ذلك في تعديل سلوكه، وجعل الخبرة التعليمية أكثر مُتعة وتحفيزاً للطلاب. (Sailer, et ., 2017) (al)

وتؤكد دراسة Sanchez, et al (2019) فاعلية النقاط كأحد عناصر المحفزات في تنمية الدافعية لدى المتعلمين، وأن استخدام محفزات الألعاب يتيح الفرصة للمتعلمين؛ كي يزدوا من ثقتهم ورضاهم، ومن ثم يتغلبون على المعوقات التي تواجههم، وقد قسم النقاط إلى؛ نقاط التقييم: وهي التي تشير إلى الثقة في المتعلم، ونقاط الاسترداد والتي يمكن تبادلها للحصول على مكافآت خارجية، ونقاط الكرم: وهي التي لا تؤثر على النتيجة الفعلية، ولكن يحصل عليها الطلاب للحصول على مكانة، ونقاط السمعة: وهي التي يحصل عليها نظير سمعته وكفاءته بين زملائه، ونقاط المهارة: وهي التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة عن أنشطة إضافية أو مهام إثرائية، ونقاط الخبرة: وهي التي يحصل عليها عند مساعدة زملائه. (موسى، 2020)

المستويات Levels

وهي الميزان الذي يقيس تقدم الفرد خلال عملية التعلم، وعادة ما يقاس المستوى بواسطة عناصر أخرى كالنقاط أو الشارات، وهو يعمل على إظهار مدى إتقان الفرد للمهارة المطلوب اكتسابها فضلاً عن تعزيزه للسلوكيات الإيجابية، وتساعد على استكمال التعلم واستكشاف المستويات التالية. (Schrier, K ., 2016)

التحديات: Challenges

وهي المهام والأنشطة والتكليفات والواجبات والأسئلة التي توضع بشكل موضوعي داخل بيئة التعلم، والتي تحقق أهداف المحتوى التعليمي، قد تكون التحديات مشاهدة مرئية، أو كتابة تعليقات، أو إجابة أسئلة، ويجب تنظيم التحديات ووضع القواعد لتنفيذها، وليس شرطاً أن تكون التحديات جميعها إجبارية فمن الممكن وضع مجموعة منها في شكل مهام اختيارية، وكذلك يمكن التخطيط للمهام والتحديات والإعلان عنها مسبقاً ويمكن أن تكون مفاجئة، ويمكن أن تكون التحديات أنشطة داخل الفصل الدراسي؛ كأن يطرح المعلم بعض الأسئلة، ويمكن أن يعطي المعلم النقاط الإضافية للإجابات الصحيحة. (Sester, et al., 2018)

ساعات الوقت: Time Clocks

وهي شريط التقدم الزمني وتعني إعطاء الطلاب فترة معينة من الوقت أو المهلة الزمنية لإنجاز المهام المحددة، والهدف منها هو قياس مدى توافر سرعة الأداء لدى المتعلمين ومقارنة أدائهم مع زملائهم، وقد يقيد المعلم بعض المهام بالوقت للحصول على شارات معينة، واستخدام التوقيت الزمني من الممكن أن يستخدم لتشجيع الدارسين؛ لتعلم مهارات جديدة في وقت مبكر، أو اكتشاف بعض الأشياء الغامضة في وقت محدد، وذلك لإضفاء المزيد من التفاعل داخل محفزات الألعاب، ولتحقيق عنصر الإمتاع والإثارة. (Zichermann G. Cunningham.C, 2019)

الشارات Badges

وهي رموز بصرية يحصل عليها المتعلم بعد إتمام أنشطة أو مهام محددة، وهذه المهام قد تكون إتقان مهارات، أو قراءة نصوص، أو مشاهدة مرئية، أو إنجاز اختبار، وترتبط الشارات دائماً بالمكافآت، ولها تأثير إيجابي في الجانب الاجتماعي عندما يرتبط بالتغيرات في سلوك المتعلمين، وتسهم كذلك في تحفيز المتعلمين على الانخراط في السلوكيات الإيجابية للتعلم، وتمثيل لإنجازاتهم ودعم الابتكار والمرونة المرتبطة باكتساب المهارات، ويمكن منح الشارات بواسطة الحصول على درجات معينة، أو إنهاء المهام قبل الموعد المحدد لها، أو المشاركة الفاعلة أو غيرها من الأهداف التي يقررها المعلم. (Seaborn, K., Fell, I, 2018)

يمكن أن تكون هذه الشارات مادية أو رقمية، إلا أن الشارات الرقمية في البيئات التعليمية تستخدم بصورة أكبر، ويتم عرضها في أنظمة إدارة التعلم مثل فصول جوجل التعليمية، وتتميز الشارات بإمكانية عرضها على الزملاء والأقران، ويسعى بعض المتعلمين لمعرفة شارات زملائهم. (موسى، 2020)

شريط التقدم Progress Bar

وهو شريط بصري يوضح للمتعلم تطوره وتقدمه في المحتوى ويحفزه على إنجاز المهمات التعليمية المطلوبة منه، وتحديد تتبع التقدم يقدم تغذية راجعة فورية، ويظهر هذا الشريط فارغاً من النسبة المئوية ويوضح مدى تقدم المتعلم نحو تحقيق الهدف؛ فكلما تمكن المتعلم من أداء المهام الخاصة بصورة صحيحة ارتفعت النسبة المئوية، وإذا أخفق تظل النسبة المئوية ثابتة دون تغيير. (إبراهيم، 2022)

لوحة الشرف Leader Board

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

وهي عرض بصري يضم جميع اللاعبين المتميزين، بحيث يتم ترتيبهم بناء على النقاط والشارات التي حصلوا عليها، وبناء على مستوى الأداء الذي قدموه مقارنة بزملائهم، هذا العرض البصري يزيد من دافعية المتعلمين، ويحفّزهم لبذل المزيد من الجهد واستغلال قدراتهم للوصول إلى أعلى ترتيب في هذه القائمة؛ لذلك تُعدُّ من أكثر عناصر المحفّزات تأثيراً على مستوى الدافعية؛ حيث تتعقب مقدار النقاط الذي يحرزه المتعلمون وتظهر بوضوح ترقيهم من مرتبة إلى أخرى. (القحطاني، 2018)، (الحسيني، 2021)

ومن الأسس التي يجب الاستناد إليها عند تصميم نموذج محفّزات الألعاب تصميم تحديات مناسبة للدارسين، ومن ثم لا بُدَّ من معرفة أنماط المتعلمين؛ وتشير بعض الدراسات والبحوث إلى أنَّ هناك أربعة أنواع للمشاركين في بيئة تعلم محفّزات الألعاب وهي: (Urh M., Vukovic G., Jereb E., 2019)

المهيمنون Dominance Seekers: يفضلون المنافسة مع الآخرين، لا يرضون إلا بالمراكز الأولى، ويحبون السيطرة من خلال التفوق في المهام الصعبة، ويحبون الألعاب الجذابة والمثيرة والتي تقوم على التحديات الصعبة، وتأتي فرحتهم من هزيمة الآخرين، لذلك يفضلون أن تشتمل محفّزات الألعاب على ألغاز وتحديات صعبة كي يثبتوا تفوقهم.

الناجحون Achiever: يفضلون اكتساب النقاط، والارتقاء عبر المستويات، وإظهار العناصر التي يمكن استخدامها لقياس النجاح في اللعبة، وتحقيق أكبر عدد من المكافآت؛ حيث يسعون إلى الانتهاء من المهام في الوقت المحدد، وتحقيق الإنجاز بالوصول إلى خط النهاية.

الاجتماعيون Socializers: يفضلون التواصل الاجتماعي مع الآخرين، فاللعبة وسيلة للتواصل مع الآخرين والاستمتاع بالوقت من خلال التفاعل وبناء العلاقات، ومن ثم يفضلون أن يشتمل نظام محفّزات الألعاب على وسيلة للتواصل مع زملائهم لتكوين الصداقات، ولمساعدة الآخرين.

المستكشفون Explorer: يفضلون اكتشاف كل ما هو غامض، ويفضلون الخرائط الذهنية، أحياناً يجدون صعوبة في الانتقال داخل اللعبة عندما تحدد بالوقت، إذ لا يتاح لهم حينها اكتشاف المزيد من المعارف الخفية، ويتميزون بالاهتمام بالتفاصيل ويفضلون الاحتفاظ بها داخل ذاكرتهم. (Fang, et al., 2019; Zichermann G. Cunningham. C, 2019)

وبالرغم من أهمية استخدام محفّزات الألعاب إلا أنَّ Nichololson (2014) يؤكد على أنَّ محفّزات الألعاب ما هي إلا تطبيق لبعض عناصر من الألعاب مع اللعب معاً؛ بهدف تحفيز المشاركة، وقد استنتج في ضوء دراسته أنَّ محفّزات الألعاب هي نظام للمكافآت مأخوذ عن الألعاب، ومن خلال هذا النظام تتحدد وحدة تبادل النقاط أو ما أطلق عليها العملة بين اللاعبين؛ بهدف الاستمرار في أداء المهام واستكمال تحديات اللعبة. لذا أطلق عليها محفّزات الألعاب القائمة على المكافآت، وركز على استخدام عنصر النقاط لتمثيل مفهومه عن العملة الأساسية، كما رأى أنَّ تحفيز اللاعبين من خلال النقاط لا يختلف عند استخدام أية محفّزات أخرى مثل التقديرات أو المكافآت المالية، حيث أشار إلى أنَّ الأشخاص اعتادوا على أداء أعمالهم من أجل الحصول على مكافآت بفارق التكلفة المادية، فاستخدام مكافآت افتراضية مثل النقاط يكون أقل تكلفة إذا ما قورنت بهدايا أخرى واقعية، وتستطيع النقاط تحقيق الأثر نفسه وإن كان على المدى القريب.

ومن خلال النظر لمحفّزات الألعاب من هذا المنظور فإنها أحياناً تغفل أهمية الدافعية الداخلية في تحفيز الفرد؛ حيث إنَّ تركيز المتعلم سوف يكون على المكافآت الخارجية فقط من النقاط والهدايا والتي لا تمثل سوى عنصر واحد من عناصر إثارة الدافعية، ومع تكرراره قد يحدث لدى المتعلم انطفاء في الاستجابة لتعوده عليه، وعدم شعوره بالقيمة الحقيقية.

كما أنَّ استخدام محفّزات الألعاب من خلال نموذج BLAP وهو النموذج الذي يقوم على دمج عناصر الألعاب من مثل عناصر الشارات، ولوحة الشرف، والإنجازات، والنقاط في العملية التعليمية، لم يحقق الفهم الكامل لطبيعة الدافعية لدى الطلاب، فهو يركز أيضاً على الدافعية الخارجية، من خلال القيام بالسلوكيات المرغوبة على المدى القريب بغرض الحصول على النقاط والمكافآت.

إنَّ نجاح الخبرات المدمجة بمحفّزات الألعاب يتطلب دمج خبرات العالم الواقعي في الحسبان أثناء التصميم، وعدم التركيز فقط على المكافآت والنقاط، فينخرط المتعلم في التصميم الممتع وهو يلعب كأنه يمارس الأنشطة اليومية الروتينية ويحاول تغيير سلوكه للحصول على المعرفة، ولتحقيق أهدافه، وذلك من خلال القيام بالجهد الكافي وصولاً إلى النتائج المتوقعة، ثم تحقيق حالة التدفق State of flow، فهو يستمتع ويلعب ويتعلم مع بقاء الأثر واستمراره، وهذا يوجب دراسة خصائص المتعلم ودوافعه وميوله وتفضيلاته لأنواع التحديات التي سيواجهها، وأنواع المكافآت التي سيحصل عليها، وهذا ما سيرضه البحث في التصميم الممتع.

2-1-2 التصميم الممتع: المفهوم، والأهمية، والأسس، والمبادئ.

إنَّ التصميم الممتع هو تطوير فكرة محفّزات الألعاب؛ حيث يقوم على فكرة الجمع بين الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية مثل الحاجة للشعور بالتقدير، ومن ثم ينبغي أن يعرض التصميم حالة التقدم، والإشادة الاجتماعية بصورة

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مستمرة، هذا إلى جانب توظيف النقاط والهدايا، ولكن في المستويات الأولى؛ فتحديد العناصر المستخدمة في التصميم الممتع يتم وفق دوافع الفرد؛ فقد لا يحتاج الموقف التعليمي أي عناصر للتحفيز الخارجي كالنقاط والمكافآت والهدايا، وإنما يحتاج لاستخدام تعبيرات نصية تزيد من حماسة المتعلم لقراءة محتوى التعلم، وصولاً لنهايته لمعرفة مغزاه؛ بما يعزز دافع حب الاستطلاع والاكتشاف، ويدفعه لإكمال قراءة هذا الجزء من المحتوى حتى آخره. وعند انتهائه من القراءة يصبح بحاجة إلى نوع آخر من التحفيز يشجعه على البدء في القيام بالأنشطة الخاصة بهذا المحتوى، وفي هذه الحالة يمكن توظيف مبدأ الاكتشاف المشروط؛ حيث يتم تشجيع المتعلم من خلال إتاحة الجزء التالي من المحتوى حال قيامه بهذه الأنشطة بصورة صحيحة، وقد يفوز بشارة المشاركة بعد إنهائه مهام محددة، ومن ثم فإن التصميم الممتع هو توليفة ملائمة تتناغم مع دوافع المتعلم وأبعاد السياق.

ويرى Gartner Inc (46, 2014) أن التصميم الممتع يركز على بناء الانخراط الاجتماعي، من خلال المحفزات الذاتية مثل شارات الإنجاز وأشرطة التقدم كأساس لتوظيف العناصر الاجتماعية الأخرى ومنها لوحة الشرف والمسؤولية المشتركة والإشادة الاجتماعية وغيرها وذلك بغرض تحقيق أهداف المؤسسة وأهداف المشاركين به في الوقت نفسه، وفي ضوء تلك الأهداف يضع المصممون تصوراً لبناء الخبرات المدمجة بالتصميم الممتع وتحديد العناصر المتضمنة به وفق التسلسل القصصي للتفاعل.

ويقترح Glover (2014) بعض العناصر الأساسية لتصميم بيئة التعلم الممتع والتي تستند إلى بعض مبادئ محفزات الألعاب وهي:

- عناصر الإنجازات: النقاط والمستويات والشارات.
- عناصر مراقبة التقدم: شريط التقدم، ساعة التوقيت.
- عناصر الخصوصية: الشخصية الافتراضية، البضائع الافتراضية.

ويؤكد Dubey (8-10, 2016) ضرورة شعور المتعلمين بجو لعبة حقيقية من خلال تصميم واقعي للعبة في التصميم الممتع، ومن ثم يقسم عناصر التصميم إلى ثلاث فئات:

الفئة الأولى: الهيكل المشابه للعبة game-like structure وتضمن ثلاثة مكونات؛ الوحدات البنائية Milestones التي ينبغي استكمالها والعبور من خلالها، وقواعد اللعب Rules to play التي تحدد آليات التفاعل مع الوحدات البنائية بالخبرة على سبيل المثال قد تشتمل على ضرورة اختيار شخصية واقعية أو افتراضية للتفاعل داخل الخبرة، والدليل الإرشادي للفوز Guide to winning والذي يوجه سلوك المتعلم داخل الخبرة، بما يحفز المتعلم على الاستمرار والمثابرة لتحقيق التعلم.

الفئة الثانية: ديناميات الألعاب game dynamics ويشار بها إلى النقاط، والمستويات، والتحديات، والشارات.

الفئة الثالثة: وتقتصر على المنافسة competition حيث استخدام لوحة الشرف في حالة منافسة الأقران، أو القيود الزمنية لتسليم التكاليفات في حالة المنافسة الذاتية.

ويقدم كلٌّ من Martens and Miller (919-921, 2017) نموذجاً للتصميم الممتع من خلال دمج ثلاثة مستويات للتعلم مع محفزات الألعاب، وتنتمى هذه المستويات في:

المستوى الأول: ويشمل عناصر واجهة اللعبة كعرض المعلومات والملف الشخصي للاعب، وإعدادات اللعبة ونمط الحوارات، وهي من أبرز العناصر التي تظهر كجزء من محفزات الألعاب حيث تمثل جو اللعبة بما يتضمنه من عناصر تفاعل تسمح بالتفاعل مع اللعبة ذاتها، وتمثيل معلومات اللعب بما يحقق إمكانية التحكم والتخصيص للاعب.

المستوى الثاني: ويشمل عناصر اللعبة مثل النقاط والمستويات والشارات ولوحة الشرف، وهي العناصر المتصلة بوسائط اللعبة، وتقدم للاعب مباشرة، وتلعب دوراً مهماً في توجيه سلوكه أثناء اللعب.

المستوى الثالث: ويشمل آليات اللعبة كالقواعد وأدوار اللعب وشروطه، وهي عناصر تتصل بممارسة اللعب وما يتضمنه من صور تفاعل اللاعبين، وهي عناصر لا يمكن رؤيتها؛ فليس لها تمثيل بصري على أرض الواقع وإنما يستشعرها اللاعب أثناء اللعب.

ويشير Reinhardt (2019) إلى أن تعلم اللغة الثانية من خلال التصميم الممتع يمكن أن يحدث من خلال فهم لغة اللعبة بالترجمة أو التعرض المتكرر لمفردات اللغة وتراكيبها أو التعزيز الإيجابي من خلال النقاط والمكافآت، كما أن هذا التعلم يحدث من خلال الانغماس في محتوى اللعبة الغني بالمفردات والتراكيب المفهومة ولو بشكل جزئي، إضافة إلى التفاعل مع الجانب الملحمي والقصصي في اللعبة؛ فالتصميم الممتع يقوم على التفاعلات الهادفة في اللعبة مع بذل القليل من الجهد لتعلم قواعدها مما قد ينمي المهارات اللغوية بسبب الشعور بالمتعة وانخفاض مستوى القلق.

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ويؤكد Bell (2017، 12) أنَّ التصميم الممتع يستند إلى ثلاثة مبادئ ضرورية وهي: إغراء المتعلم بالمشاركة والمحاولة، حتى لو كان لديه بعض القلق في البداية، وتحفيز المتعلم لبذل الجهد، حتى لو كانت دوافعه الداخلية ضعيفة في البداية، وترجمة جهود المتعلم إلى نجاح هادف يزيد من دافعيته نحو الاستمرار والمشاركة.

وينبغي على مُصمم التصميم الممتع أن يساعد الدارسين على إدارة العبء المعرفي فيحدد بدقة مقدار المحتوى الذي ينبغي أن ينفقه المتعلم في فترة محددة تتناسب مع قدراته، وتقديم هذا المحتوى في صورة أجزاء صغيرة؛ مما يزيد شعور الدارس بالإنجاز، وتزداد ثقته بنفسه وفي قدرته على استيعاب المعرفة. (Clark, 2005)

وقد وظفت عمر (2020) مبادئ التصميم الممتع للكشف عن فاعلية برنامج الأنشطة القائم على نظرية الحقول الدلالية باستخدام محفزات الألعاب في تنمية المفردات اللغوية، ومهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج وأهمية توظيف مبادئ محفزات الألعاب والتصميم الممتع لتنمية المفردات.

2- 2 النموذج الإجرائي المقترح لتوظيف التصميم الممتع Gameful وما بعد محفزات الألعاب الـ Gamification في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ:

يمكن أن يستند النموذج الإجرائي المقترح لتوظيف التصميم الممتع - في ضوء الدراسات والأدبيات التي عُرضت في الإطار النظري للبحث- إلى أربع مراحل وهي:

المرحلة الأولى: تحديد الأهداف التعليمية وآليات تحقيقها:

يجب أن تكون الأهداف التعليمية متسقة مع المحتوى التعليمي المقدم داخل بيئة التعلم، وكذلك تناسب الفئة المستهدفة، وأيضاً تتسق مع المهارات التي سوف يتم تنميتها لدى الدارسين. ومن أهم الأهداف التي يمكن تحقيقها في المستوى المبتدئ باستخدام التصميم الممتع:

- اكتساب مفردات أساسية شائعة مثل ألفاظ التحية والتعارف.
- تكوين جمل بسيطة من كلمات تعلمها مثل "أنا طالبٌ" أو "أنت معلمٌ"
- نطق حروف اللغة العربية بشكل صحيح وواضح.
- تمييز أسماء الإشارة وتوظيفها في جمل بسيطة.
- تعرف بعض العادات مثل تناول الشاي والقهوة وأوقات الصلاة.
- ومن آليات التعلم المستخدمة لتحقيق الأهداف السابقة ما يلي:
- تدريبات استماع وتكرار المفردات بشكل منتظم لتثبيت النطق.
- استخدام بطاقات مرئية ملونة لربط الصور بالمفردات وتسهيل الحفظ.
- أنشطة ترتيب الكلمات باستخدام البطاقات لتكوين جمل مفيدة.
- تدريبات كتابية متكررة للمفردات والجمل القصيرة.
- محادثات ثنائية بسيطة بين الطلاب حول موضوعات مألوفة.
- استخدام القصص البسيطة والأناشيد لشرح الثقافة والعادات.
- عرض مقاطع فيديو قصيرة عن جوانب الحياة اليومية لتعزيز انخراط المتعلمين في عملية التعلم.

المرحلة الثانية: تحديد خصائص الفئة المستهدفة:

يجب التعرف على السياق الذي سوف يتم فيه التطبيق والفهم الجيد لخصائص الدارسين المتفاوتين من حيث أعمارهم وقدراتهم واحتياجاتهم التعليمية، والتعرف على مستوى تركيزهم من أجل تحقيق الهدف من التعلم، كما أنه بناء على المعلومات السابقة سٌحدد طريقة اللعب (فردي جماعي) والبيئة المحيطة باللعب (قاعة التدريس، المنزل) والمهارات المطلوب تحقيقها من الدارسين والإطار الزمني.

المرحلة الثالثة: تحليل مهام التعلم ومصادره:

تشمل هذه المرحلة فهم مخطط المحتوى التعليمي وأهدافه، وتحديد المهارات المراد إكسابها للدارسين، تلك المهارات اللازمة لأداء المهام المطلوبة، ثم يتم تحديد مصادر التعلم المناسبة باستخدام التصميم الممتع وتحديد طريقة تقديم المحتوى التعليمي، وتحديد هل سيتم تقديمه كما هو دون إحداث تغييرات عليه، أم سيقدم المحتوى ضمن سياق قصة تعليمية شائقة، وفي البحث الحالي تم تحديد منصة فصول جوجل التعليمية كمصدر يتيح استخدام مصادر تعلم متعددة من مثل: وسائط متعددة سمعية وبصرية، وبطاقات مفردات مُصورة، وألعاب لغوية تفاعلية.

المرحلة الرابعة: استمرار الدوافع الداخلية:

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إذا كان من المهم استخدام عناصر متنوعة من محفزات الألعاب، والتي تساعد على زيادة الحماس والدافعية للتعلم لدى الطلاب؛ فإنه من الضروري وحتى لا ينصرف الدارس عن اللعب ويشعر بالملل استخدام آليات اللعبة كالقواعد، وأدوار اللعب وشروطه، وهي عناصر تتصل بممارسة اللعب وما يتضمنه من صور تفاعل اللاعبين، وهي عناصر لا يمكن رؤيتها؛ فليس لها تمثيل بصري على أرض الواقع وإنما يعيشها اللاعبون أثناء اللعب؛ فالتصميم الممتع يقوم على التفاعلات الهادفة في اللعبة مع بذل القليل من الجهد لتعلم قواعدها؛ مما قد يُنمي المهارات اللغوية بسبب الشعور بالمتعة وانخفاض مستوى القلق.

ومن أنشطة التحفيز التي يمكن توظيفها:

- نظام مكافآت مُتدرج لإتقان المهام يتضمن النقاط وتختلف النقاط عن الدرجات؛ فيمكن للدارس أن يحصل على 90 درجة من مئة في اختبار مهارات فهم المقروء، ولكن يحصل على النقاط الكاملة لهذه المهمة؛ لأنه أنجزها، هناك نقاط الكسب وتكون أعلى في المستويات الدنيا، وهناك نقاط الفقد وتكون في المستويات العليا، مع ضرورة وجود عناصر لاستبدال النقاط سواء مادية: أقلام وكتب، أو رقمية مثل الشارات، أو الأوسمة.

- نظام لتنظيم الشارات والأوسمة بحيث يمكن للدارسين الحصول على عدد من الشارات الصغيرة قبل الحصول على الأوسمة الكبيرة ويرتّب ذلك وفقاً لصعوبات المهام وعمق التعلم المطلوب، ومن الضروري أن يحتفظ الدارسون بالشارات وبيانات وصفية عنها خلال رحلة التعلم، وأن تظل هذه الشارات ذات قيمة حتى بعد انتقاله للمستويات الأعلى أو انتهاء المقرر الدراسي.

- لوحة شرف تنافسية بين المتعلمين يتم توظيفها لاستمرار التحفيز.

- ألعاب لغوية جماعية وفردية يمكن تصميمها على kahoot و Wordwall

- مشاريع جماعية بين المتعلمين مرتبطة بالثقافة العربية يمكن تصميمها على padlet

- احتفالات عند إتمام كل مرحلة من مراحل التعليم داخل المستوى.

3. الخاتمة

عرض البحث مفهوم محفزات الألعاب وعناصرها، وأهم المبادئ التي تستند إليها، والأسس التي يجب الالتزام بها عند استخدامها وتوظيفها في الفصول الدراسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأهم عيوب ومشكلات استخدام المحفزات والتي دفعت إلى استخدام التصميم الممتع.

كما عرض البحث التصميم الممتع ووضح أهميته والمبادئ التي يستند إليها في التغلب على عيوب محفزات الألعاب، وكيف يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك لمساعدة الدارسين على الانغماس في التعلم وخفض مستوى القلق لديهم مما يساعدهم على تطوير المهارات اللغوية، وهذا يؤكد أهمية استخدام التوجهات الحديثة في التدريس وبخاصة تلك المرتبطة بتكنولوجيا التعليم في تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وأخيراً عرض البحث النموذج الإجرائي المقترح لتوظيف التصميم الممتع Gameful وما بعد محفزات الألعاب الـ Gamification في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ من خلال مراحل إجرائية للتصميم الممتع داخل بيئات التعلم

وقد أكد البحث الحالي أنّ محفزات الألعاب هي نظام للمكافآت مأخوذ عن الألعاب، ومن خلال هذا النظام تتحدد وحدة تبادل النقاط؛ بهدف الاستمرار في أداء المهام واستكمال تحديات اللعبة. كما أنّ تحفيز اللاعبين من خلال النقاط لا يختلف عند استخدام أي محفزات أخرى مثل التقديرات أو المكافآت المالية، حيث أشار إلى أنّ الأشخاص اعتادوا على أداء أعمالهم من أجل الحصول على مكافآت يفارق التكلفة المادية، فاستخدام مكافآت افتراضية مثل النقاط يكون أقل تكلفة إذا ما قورنت بهدايا أخرى واقعية، وتستطيع النقاط تحقيق نفس الأثر وإن كان على المدى القريب.

كما أكد البحث أنّ تعلم اللغة الثانية من خلال التصميم الممتع يمكن أن يحدث من خلال فهم لغة اللعبة بالترجمة أو التعرض المتكرر لمفردات اللغة وتراكيبها أو التعزيز الإيجابي من خلال النقاط والمكافآت، كما أنّ هذا التعلم يحدث من خلال الانغماس في محتوى اللعبة الغني بالمفردات والتراكيب المفهومة ولو بشكل جزئي، إضافة إلى التفاعل مع الجانب الملحمي والقصصي في اللعبة؛ فالتصميم الممتع يقوم على التفاعلات الهادفة في اللعبة مع بذل القليل من الجهد لتعلم قواعدها مما قد ينمي المهارات اللغوية بسبب الشعور بالمتعة وانخفاض مستوى القلق.

ويوصي البحث بضرورة توظيف التوجهات الحديثة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة في المستوى المبتدئ، وبخاصة المرتبطة بتكنولوجيا التعليم من خلال خطوات إجرائية في تعليم اللغة العربية، كما أوصى بضرورة إعادة النظر في تصميم وبناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التوجهات الحديثة في التدريس، وخاصة التي توظف مستحدثات التكنولوجيا، وكذا في أساليب التدريس التقليدية المستخدمة في بعض فصول تعليم اللغة العربية، وكذلك الاستفادة من النموذج الإجرائي المقترح لتوظيف التصميم الممتع Gameful وما بعد محفزات الألعاب الـ

استخدام التصميم الممتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Gamification في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، كما يُوصي أيضًا بضرورة الاهتمام بعقد ورش عمل لتدريب مُعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على توظيف التصميم الممتع Gameful في التدريس.

4. المصادر

المصادر العربية

إبراهيم، وليد يوسف محمد، عبد الحميد، هويدا سعيد، وعلي، أحمد محسن محمد ماضي. (2022). التفاعل بين نوع محفزات الألعاب Gamification في بيئات التعلم الإلكترونية ومستوى فاعلية الذات وأثره على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم دراسات في التعليم الجامعي، ع55، 106-177.

الأنصاري، خالد. (2016). تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودورها في التعليم والتعلم. مجلة دراسات تربوية، ع2، 162-177.

أوزل، هارون، وجيفتجي، فاروق (2022). مساهمة تطبيقات التراكيب المتلازمة التي في كتاب العربية للحياة في تعليم اللغة العربية. مجلة الشرقيات، 14(1)، 184-198.

<https://doi.org/10.26791/sarkiat.1052028>

بالطبيبي، تيسير. (2020). من مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة التواصل اللساني، مج23، ع1، 195-216.

الحسيني، نادية السيد، علي، محمد مسعد جاد علي، شحاته، جمال عبد الناصر محمود، وإبراهيم، وليد يوسف محمد. (2021). معايير تصميم بيئات التعلم الإلكترونية عبر الجوال "الفردية - التشاركية" القائمة على محفزات الألعاب Gamification. دراسات في التعليم الجامعي، ع50، 277-317.

الدياب، أحمد. (٢٠١٢). المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات. رسالة ماجستير، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي.

سالم، محمد سعيد. (2020). واقع تدريس اللغة العربية في تركيا "جامعة تشوكوروا نموذجاً" تحديات وطموح وحلول. مجلة كلية الإلهيات بجامعة تشوكوروا، العدد 20.

صنوبر، أحمد. (٢٠١٥). مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا. ملاحظات ميدانية. إسطنبول: مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها.

طعيمة، رشدي أحمد. (1989). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو.

عمر، رانيا محمد مصطفى كامل. (2020). برنامج أنشطة قائمة على نظرية الحقول الدلالية باستخدام محفزات الألعاب Gamification وفاعليته في تنمية المفردات اللغوية ومهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة البحث العلمي في التربية، ع21، ج10، 358-447.

فرج، محمود عبده. (2016). الكفاءة اللغوية للطلاب الأجانب الذين يرغبون في الدراسة بجامعة الأزهر الشريف، المؤتمر الدولي الثاني (اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجارب وإنجازات). جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

القحطاني، أمل سفر حسين. (2018). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف التعلم النشط في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لطالبات جامعة الأميرة نورة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع3، 211-229.

القوفي، أحمد. (2023). مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. في أبحاث المؤتمر الدولي الرابع العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل، وقف كلية العلوم الإسلامية بجامعة جبرسون.

مختار، عمرو. (2022). المختار في التوجهات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها. أنقرة، دار صون تشاغ.

مختار، عمرو. (2022). توظيف الأنشطة الإلكترونية الترفيهية في تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية. مجلة نسخة، 22(54)، 299-330.

مدكور، علي أحمد، هريدي، إيمان أحمد. (2006). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق. دار الفكر العربي.

استخدام التّصميم المُمْتع وما بعد مُحفّزات الألعاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

- موسى، محمد أحمد فرج. (2020). ميكانيكا وديناميكا اللعب: إطار عمل إجرائي لفهم مبادئ التصميم الممتع في التعليم بتكنولوجيا التعليم، مج30، ع7، 3-18.
- النجار، خالد محمد محمود. (2019). صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 2(4)، 289-353.
- هريدي، إيمان أحمد. (2007). تصور مقترح لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية – معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- هندي، أسامة محسن محمود. (2020). توظيف الألعاب التحفيزية "Gamification" في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها على زيادة دافعية التعلم لديهم. تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، ع44، 1-42.

Kaynakça

- Agogué, M., Levillain, K., & Hooge, S. (2015). Gamification of creativity: exploring the usefulness of serious games for ideation. *Creativity and Innovation Management*, 24 (3), 415-429.
- Al-Ansari, K. (2016). Information and communication technology and its role in education and learning. *Educational Booklets Journal*, 2, 162–177.
- Al-Diab, A. (2012). Problems facing Turks in learning Arabic and suggestions [Master's thesis, *Institute of Educational Sciences*, Gazi University].
- Al-Ghofi, A. (2023). Problems of teaching Arabic to non-native speakers. In the Proceedings of the Fourth International Conference on Arabic for Non-Native Speakers: The Present and the Future, Endowment of the Faculty of Islamic Sciences at Giresun University.
- Al-Husseini, N. S., Ali, M. M. J., Shehata, G. A. N. M., & Ibrahim, W. Y. M. (2021). Criteria for designing individual and collaborative mobile learning environments based on gamification. *Studies in Higher Education*, 50, 277–317.
- Al-Najjar, K. M. M. (2019). Difficulties of learning Arabic for non-native speakers at the Islamic University of Medina. *International Journal for Educational Research*, 2 (4), 289-353.
- Al-Qahtani, A. S. H. (2018). The effectiveness of an electronic learning environment utilizing active learning in developing digital storytelling skills for students at Princess Nourah University. *Tabuk University Journal for Humanities and Social Sciences*, 3, 211-229.
- Baltaibi, T. (2020). Problems of teaching Arabic to non-native speakers. *Journal of Linguistic Communication*, 23 (1,2), 195–216.
- Bell, K. (2017). *Game On!: Gamification, gameful design, and the rise of the gamer educator* (Illustrated edition). Johns Hopkins University Press.
- Burke, M., & Hiltbrand, T. (2011). How gamification will change business intelligence. *Business Intelligence Journal*, 16, (2), 8-16.
- Clark, R. (2005). "Instructional strategies." in h. f. o'neil (ed.), *What Works in Distance Learning Guidelines* (pp. 43–61). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Dan, O.M.& Lei, J. W. (2013), How am i doing? *The Effects of Gamification and Social Sharing on User Engagement.*, Paper

- Dombrowski, M., & Lochner, J. (2016). Gamification of modern society: digital media" s influence on current social practices. *Encyclopedia of Computer Graphics and Games*, 1-5
- Donovan, S., Gain, J., & Marais, P. (2018). A case study in the Gamification of a university-level games development course. *Proceedings of South African Institute for Computer Scientists and Information Technologists Conference* (pp. 245–251).
- Dubey, A. (2016). Training leader's guide: leverage Gamification successfully for Organizational learning. *Learn Tech Company*. Retrieved From <https://www.learntech.in/training-leaders-guide-to-leveraging-gamification-successfully-ebook-op1/>.
- Fang, Y., Ma, Y., Mo, D., Zhang, S., Xiang, M., & Zhang, Z. (2019). Methodology of an exercise intervention program using social incentives and Gamification for obese children. *BMC Public Health*, 19(1), 686.
- Faraj, M. A. (2016). Linguistic competence of foreign students wishing to study at Al-Azhar Al-Sharif University, *The Second International Conference (Arabic Language Skills Measurement Tests for Non-Native Speakers, Experiences and Achievements)*.
- Flores, J. F. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54.
- Garland, C. (2015). Gamification and implications for second language education. Ametaanalysis, Master's Thesis, st.cloud stste university: Missouri.
- Gartner (2014). Gamify: How Gamification motivates people to do extraordinary things: Burke, B. Retrieved from <https://www.amazon.com/Gamify-Gamification-Motivates-People-Extraordinary/dp/1937134857>
- Hamari, J. (2019). Does Gamification satisfy needs? A study on the relationship between gamification features and intrinsic need satisfaction. *International Journal of Information Management*, pp. 46, 210–221.
- Hasegawa, T., et al. (2015). An english vocabulary learning support system for the learner's sustainable motivation. *Springer Plus: Innovative Cloud Application in Computer*, 1–9.
- Hendi, O. M. M. (2020). The employment of gamification in teaching Arabic to non-native speakers and its effect on increasing their learning motivation. *Technology of Education, Studies and Research*, 44, 1-42.
- Heridy, I. A. (2007). A proposed scenario for distance learning and teaching programs of Arabic to non-native speakers in light of linguistic competence, Arab Association for Educational Technology – Institute of Educational Studies, Cairo University.
- Huang, W.-Y. & Soman, D. (2013). Gamification of education. research report series: behavioral economics in action. Rotman School of Management, University of Toronto.
- Ibrahim, W. Y. M., Abd El-Hamid, H. S., & Ali, A. M. M. M. (2022). The interaction between the types of gamification stimuli in e-learning environments and the level of self-efficacy and its impact on the development of motivation for achievement among educational technology students. *Studies in Higher Education*, 55, 106-177.
- Kapp, K.M. (2012). The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer.

- López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., & Moreno-Guerrero, A.-J. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, 7(2), e06254.
- Madariaga, L., Nussbaum, M., Gutiérrez, I., Barahona, C., & Meneses, A. (2021). Assessment of user experience in video-based learning environments: From design guidelines to the final product. *Computers & Education*, 167, 104176.
- Madkour, A. A., & Heridy, I. A. (2006). Teaching Arabic to non-native speakers: theory and practice. Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Mousa, M. A. F. (2020). Mechanics and dynamics of play: An operational framework for understanding the principles of enjoyable design in education. *Technology of Education*, 30 (7), 3-18.
- Mukhtar, A. (2022). Al-Mukhtar in modern trends of teaching and learning Arabic for non-native speakers. Ankara: Sun Chag Publishing House.
- Mukhtar, A. (2022). The employment of entertaining electronic activities in teaching listening to non-native speakers of Arabic. *Journal of Noskha*, 22 (54), 299-330.
- Nicholson, S. (2014). Exploring the endgame of Gamification. In Fuchs, M., Fizek, S., Ruffino, P., & Schrape, N. (Eds.), *Rethinking Gamification* (pp. 289–303). Leuphana University of Lüneburg, Germany. Meson press. Retrieved from <https://meson.press/wp-content/uploads/2015/03/9783957960016-rethinking-> Parra González, M. E., presented at the 68th annual conference of the American Association for Public Opinion Research, Boston, May 4374 – 4388
- Omar, R. M. M. K. (2020). An activity program based on the theory of semantic fields using Gamification and its effectiveness in developing vocabulary and analytical thinking skills among fourth-grade students. *Scientific Research Journal in Education*, 21(10), 358-447.
- Özel, H. ve Çiftçi, F. (2022). *el-Arabiyye li'l-hayât isimli kitapta yer alan eşdizim uygulamalarının Arapça öğretimine katkısı. Şarkiyat* 14 (1), 184-198. <https://doi.org/10.26791/sarkiat.1052028>.
- Reinhardt, J. (2019). Gameful second and foreign language teaching and learning: theory, research, and practice (1st ed. 2019 edition). Palgrave Macmillan.
- Richard N. Landers, Kristina N. Bauer, Rachel C. Callan. (2015). Gamification of task performance with leaderboards: A goal setting experiment, computers in human behavior.
- Richter, G., Raban, D. R., Rafaeli, S. (2018). Studying Gamification: The Effect of Rewards and Incentives on Motivation. In T. Reiners, L. Wood (Eds.), *Gamification in Education and Business* (pp. 21–46). Cham Springer.
- Robson, K., Plangger, K., Kirtman, J. H., McCarthy, I., Pitt, L. (2018). Game on: Engaging customers and employees through Gamification. *Business Horizons*, 59 (1), 29–36.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., Mandl, H. (2017). How Gamification Motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380.
- Salem, M. S. (2020). The reality of teaching Arabic in Turkey "Çukurova University as a model": Challenges, aspirations, and solutions. *Theology Faculty Magazine at Çukurova University*, (20).

- Sanchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. (2019). Gamification of assessments in the natural sciences subject of primary education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19 (1), 95-111.
- Schrier, K. (2016). *Learning, education and games, volume two: bringing games into educational contexts*, pittsburgh, PA: ETC Press.
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of human-computer Studies*, pp. 74, 14–31.
- Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. *Educational Researcher*, 35(8) 19–29.
- Sunobar, A. (2015). Problems of Arabic teaching programs for non-native speakers in Turkey. Field observations. Istanbul: Athar Center for Arabic Studies for Non-Native Speakers.
- Taima, R. A. (1989). Teaching Arabic to non-native speakers: Its curricula and methods. Rabat: Islamic Educational, *Scientific and Cultural Organization* - ISESCO.
- Urh M., Vukovic G., Jereb E. (2019). The model for the introduction of Gamification into e-learning in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 388-397.
- Van Harmelen, M., & Workman, D. (2018). Analytics for learning and Teaching. *CETIS Analytics Series*, 1 (3), 1–41.
- Villager, C., Gallego-Durán, F. J., Molina-Carmona, R., & Llorens-Largo, F. (2018). Plan: Towards a gamified learning system. In *Lecture Notes in Computer Science* (pp. 82-93). Villagrasa, S., Fonseca, D., Redondo, E., & Duran, J. (2019). Teaching case of Gamification and visual technologies for education. *Journal of Cases on Information Technology*, 16(4), 38-57.
- Villalustre, L., & Moral, M. E. (2019). Gamification: Strategies para optimizar el process de aprendizaje y la acquisition de competencias in contexts universitarios. *Digital Education Review*, 0 (27), 13-31.
- Zichermann G., Cunningham C. (2019). Gamification by design: Implementing Game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol (Canada): O'Reilly Media. Inc.

Expanded Summary

The problem of the current research is identified in the weakness and varying levels of non-native Arabic language learners, along with a lack of procedural models that utilize Gameful design and gamification in the teaching of the Arabic language skills. To address this problem, the research attempted to answer the following questions: The first question: what are the gameful design and gamification in teaching Arabic to non-native speakers at the novice level? The second question: what is the procedural model that is based on the principles of Gameful design and gamification for teaching Arabic to the targeted learners?

The research aimed to present a procedural model based on the principles of Gameful design for teaching Arabic to non-native speakers through providing practical procedural steps to employ this model. To achieve this goal, the research adopted a descriptive-analytical approach to describe and analyze literature related to the research problem, aiming to determine the status-quo of Arabic language teaching for non-native speakers and to define the nature of Gameful design and gamification and their relation to developing suitable language skills for non-native Arabic learners' speakers.

This research was delimited to certain principles of Gameful design that are appropriate for teaching Arabic language skills, complemented by the principles of gamification such as enticing learner participation, motivating learners to exert effort, and leveraging learner efforts to enhance intrinsic motivation for continued participation and engagement. The focus was specifically on the novice level due to their need for increased self-confidence, immersion in learning, and reducing anxiety levels, which helps them develop language skills.

The theoretical framework of the research was defined in two parts: Gameful design and gamification in teaching Arabic to non-native speakers, and the procedural model based on the principles of Gameful design in teaching Arabic to non-native speakers.

The first part covered the concept of gamifications, their importance, and principles. The second part presented the concept of Gameful design, its importance, foundations, and principles.

Finally, the research presented a proposed procedural model for employing Gameful design, and gamification, in teaching Arabic to non-native speakers at the novice level. This included procedural stages for Gameful design within learning environments.

The research highlighted that gamification is a reward system derived from games. Through this system, the point exchange unit is determined, aiming to continue task performance and complete game challenges. Also, motivating players through points is like using other incentives like appraisals or financial rewards, as people are used to performing tasks for rewards. Using virtual rewards like points is less costly compared to other real-world gifts and can achieve the same effect in the short term.

The research also confirmed that second language learning through Gameful design could occur through understanding the game's language through translation or repeated exposure to language vocabulary and structures, or through positive reinforcement using points and rewards. Also, this learning occurs through involving in the game's content rich in vocabulary and structures. Gameful design is based on meaningful interactions in the game, requiring minimal effort to learn its rules, which can develop language skills due to the sense of fun and reduced anxiety levels.

The research recommended utilizing modern approaches in teaching Arabic to non-native speakers, especially at the novice level, particularly those linked to educational technology. Also, the research recommended reconsidering the design of Arabic language teaching programs for non-native speakers in light of modern teaching trends, especially those employing technological innovations. It also recommended benefiting from the proposed procedural model for employing Gameful design, and gamification in teaching Arabic to non-native speakers at the novice level. Additionally, it emphasized the importance of conducting workshops to train Arabic language teachers for non-native speakers on employing Gameful design in teaching.

Divan Edebiyatında Devlet-Millet İlişkisi: Nâbî Örneği¹

State-Nation Relationship in Divan Literature: The Case of Nâbî

Ercan KORKMAZ*

Öz

Bu çalışmada, 17. yüzyıl Divan edebiyatının önemli temsilcilerinden olan Nâbî'nin eserlerinde devlet-millet ilişkisinin nasıl ele alındığı farklı yönleri ile incelenmiştir. Hikemî şiirin Türk edebiyatındaki en önemli temsilcisi olan Nâbî, eserlerinde döneminin sosyal ve siyasî meselelerine geniş yer vermiş, devlet yönetimi, adalet, liyakat ve sosyal yardımlaşma gibi konularda önemli görüşler ortaya koymuştur. Çalışmada, Nâbî'nin Divan'ından, Hayriyye'sinden ve Farsça kasidelerinden seçilen beyitler üzerinden şairin devlet-millet ilişkisine dair düşünceleri analiz edilmiş, bu düşüncelerin Osmanlı devlet felsefesi ve siyaset geleneği içerisindeki yeri değerlendirilmiştir. Nâbî'nin şiirlerinde yöneticilerin halka karşı sorumlulukları, adaletin önemi, liyakat ilkesi, sosyal yardımlaşmanın gerekliliği, devlet kurumlarının işleyişine dair eleştiriler ve ideal devlet yönetimi gibi temalar öne çıkmaktadır. Şairin bu yaklaşımı, 17. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun yaşadığı siyasî ve sosyal çalkantılar karşısında bir uyarı ve nasihat niteliği taşımaktadır. Çalışma, Nâbî'nin sadece hikemî üslubun temsilcisi olarak değil, aynı zamanda devlet-millet ilişkisini şiirlerinde işleyen bir düşünür olarak da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Divan Edebiyatı, Hikemî Şiir, Nâbî, Devlet-Millet İlişkisi, Osmanlı Siyaset Düşüncesi

Abstract

In this study, how the state-nation relationship is handled in the works of Nâbî, one of the important representatives of 17th century Divan literature, is analyzed from different aspects. Nâbî, who is the most important representative of the Hikemî poetry in Turkish literature, gave wide coverage to the social and political issues of his period in his works and put forward important views on issues such as state administration, justice, merit and social cooperation. This study analyzes the poet's thoughts on the state-nation relationship through selected couplets from Nâbî's Divan, Hayriyya and Persian odes, and evaluates the place of these thoughts in the Ottoman philosophy of state and political tradition. In Nâbî's poems, themes such as the responsibilities of rulers towards the people, the importance of justice, the principle of merit, the necessity of social cooperation, criticism of the functioning of state institutions, and ideal state administration come to the fore. This approach of the poet serves as a warning and advice in the face of the political and social turmoil that the Ottoman Empire experienced in the 17th century. The study reveals that Nâbî should be evaluated not only as a representative of the wisdom style but also as a thinker who deals with the state-nation relationship in his poems.

Keywords: Divan Literature, Wisdom Poetry, Nâbî, State-Nation Relationship, Ottoman Political Thought

Giriş

Edebiyat, bir toplumun kültürel, sosyal ve siyasî yapısını yansıtan en önemli aynalardan biridir. Şairler ve yazarlar, yaşadıkları dönemin tanıkları olarak eserlerinde toplumsal meselelere, siyasî olaylara ve devlet-millet ilişkilerine dair önemli izler bırakırlar. Bu bağlamda, Osmanlı İmparatorluğu'nun 17. yüzyılında yaşamış olan Nâbî, şiirlerinde döneminin sosyal ve siyasî meselelerine geniş yer vermiş, özellikle devlet yönetimi ve devlet-millet ilişkileri konusunda dikkat çekici görüşler ortaya koymuş bir şairdir. Yûsuf Nâbî (1642-

* Bu makale, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı/Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalında, Prof. Dr. Halil İbrahim YAKAR danışmanlığında hazırlanmakta olan "16. ve 17. Yüzyılda Divan Edebiyatında Devlet – Millet İlişkisi" başlıklı doktora tezi çalışmasından üretilmiştir.

* Öğr. Gör. Ercan KORKMAZ, ercankorkmaz@kilis.edu.tr, Orcid Id: 0009-0001-5835-5862

Bu çalışma, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY-NC 4.0) ile lisanslanmıştır.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

1712), Osmanlı divan edebiyatının en önemli şairlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Urfa'da doğan ve ilk eğitimi burada alan Nâbî, 1666 yılında İstanbul'a gitmiş ve burada çeşitli devlet hizmetinde bulunmuştur. Şair, Osmanlı İmparatorluğu'nun çeşitli kademelerinde görev yapmış, dönemin önemli devlet adamlarıyla yakın ilişkiler kurmuştur. Bu deneyimleri, onun devlet işleyişi ve devlet-millet ilişkileri konusundaki görüşlerinin şekillenmesinde önemli rol oynamıştır (Ambros, 2011, s. 248).

Nâbî, Türk edebiyatında "hikemî tarz" olarak bilinen düşünce ve hikmet ağırlıklı şiir anlayışının en önemli temsilcisidir. Şiirlerinde toplumsal eleştiri, nasihat ve düşünce unsurları ön plandadır. Yıldırım'ın belirttiği gibi, Nâbî'nin şiirleri, divan şiirinin hayattan kopuk olduğu iddiasının aksine, dönemin toplumsal gerçeklerini yansıtmakta ve günümüzle kıyaslanarak anlaşılabilir mesajlar içermektedir (2011, s. 51).

Bu çalışmada, Nâbî'nin şiirlerinde devlet-millet ilişkisinin nasıl ele alındığı incelenecektir. Şairin *Divan*'ından, Hayriyye'sinden ve Farsça kasidelerinden seçilen beyitler üzerinden, onun devlet yönetimi, adalet, liyakat, sosyal yardımlaşma, devlet kurumlarının işleyişi ve ideal devlet yönetimi gibi konulardaki düşünceleri analiz edilecek, bu düşüncelerin Osmanlı devlet felsefesi ve siyaset geleneği içerisindeki yeri değerlendirilecektir. Çalışmaya konu edinilen beyitler; *Nâbî Dîvânı* (Bilkan, 2020), *Hayriyye* (Kaplan, 2019) ve *Nâbî'nin Farsça Kasideleri ve Türkçe Tercemesi* (Ördek, 2021) kaynaklarından alınmıştır.

Çalışmanın amacı, Nâbî'nin sadece hikemî üslubun temsilcisi olarak değil, aynı zamanda devlet-millet ilişkisini şiirlerinde işleyen bir düşünür olarak da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktır. Şairin bu konudaki görüşleri, 17. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun yaşadığı siyasî ve sosyal çalkantılar karşısında bir uyarı ve nasihat niteliği taşımaktadır.

1. Nâbî'nin Hayatı ve Edebî Kişiliği

1666 yılında İstanbul'a giden şair, burada devlet hizmetine girmiş ve çeşitli kademelerde görev yapmıştır. Dönemin padişahı IV. Mehmed'in musahiplerinden Musahip Mustafa Paşa'nın himayesine giren Nâbî, saray çevresinde tanınmış ve itibar görmüştür. 1679 yılında hacca gitmiş, dönüşte bir süre İstanbul'da kaldıktan sonra Halep'e yerleşmiştir. 1710 yılında tekrar İstanbul'a dönen şair, 1712 yılında burada vefat etmiştir (Ambros, 2011, s. 248).

Nâbî'nin başlıca eserleri arasında *Divan*, *Farsça Divançe*, *Fetihnâme-i Kamaniçe*, *Hayriyye*, *Hayrâbâd*, *Münşe'ât*, *Sûrnâme*, *Tercüme-i Hadîs-i Erba'in*, *Tuhfetü'l-Harameyn* ve *Zeyl-i Siyer-i Veyis* bulunmaktadır. Bu eserler arasında özellikle *Divan*'ı ve oğlu Ebülhayr Mehmed Çelebi için yazdığı nasihatname türündeki *Hayriyye*'si, onun düşünce dünyasını ve toplumsal meseleler hakkındaki görüşlerini yansıtan önemli kaynaklardır (Koç Keskin, 2022, s. 317). Nâbî'nin şiirlerinde devlet adamlarına yönelik eleştiri ve nasihatlere sıklıkla rastlanmaktadır (Koç Keskin, 2022, s. 316). Şair, özellikle "Gülşen-i Devlet" başlıklı manzum arzuhâlinde, bir devlet adamının maddî ve manevî durumunu, taleplerini ve şikâyetlerini edebî bir formda sunmuştur. Bu eser, Nâbî'nin devlet-millet ilişkisine dair düşüncelerini yansıtan önemli bir kaynak niteliğindedir.

2. Nâbî'nin Şiirlerinde Devlet-Millet İlişkisi

2.1. Yönetici-Halk İlişkisi

Osmanlı devlet geleneğinde yönetici ile halk arasındaki ilişki, karşılıklı hak ve sorumluluklar çerçevesinde şekillenmiştir. Bu ilişki dinamiği, 17. yüzyıl şairlerinin eserlerinde önemli bir yer tutmakta ve dönemin siyasî anlayışını yansıtmaktadır. Nâbî'nin şiirlerinde bu tema, özellikle yöneticilerin halka karşı sorumluluklarını vurgulayan bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

Nâbî'nin şiirlerinde en çok vurgulanan temalardan biri, yöneticiler ile halk arasındaki ilişkidir. Şair bu ilişkiyi karşılıklı bağımlılık çerçevesinde ele almakta ve yöneticilerin halka karşı sorumluluklarını vurgulamaktadır:

Ser-efrâzân olur muhtâc Nâbî zîr-destâna

Tenezzül itmedükçe tohm hâke ser-bülend olmaz (Divan, C.2, s. 44)

(Yüceler yücesi olan Nâbî bile, alttakilere muhtaçtır; tohum toprağa düşmedikçe, boy atmaz, yükselmez.)

Nâbî, tohumun ancak toprağa alçalarak boy verebileceği metaforunu kullanarak yöneticilerin halka yakınlaşmadan yücelemeceğini ifade etmektedir. Bu beyit, Osmanlı devlet felsefesindeki “daire-i adliye” kavramını yansıtır ve yöneticiler ile halk arasındaki karşılıklı sorumluluk ilişkisini ortaya koyar. Koç Keskin'in belirttiği gibi, Nâbî'nin şiirlerinde devlet adamlarının halka karşı sorumlulukları sıklıkla vurgulanmaktadır (2022, s. 325).

Şair, ideal bir devlet adamını şu şekilde tasvir etmektedir:

Âstânı penâh-ı mazlûmân

Dergehi bûsegâh-ı ehl-i cihân (Divan, s. 407)

(Kapısı mazlumların sığınağıdır, eşiği ise dünya ehlinin öpülesi yeridir.)

Nâbî, övdüğü kişinin (II. Mustafa) makamını “mazlumların sığınağı” olarak nitelendirerek devlet adamlarının en temel görevlerinden birinin adaleti sağlamak ve mazlumları korumak olduğunu vurgulamaktadır. Bu beyit, Osmanlı devlet geleneğinde adalet ve merhamet kavramlarının önemini göstermekte ve ideal yöneticinin halkın güvenini kazanmış, onların dertlerine çare olan kişi olduğunu ortaya koymaktadır.

Ehl-perver nice keremver var

Nice himmet-şi'âr server var (Divan, s. 412)

(Ne kadar cömertlik timsali insan vardır, ne kadar himmet sahibi yüce kişi vardır.)

Nâbî, ideal yöneticilerin ilim ve sanat ehlini koruması gerektiğini vurgulamaktadır. Ehl-perver” ifadesi, ilim ve sanat erbabını himaye eden anlamına gelir ve Osmanlı devlet geleneğinde yöneticilerin kültür ve bilim hayatını destekleme sorumluluğunu ifade eder.

Hayriyye'de ise yöneticilerin halka karşı nasıl davranması gerektiğini öğütlemektedir:

Halka vir rıfk u tevâzu‘la selâm

Zûr ile eyleme teklîf-i kıyâm (Hayriyye, s. 94)

(Halka yumuşaklık ve alçakgönüllülükle selam ver, zorla ayağa kalkılmasını bekleme.)

Bu beyit, devlet adamlarının halka karşı kibirli ve sert bir tutum takınmak yerine yumuşak ve mütevazı bir yaklaşım sergilemesi gerektiğini vurgulamakta ve devlet-millet ilişkisinde saygı ile nezaketin önemini ortaya koymaktadır.

Nâbî'nin yönetici-halk ilişkisine yaklaşımı, doğal bir bütünlük anlayışına dayanmaktadır. Şair, yöneticilerin sadece hâkim değil, aynı zamanda halkın hizmetkârı olduklarını vurgulamakta ve karşılıklı sorumluluk ilkesini öne çıkarmaktadır. Bu yaklaşım, Osmanlı devlet anlayışındaki "adalet dairesi" kavramının şiirsel ifadesi olarak değerlendirilebilir.

2.2. Adalet ve Yönetim

Adalet kavramı, İslam siyaset düşüncesi ve Osmanlı devlet geleneğinde merkezî bir konuma sahiptir. Bu kavram, sadece bireysel bir erdem değil, aynı zamanda devletin meşruiyetinin ve sürekliliğinin temel dayanaklarından biridir. Nâbî'nin şiirlerinde adalet teması hem ahlakî hem de pragmatik boyutlarıyla ele alınmış ve devlet yönetiminin vazgeçilmez unsuru olarak sunulmuştur.

Şair, adaletin sadece ahlakî bir erdem değil, aynı zamanda devletin bekası için de zorunlu bir unsur olduğunu vurgulamaktadır:

Buna meydân-ı mükâfât denir ey

Nâbî Hâlkı bî-râhat eden kimsede râhat mı kalır (Divan, s. 601)

(Ey Nâbî, buna mükâfât meydanı denir; halkı rahatsız eden kimsede, artık rahat kalır mı?)

Nâbî, adalet ve zulüm arasındaki ilişkiyi sebep-sonuç bağlamında ele almaktadır. Bu beyit, halka zulmeden yöneticilerin kendilerinin de huzur bulamayacağını vurgular ve Osmanlı siyaset düşüncesinde "adalet dairesi" olarak bilinen kavramın özünü yansıtır.

Şair, adil bir yönetim altında toplumun tüm kesimlerinin huzur bulacağını şu şekilde ifade etmektedir:

İder eyyâm-ı şerîfinde safâ halk-ı cihân

Olur âsûde zamânında gürûh-ı fukarâ (Divan, s. 343)

(O mübarek günlerinde dünya halkı neşe bulur, fakirler topluluğu da onun huzur zamanında rahata erer.)

Bu beyit, Osmanlı devlet felsefesindeki "re'âyâ perverlik" ilkesini yansıtmaktadır. Nâbî'nin vurguladığı gibi bir devletin başarısı sadece askerî zaferler veya ekonomik refah ile değil, aynı zamanda toplumun en zayıf kesimlerinin durumu ile de ölçülür.

Nâbî'nin Farsça kasidelerinde de adalet teması öne çıkmaktadır:

Sâhân-ı sıdk u adl ü hayâ şem sân sodend

Hem sohbet-i Muhammed ü hem sohbet-i Ali (Farsça Kaside, s. 439)

(Sadakat, adalet ve hayâ padişahları mum gibi Muhammed ve Ali'nin yoldaşları oldular.)

Şair, sadakat, adalet ve hayâ gibi erdemlere sahip olan padişahları, İslam'ın iki önemli şahsiyeti olan Hz. Muhammed ve Hz. Ali'nin yoldaşları olarak nitelendirmektedir.

Nâbî'nin adalet anlayışı, geleneksel İslam siyaset düşüncesinin bir yansıması olarak görülebilir. Şair, adaleti sadece hukukî bir kavram olarak değil, aynı zamanda toplumsal refahın ve siyasî istikrarın garantisi olarak sunmaktadır. Bu yaklaşım, adaletin hem bireysel hem de toplumsal boyutlarını göstermekte ve yöneticilerin bu konudaki sorumluluklarını vurgulamaktadır.

2.3. Devlet Yönetiminde Liyakat

Liyakat ilkesi, Osmanlı devlet yönetiminin temel yapı taşlarından biri olmuş ve özellikle klasik dönemde devletin güçlü kalmasının önemli nedenlerinden biri olarak kabul edilmiştir. Ancak 17. yüzyılda bu ilkenin zayıflaması, dönemin aydınlarının eleştirilerinin odak noktasını oluşturmuştur. Nâbî de bu konuda döneminin hassasiyetlerini yansıtan bir tavır sergilemiş ve liyakatsizliğin devlet için yarattığı tehlikeleri şiirlerinde vurgulamıştır.

Şair, devlet işlerinin ehil olmayan kişilere tevdi edilmesini eleştirmekte ve liyakat ilkesinin önemini vurgulamaktadır:

'İlm ile 'akl iledür şart-ı vezâret yohsa

Şer' ü kânûnı ne bilsün bir alây lâ-yefhem (Divan, s. 108)

(Vezirliğin şartı ilim ve akıldır, yoksa bir sürü anlayışsız kişi -varken- Şeriat ve kanunu ne bilsin?)

Bu beyit, 17. yüzyılda Osmanlı bürokrasisinde yaşanan değişimlere ve liyakat sisteminin zayıflamasına bir tepki olarak okunabilir. Nâbî'nin "lâ-yefhem" ifadesi, sadece bilgi eksikliğini değil, aynı zamanda devlet işlerinin gerektirdiği kavrayış ve basiret yoksunluğunu da vurgulamaktadır.

İttikâye musta'id olmaz kibâr-ı devlete

Bâliş-i zer-târ eğer huddâma pâ-mâl olmasa (Divan, C.2, s.378)

(Eğer altın işlemeli yastıklar ayaklar altında çiğnenmemişse devlet büyükleri, ittika - Allah korkusu ve takva- sahibi olamaz.)

Ayrıca Nâbî, devlet hizmetinde çalışanların uygun şekilde değerlendirilmediği bir devlet düzeninin güvenilir olmayacağını belirtmektedir. "Bâliş-i zer-târ" ifadesi, devlet görevlilerinin hak ettikleri değeri ve itibarı sembolize etmektedir.

Ol hidv-i 'âlem-ârâ kim şî'âr-ı tab'idur

İttibâ'-ı sünnet-i peygamber ü farz-ı Hudâ (Divan, s. 210)

(O âlemi süsleyen hükümdar ki, onun tabiatının şîârı, Peygamber'in sünnetine uymak ve Allah'ın farzlarını yerine getirmektir.)

Bu beyitte ise, ideal bir yöneticinin dinî değerlere bağlı olması gerektiğini vurgulamakta ve Osmanlı devlet geleneğinde dinî değerlerin yönetim anlayışındaki merkezî konumunu yansıtmaktadır.

Nâbî'nin liyakat konusundaki görüşleri, döneminin siyasî ve idarî sorunlarına karşı bir uyarı niteliğindedir. Şair, devlet yönetiminde ehliyet ve bilginin önemini vurgulayarak, liyakatsız yöneticilerin devletin temellerini sarsabileceği konusunda uyarmaktadır. Bu yaklaşım, Osmanlı siyaset geleneğiyle uyumlu olup, devlet yönetiminde meritokrasinin önemini ortaya koymaktadır.

2.4. Sosyal Adalet ve Yardımlaşma

Osmanlı toplumunda sosyal adalet ve yardımlaşma, vakıf sistemi ve devletin sosyal politikaları aracılığıyla hayata geçirilmeye çalışılan temel ilkelerdi. Bu konular, şairlerin eserlerinde de önemli bir yer tutmuş ve toplumsal duyarlılığın edebî yansımalarını oluşturmuştur. Nâbî'nin şiirlerinde sosyal adalet teması hem devletin sorumluluklarını hem de toplumsal dayanışmanın önemini vurgulayan bir görüşle ele alınmıştır.

Şair, toplumsal refahın sağlanması ve yoksulların korunması için devletin ve toplumun sorumluluklarını vurgulamaktadır:

Zamân-ı lutfî gınâ-bahş-ı ehl-i fakr olalı

Gedâya âh çeker şimdi sâye-i divâr (Divan, s. 68)

(Lütuf zamanı, fakirler için bir bolluk kaynağı olduğundan beri, şimdi duvarın gölgesi bile dilenci için âh çeker.)

Bu paradoksal ifade, toplumsal refahın artmasıyla birlikte dilencililiğin azalmasını tasvir etmektedir. Nâbî'nin şiirlerinde toplumsal gerçekleri yansıttığını ve Divan şiirinin hayattan kopuk olduğu iddiasının aksine şairin döneminin sosyal meselelerine duyarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Yıldırım, 2011, s. 51). Şair, toplumda yaşanan ekonomik dengelerdeki değişimleri gözlemlemiş ve bu hususa dikkat çekme gereği duymuştur. Toplumsal devinimlerin iyi gözlenmesi devlet politikaları için son derece hayati bir öneme sahiptir. Sosyal adaletin sağlanması doğru bir gözlem ile mümkün olmaktadır.

İtdi ihya râh-ı Beytu'llâh'da bu vakfı kim

Def olup havf ola hüccâcun tarîk-i eşlemi (Divan, s. 11)

(Bu vakfı, Beytullah yolunda ihya etti ki, Hacıların yolundan korku ve tehlikeler defolup -gitsin ve-, güvenli olsun.)

Burada, Osmanlı Devleti'nin hac yollarının güvenliğini sağlama konusundaki hassasiyetini yansıtmaktadır. Osmanlı devletinde birçok hizmet, vakıf aracılığıyla sağlanmaktaydı. Burada yardımlaşma kurumunun farklı bir boyuta evrilmiş olduğu gözlenmektedir. Vakıf aracılığıyla yapılan yardım yolcuların güvenliğini sağlamıştır. Devletin, vatandaşlarının dinî vecibelerini yerine getirmelerini kolaylaştırma ve onların güvenliğini sağlama sorumluluğu, İslam devlet geleneğinin önemli bir parçasıdır. Osmanlı Devleti, güvenlik hizmetini vakıf aracılığı ile yerine getirmiştir.

Nâbî'nin sosyal adalet anlayışı, Osmanlı'nın sosyal devlet karakterini yansıtmaktadır. Şair, devletin sadece güvenlik ve düzen sağlayan bir kurum değil, aynı zamanda toplumsal refahı gözetken ve yoksulları koruyan bir yapı olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, İslam siyaset düşüncesindeki sosyal sorumluluk anlayışının edebî bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

2.5. Nâbî'nin Devlet Adamlarına Nasihatleri

Nasihatname geleneği, Osmanlı edebiyatında önemli bir yer tutmuş ve şairler bu gelenek çerçevesinde dönemlerinin yöneticilerine tavsiyelerde bulunmuşlardır. Nâbî'nin devlet adamlarına yönelik nasihatleri hem bireysel ahlak öğütlerini hem de yönetim ilkelerine dair görüşlerini içermekte ve şairin siyasî düşüncesinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu nasihatler, dönemin siyasî sorunlarına karşı şairin önerdiği çözümleri yansıtmaktadır.

Nâbî'nin eserlerinde, özellikle Hayriyye'de devlet adamlarına yönelik nasihatler önemli bir yer tutmaktadır. Şair, bu nasihatleri bazen üzeri örtülü bazen de doğrudan verme yoluna gitmiştir:

Yâ mir-âhur ya ser-i bevvâbîn

Her biri mu'temed-i devlet ü dîn (Hayriyye, s. 154)

(Ey atlıların komutanı, ey kapıcıların başı, her biriniz devletin ve dinin güvenilir kişilerisiniz.)

Şair, devlet yönetiminde görev alacak kişilerin hem devletin hem de dinin güvenilir temsilcileri olması gerektiğini vurgulamaktadır. Nâbî'nin yaşadığı dönemde Osmanlı bürokrasisinde yaşanan yozlaşma, şairin devlet adamlarına yönelik nasihatlerinin temel içeriğini oluşturmaktadır.

Şimdi buyrulmaz ise fikrine tevcîh-i zamîr

Halel-i saltanat u devlet olur müstahkem (Divan, s. 106)

(Eğer şimdi fikrine yönelik bir içtenlik gösterilmezse, Saltanatın ve devletin temelleri sarsılır, sağlamlığı bozulur.)

Bu beyit, Osmanlı devlet yönetiminde meşveret geleneğinin önemini vurgulamakta nasihatlerin ve danışmanların göz ardı edilmesinin sakıncalarına işaret etmektedir.

Birisi pençe-i fermân birisi sahh-ı sahîh

Birisi safha-i telhîs biri nevk-i kalem (Divan, s. 106)

(Biri fermanın pençesi, biri sahih sayfa, biri özetin safhası, biri kalemin ucu.)

Nâbî bu beyitte, devlet yönetiminde farklı yetkinliklere sahip kişilerin bir arada çalışmasının önemini vurgulamaktadır. Yönetimin anlayışında birden fazla unsurun etkinliğine dikkat çekmek isteyen şair, bir bakıma bürokratik işleyişi de özetlemiştir.

Nâbî'nin devlet adamlarına yönelik nasihatleri, teorik öğütlerden ziyade pratik yönetim ilkelerini içermektedir. Şair, danışma, liyakat, güvenilirlik ve çok yönlü uzmanlaşma gibi konularda tavsiyelerde bulunarak ideal bir devlet yönetiminin temel unsurlarını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, şairin sadece bir şair değil, aynı zamanda döneminin siyasî meselelerine vakıf bir düşünür olduğunu göstermektedir.

2.6. Devlet Yönetiminde Ahlak ve Erdem

İslam siyaset düşüncesinde ahlak ve siyaset arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bu anlayışa göre devlet yönetimi, sadece teknik bir iş değil, aynı zamanda ahlakî sorumlulukları da içeren bir görevdir. Nâbî'nin şiirlerinde bu tema, özellikle yöneticilerin sahip olması gereken erdemlik ve dinî değerlere bağlılık bağlamında ele alınmıştır. Şair, ahlaksız yöneticilerin devletin temellerini sarsacağını düşünmekte ve erdemli yönetimin önemini vurgulamaktadır.

Nâbî'nin şiirlerinde devlet yönetimi ile ahlak ve erdem arasındaki ilişki şu şekilde vurgulanmaktadır:

Devlet ol mâla ki Allâh vire

Hayr ile sarf olına böyle yire (Hayriyye, s. 59)

(Öyle bir devlet ki, Allah malına -servetine- hayır versin, böyle bir yere -topluma-harcansın -topluma fayda sağlasın-.)

Bu beyit, devlet yönetiminde helal kazanç ve Allah'ın rızasına uygun davranmanın önemini vurgulamaktadır. Şair, devlet adamlarının servet edinme konusunda dinî ve ahlakî ilkelere bağlı kalması gerektiğini ima etmektedir.

Anda 'âlî-cenâblar bulunur

Âsmân gibi bâblar bulunur (Divan, s. 412)

(Orada yüce gönüllü insanlar bulunur, gökyüzü gibi yüksek kapılar bulunur.)

Nâbî bu beyitte, devlet yönetiminde bulunan kişilerin yüce karakterli olması gerektiğini vurgulamaktadır. "Âlî-cenâb" ifadesi, sadece makam yüksekliğini değil, aynı zamanda ahlakî yüceliği de ifade eder.

Anda çokdur mürüvvet erbâbı

Bulunur anda himmet ashâbı (Divan, s. 412)

(Orada mürüvvet ehli çoktur, orada himmet sahipleri bulunur.)

Bu beyit, ideal bir yönetim kadrosunun "mürüvvet" ve "himmet" gibi erdemlere sahip kişilerden oluşması gerektiğini vurgulamaktadır.

Nâbî'nin ahlak ve erdem vurgusu, Osmanlı devlet geleneğindeki "erdemli hükümdar" idealini yansıtmaktadır. Şair, yöneticilerin sadece yetkin değil, aynı zamanda erdemli olması gerektiğini savunarak, siyaset ve ahlak arasındaki ayrılmazlığı vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, İslam siyaset felsefesinin temel ilkelerinden biri olan "adil hükümdar" kavramının şiirsel ifadesi olarak değerlendirilebilir.

2.7. Halkın Devletten Beklentileri

Osmanlı siyasî düşüncesinde halk, sadece yönetilen bir kitle değil, aynı zamanda hakları olan ve bu haklarının korunmasını bekleyen bir topluluktur. Bu anlayış, şairlerin eserlerinde de kendini göstermiş ve halkın devletten beklentileri önemli bir tema olarak işlenmiştir. Nâbî'nin şiirlerinde bu tema, özellikle halkın temel haklarının korunması ve devletin hizmette bulunma sorumluluğu bağlamında ele alınmıştır.

‘Unf ile halkı kapundan sürme

Kimseye dâmen ü dest öpdürme (Hayriyye, s. 93)

(Zulümle halkı kapından kovma, kimseye etek ve el öptürme.)

Bu beyit, devlet adamlarının halka karşı şefkatli ve anlayışlı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, Osmanlı devlet geleneğinde "reaya perverlik" ilkesinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Biri tedbîr-i hazâ'in biri ta'mîr-i bilâd

Birisi hıfz-ı memâlik biri tertib-i hikem (Divan, s. 107)

(Biri hazinelerin tedbiri (yönetimi), biri şehirlerin imarı, biri memleketlerin korunması, biri hikmetli düzenin tertibi.)

Nâbî bu beyitte, devlet yönetiminde farklı alanlarda uzmanlık gerektiren görevleri sıralamaktadır: mali işler, bayındırlık, güvenlik ve eğitim. Bu beyit, Osmanlı devlet yönetiminde farklı alanlarda uzmanlaşmanın önemini vurgulamaktadır.

Ka'be'dür sâk-ı dıraht-ı rahmet

Ka'be'dür südde-i dîn ü devlet (Hayriyye, s. 52)

(Kâbe, rahmet ağacının köküdür, Kâbe, din ve devletin eşliğidir.)

Burada, Nâbî'nin din ve devlet ilişkisine dair görüşlerini yansıtılmaktadır. Şair, devlet kurumunu dinî bir referansla yüceltmekte ve Osmanlı devlet geleneğinde din ve devlet işlerinin iç içe geçmiş olduğunu göstermektedir.

Nâbî, devlet millet ilişkisi kapsamında her şeyi devletten beklememektedir. Sağlıklı bir devlet millet ilişkisinde halka da büyük sorumluluklar düşmektedir. Kişi ya bulunduğu toplumun kurallarına göre yaşar ya da tasvip etmediği toplumdan uzaklaşır (Yakar, 2014, s. 193). Bu durum toplum içerisinde çözümleri de beraberinde getirmektedir. Bu hususta Nâbî, şu sözlerle uyarı da bulunur:

Kalmış ser-i meydân-ı mahabbet tek ü tenhâ

Zen-tab'lar almış yeri merdân unutulmuş (Divan, s. 345)

(Muhabbet meydanının başı bomboş kalmış, kadın ruhlu olanlar yer almış, adamlar unutulmuş.)

Nâbî, pek çok konuda olduğu gibi devlet millet ilişkisini de farklı yönlerden ele almıştır. Şairin bu tutumu entelektüel bilgi ve birikiminin sonucudur. Bilindiği üzere Osmanlı devlet geleneğinde medreselerde çok yönlü ve çeşitli eğitimler verilmekteydi. Bu gelenek içerisinde yetişen aydın kesim olaylara tarafsız gözlerle bakmayı başarmışlardır.

Nâbî'nin şiirlerinde halkın devletten beklentileri, temel insan haklarının korunması, adaletle muamele görme, güvenlik içinde yaşama ve devlet hizmetlerinden yararlanma gibi evrensel değerleri içermektedir. Şair, devletin halkın hizmetkarı olduğunu vurgulayarak, halk merkezli bir yönetim anlayışını savunmaktadır. Bununla birlikte toplumun sorumluluklarına da değinmekten geri kalmamıştır. Bu yaklaşım, modern demokrasi anlayışının temellerini oluşturan halk egemenliği ilkesiyle benzerlikler göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, 17. yüzyıl Divan edebiyatının önde gelen isimlerinden Nâbî'nin şiirlerinde devlet-millet ilişkisinin nasıl ele alındığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Nâbî'nin eserlerinde devlet yönetimi, adalet, liyakat, sosyal yardımlaşma, devlet kurumlarının işleyişi ve ideal yönetim anlayışı gibi temel konular üzerinde dikkatle durduğunu göstermektedir. Nâbî'nin şiirlerinde öne çıkan başlıca temalardan biri, yöneticilerle halk arasındaki ilişkidir. Şair, bu ilişkiyi karşılıklı bir bağımlılık temelinde ele alır ve devlet yöneticilerinin halka karşı sorumluluğunu sık sık vurgular. Yöneticilerin, tıpkı tohumun yeşermesi için toprağa yaklaşması gibi, halka eğilmedikçe ve onların ihtiyaçlarına duyarlı olmak için çaba göstermedikçe gerçek anlamda yükselemeyecekleri fikrini işler. Bu yaklaşım, Osmanlı düşünce geleneğindeki “daire-i adliye” yani adalet dairesi anlayışının Nâbî'nin şiirlerinde de güçlü bir şekilde yer aldığını gösterir.

Şairin eserlerinde merkezî bir kavram olarak öne çıkan adalet, yalnızca ahlakî bir erdem değil, aynı zamanda devletin bekası için vazgeçilmez bir unsur olarak sunulur. Nâbî, zulmeden bir yöneticinin huzur bulamayacağını, adaletin hem toplumun düzeni hem de devletin kendi çıkarı için gerekli olduğunu vurgular. Bu da Osmanlı siyaset düşüncesinde adaletin nasıl kurucu bir ilke kabul edildiğini edebî bir duyarlılıkla dile getirir. Bir diğer önemli tema ise, liyakat ve ehliyet ilkesidir. Nâbî, devlet görevlerinin ehil olanlara verilmesi gerektiğini belirtir, aksi durumda toplumsal düzenin bozulacağını ve devlet mekanizmasının zarar göreceğini açıkça ifade eder. Bu eleştiri, dönemin Osmanlı bürokrasisinde liyakat sisteminde yaşanan aksamlara karşı bir tepki olarak okunabilir. Toplumsal adalet ve yardımlaşma da Nâbî'nin şiirlerinde önemli bir yer tutar. Şair, yoksulların korunması ve toplumun refahı konusunda hem devletin hem de toplumun ortak sorumlulukları olduğunu hatırlatır. Nâbî, bir devletin değerini yalnızca askerî başarılarla veya ekonomik refah düzeyiyle değil, toplumun en zayıf kesimlerine gösterdiği ilgi ve destekle ölçer. Bu bakış açısı, Osmanlı'da vakıf sistemi ve sosyal yardımlaşma kurumlarının işleyişini idealleştirir.

Nâbî ayrıca, özellikle Hayriyye eserinde, devlet adamlarına yönelik nasihatlere geniş yer verir. Devlet yönetiminde görev alanların sahip olması gereken nitelikleri ve uymaları gereken etik ilkeleri vurgular. Bu tavsiyelerdeki ısrar, Nâbî'nin yaşadığı dönemde Osmanlı bürokrasisinde artan yozlaşma ve kurumsal sorunlara karşı bir tepki niteliği taşır. Şairin eserlerinde, devlet yönetimiyle ahlak ve erdem arasındaki ilişki tekrar tekrar öne çıkar. Yöneticilerin ahlakî değerlere sahip olması gerektiği fikri, devlet yönetiminin temeline yerleştirilir. Bu vurgu, Osmanlı geleneğinde yöneticilerin ahlakî sorumluluklarına verilen önemi yansıtır.

Halkın devletten ve yöneticilerden beklentileri de Nâbî'nin şiirlerinde sıkça karşımıza çıkar. Şair, halkın yöneticilerden adalet, merhamet, güven ve saygı beklediğini ısrarla ifade eder. Bu beklentiler, Osmanlı yönetim anlayışında önemli bir yer tutan “reaya perverlik” yani halkı gözetme ilkesinin edebî bir yansımasıdır.

Nâbî'nin Hayriyye'de ortaya koyduğu ideal devlet yönetimi ise, oğluna hitaben yazılmış olsa bile, aslında dönemin tüm yöneticilerine dolaylı olarak bir rehber sunar. Burada dinî ve ahlakî değerlerle bütünleşen bir devlet anlayışına vurgu yapılır; devlet kurumunun meşruiyeti ve başarısı, bu değerlere bağlılıkla ilişkilendirilir.

Sonuç olarak, Nâbî'nin şiirlerinde devlet-millet ilişkisine dair dile getirdiği görüşler, onu yalnızca didaktik bir Divan şairi değil, aynı zamanda döneminin siyasi ve toplumsal meselelerine duyarlı bir düşünür olarak öne çıkarır. Şairin ortaya koyduğu yaklaşımlar, Osmanlı İmparatorluğu'nun 17. yüzyılda yaşadığı siyasi ve toplumsal çalkantılara edebî bir uyarı ve vizyon sunarken; günümüzde de devlet-millet ilişkilerinin sağlıklı ve adil bir zeminde yürütülmesi açısından değerli dersler içermektedir.

Kaynakça

- Ambros, E. G. (2011). Yûsuf nâbî. (Çev. R. Keleş). *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 248-250. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31134>
- Bilkan, A. F. (2020). *Nâbî dîvânı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaplan, M. (2019). *Nâbî hayriyye*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. Erişim: <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-249185/nabi-hayriyye.html>
- Koç Keskin, N. İ. (2022). Arzuhâli edebî bahçeye gizlemek: Nâbî'nin Gülşen-i Devlet'i üzerine. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 28, 316-352. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3169785>
- Ördek, Ş. Ş. (2021). Nâbî'nin Farsça kasideleri ve Türkçe tercemesi. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 409-441. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1656233>
- Yakar, İ. H. (2014). Nabi'de dönem eleştirisi. *Vefatının 300. Yıldönümünde Şair Nâbî Sempozyumu*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını: 439

Expanded Summary

This article examines the reflections of state-society relations in the works of Yusuf Nâbî (1642-1712), one of the most prominent poets of 17th-century Ottoman Divan literature. As a representative of the "hikemî" (wisdom-oriented) style in Divan poetry, Nâbî's works offer valuable insights into the political and social dynamics of the Ottoman Empire during a period of significant transformation. Through a detailed analysis of Nâbî's poetry, particularly his Divan, Hayriyye, and Münşeât, this study reveals how the poet conceptualized the relationship between the state and society, and how he articulated his criticisms and recommendations regarding governance and social justice.

The 17th century was a period of political and social turmoil for the Ottoman Empire, marked by military defeats, economic difficulties, and administrative corruption. Nâbî, who served in various positions in the Ottoman bureaucracy and was closely acquainted with the palace circles, witnessed these challenges firsthand. His poetry reflects a deep concern for the deteriorating conditions of the empire and offers a critical perspective on the relationship between rulers and the ruled. This article argues that Nâbî's works constitute not only literary masterpieces but also important historical documents that shed light on the socio-political realities of his time.

The study begins with an overview of Nâbî's life and literary personality. Born in Urfa in 1642, Nâbî moved to Istanbul in 1666 and entered state service. He gained recognition and respect in court circles under the patronage of Musahip Mustafa Pasha, a close companion of Sultan Mehmed IV. After performing the pilgrimage to Mecca in 1679, Nâbî settled in Aleppo, where he lived for many years before returning to Istanbul in 1710. He died in Istanbul in 1712. Nâbî's major works include his Divan, Persian Divançe, Hayriyye (a book of advice written for his son), Hayrâbâd, Münşeât (collected letters), Sûrnâme, and Tuhfetü'l-Harameyn. These works, particularly his Divan and Hayriyye, provide valuable insights into his worldview and his perspectives on social issues.

The main section of the article analyzes Nâbî's conceptualization of state-society relations through several thematic categories. The first theme examined is the relationship between rulers and the people. Nâbî emphasizes the mutual dependency between rulers and subjects, arguing that rulers cannot achieve greatness without understanding and addressing the needs of the people. Using the metaphor of a seed that must humble itself to the soil before it can grow tall, Nâbî suggests that rulers must approach the people with humility and concern for their welfare. This perspective reflects the concept of the "circle of justice" (daire-i adliye) in Ottoman political philosophy, which posits a reciprocal relationship of responsibility between rulers and subjects.

The second theme explored is justice and governance. For Nâbî, justice is not merely a moral virtue but a necessary condition for the survival of the state. He criticizes rulers who oppress the people, warning that such oppression will eventually lead to their own downfall. Nâbî also emphasizes the importance of consultation (meşveret) in governance, cautioning against autocratic rule and encouraging rulers to be open to different perspectives and criticisms. This emphasis on consultation reflects Nâbî's concern with the growing centralization of power and the decline of traditional checks and balances in Ottoman governance during the 17th century.

The third theme examined is merit and competence in state service. Nâbî criticizes the appointment of unqualified individuals to important positions and emphasizes the importance of merit-based selection. He argues that the state's strength depends on the quality of its officials and that corruption in appointments undermines the foundations of governance. This critique reflects the deterioration of the merit-based system in the Ottoman bureaucracy during Nâbî's lifetime, as positions increasingly became objects of sale and patronage rather than rewards for competence and service.

The fourth theme analyzed is social justice and mutual aid. Nâbî praises periods of prosperity when poverty is reduced and emphasizes the state's responsibility to protect the vulnerable and ensure public safety. He commends the establishment of charitable foundations (vakıf) that provide services to the public, such as securing pilgrimage routes. These references highlight the importance of the Ottoman welfare system and the state's role in promoting social cohesion and addressing the needs of the disadvantaged.

The fifth theme discussed is Nâbî's advice to state officials. In his works, particularly Hayriyye and Münşeât, Nâbî offers guidance to those in positions of authority, emphasizing the qualities they should possess and the principles they should follow. He stresses the importance of trustworthiness, competence, and moral integrity in public service. These admonitions reflect Nâbî's concern with the corruption and moral decline he observed in the Ottoman bureaucracy and his desire to contribute to its reform.

The sixth theme explored is the expectations of the people from the state. Nâbî articulates the people's desire for protection, justice, and respect from their rulers. He describes the ideal ruler as a refuge for the oppressed and someone who earns the love and respect of the people. These descriptions reflect the Ottoman concept of "reaya perverlik" (care for the subjects) and highlight the reciprocal nature of the state-society relationship in Ottoman political thought.

The seventh theme analyzed is Nâbî's criticisms of state institutions. The poet points out deficiencies in the functioning of various state institutions and criticizes the decline in cultural and intellectual standards among state officials. These criticisms reflect Nâbî's broader concern with the institutional decay of the Ottoman Empire during the 17th century and his desire for reform and renewal.

The article concludes by emphasizing the relevance of Nâbî's perspectives on state-society relations to contemporary discussions of governance, social justice, and political ethics. It argues that Nâbî's works offer a nuanced understanding of the challenges faced by the Ottoman Empire during a period of transition and provide valuable insights into the dynamics of state-society relations in Islamic political thought. By examining Nâbî's poetry through the lens of political and social history, this study contributes to a deeper understanding of Ottoman intellectual history and the role of literature in reflecting and shaping political discourse.



Yedi Aralık Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi (YASAD)

Hakkında | **About** *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1)/2025

Yedi Aralık Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi (YASAD), yılda iki kez (Haziran ve Aralık aylarında) yayımlanan, **hakemli ve açık erişimli** bir akademik dergidir. Derginin temel amacı, ulusal ve uluslararası düzeyde sosyal bilimler alanında yapılan özgün çalışmaları yayımlayarak **sosyal ve beşerî bilimler literatürüne katkıda bulunmaktır**.

Dergi; başta **tarih, edebiyat, coğrafya, felsefe, sosyoloji ve psikoloji** olmak üzere sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerinden **nitelikli makalelere** yer verir. Bunun yanı sıra, eleştiri ve değerlendirme yazıları da yayımlanabilir.

YASAD'da **Türkçe, İngilizce ve Arapça** dillerinde kaleme alınmış makaleler yayımlanmakta; ayrıca **Farsça** yazılmış akademik çalışmalar da değerlendirme sürecine kabul edilmektedir.

Dergide yayımlanan tüm çalışmaların **bilimsel ve etik sorumluluğu yazarlara aittir**.

Etik İlkeler ve Yayın Politikası | **Publication Principles** *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1)/2025

Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, sosyal bilimler alanında nitelikli bilimsel çalışmaları yayımlamayı amaçlayan, uluslararası yayın etiği ilkelerine (COPE, ICMJE, WAME) bağlı, açık erişimli bir dergidir.

1. Yayın Etiği

- Dergiye gönderilen makaleler daha önce başka bir yerde yayımlanmamış ve eşzamanlı olarak başka bir dergide değerlendirme sürecinde olmamalıdır.
- Bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler, bu durum belirtilmek koşuluyla gönderilebilir; yayımlanıp yayımlanmayacağına Editörler Kurulu karar verir.
- Dergide **çift kör hakemlik sistemi** uygulanır. Editör ve en az iki hakem tarafından incelenen her makale, özgünlük ve etik açısından denetlenir.
- Aşağıdaki durumlar ciddi etik ihlal kabul edilir: intihal, sahte yazarlık, veri uydurma, dilimleme, çıkar çatışmasının gizlenmesi, çift yayın, telif ihlali.
- Yayından sonra tespit edilen etik ihlallerde makale geri çekilebilir.
- İnsanlardan veri toplanan çalışmalarda (ör. anket, mülakat, deney) **Etik Kurul Onay Belgesi** zorunludur.
- Dergi, **açık erişimli ve ücretsizdir**; yazar ve hakemlerden herhangi bir ücret talep edilmez.

2. Yayıncının Sorumluluğu



Dergi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi tarafından yayımlanmakta olup kamu yararını gözeten, kâr amacı gütmeyen bir akademik platformdur. Editörler Kurulu üniversite öğretim üyeleri arasından üç yıllık süreyle görevlendirilir. Editör, yardımcıları ve alan editörleri bilimsel objektiflik esasına göre görev yapar.

3. Editörlerin Etik Sorumlulukları

- Yayın kararları bilimsel katkı, özgünlük ve etik uygunluk esaslarına göre alınır.
- Editörler, hakemlik sürecinin tarafsız ve bağımsız işlenmesini sağlar.
- Hakem havuzu sürekli güncellenir ve uzmanlık alanları dikkate alınarak makaleler yönlendirilir.
- Bilimsel olmayan, kişisel veya önyargılı değerlendirmeler engellenir.
- İnsan ve hayvan deneklerine ilişkin etik kuralların uygulanması, onam formlarının ve etik kurul onaylarının sağlanması editörün sorumluluğundadır.
- Görevi kötüye kullanma durumlarında objektif soruşturma yürütülür.
- Gerekli durumlarda düzeltme, geri çekme veya açıklama yayımlanır.
- Editörler, yayımlanan içeriklerin fikrî mülkiyet haklarını korumakla yükümlüdür.

4. Hakemlerin Etik Sorumlulukları

- Hakemlik süreci gizlidir; hakemler yazarlarla doğrudan iletişime geçemez.
- Hakemler sadece uzmanlık alanlarına giren makaleleri değerlendirmelidir.
- Tüm değerlendirmeler tarafsız, bilimsel temellere dayalı ve yapıcı olmalıdır.
- Etnik köken, cinsiyet, inanç, siyasi görüş vb. nedenlerle ayrımcılık yapılamaz.
- Değerlendirme süresi içinde tamamlanmalı ve akademik üslup korunmalıdır.

5. Yazarların Etik Sorumlulukları

- Gönderilen makalede verilen tüm bilgiler doğru ve eksiksiz olmalı; yanıltıcı beyan verilmemelidir.
- Gönderilen çalışma özgün olmalı; daha önce yayımlanmamış ya da başka bir dergide eşzamanlı değerlendirmeye alınmamış olmalıdır.
- Etik Kurul onayı gerektiren araştırmalar için onay alınmış olmalı, belge sunulmalıdır.
- Katılımcılardan **bilgilendirilmiş onam** alınmalı, araştırma süreci ve haklar hakkında açık bilgi verilmelidir.
- Yazarlık sırası bilimsel katkıya göre belirlenmeli, katkısı olmayan kişiler yazar olarak gösterilmemelidir.
- Başvuru sonrası yazarlık değişikliği yapılmamalıdır.
- Veri ve sonuçlardaki olası yanlışlıklar fark edilirse editör bilgilendirilmeli ve geri çekilme kabul edilmelidir.
- Tüm veriler saklanmalı; gerektiğinde editörle paylaşılabilir olmalıdır.
- İntihalden kaçınılmalı, tüm alıntılar doğru biçimde kaynaklandırılmalıdır.



- Daha önce yayımlanan kendi çalışmalarına atıf yapılmalı; **öz atıf (self-plagiarism)** durumlarına dikkat edilmelidir.
- YÖK tanımına göre **dilimleme** yapılmamalıdır.
- Duplikasyon, sahtecilik, veri uydurma gibi ihlallerden kaçınılmalıdır.
- Çıkar çatışmaları açıkça beyan edilmelidir.
- Başkalarına ait materyallerde (ölçek, görsel vb.) izin alınmalı ve belge sunulabilir olmalıdır.
- Telif hakları yükümlülükleri yazara aittir.
- Finansal destekler beyan edilmelidir.
- İnsan veya hayvan katılımlı çalışmalarda ulusal ve uluslararası etik standartlara uygunluk sağlanmalıdır.

Bu ilkeler, COPE (<https://publicationethics.org>), ICMJE (<https://www.icmje.org>) ve WAME (<https://www.wame.org>) rehberlerine dayanmaktadır. Dergimize gönderilen her çalışma, bu etik standartları kabul etmiş sayılır.

Yazım Kuralları | Writing Rules *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1)2025

1. Genel Biçim ve Sayfa Yapısı

- Makaleler **MS Word** formatında hazırlanmalıdır.
- Sayfa kenar boşlukları: Üst, alt, sağ ve sol **2,5 cm**.
- Yazı tipi: **Times New Roman, 12 punto, iki yana yaslı, tek satır aralığı, önce-sonra 6 nk**.
- Paragraflarda **girinti** kullanılmamalıdır.
- Makaleler en az **3.500**, en fazla **10.000 kelime** ve **25 sayfa** ile sınırlıdır.

2. Başlık ve Yazar Bilgileri

- **Makale başlığı:** Her kelimenin baş harfi büyük, **14 punto, kalın, ortalanmış**.
- **Türkçe ve İngilizce başlıklar** alt alta verilmelidir.
- **Yazar adı:** Başlığın altında, **ortalanmış, 10 punto**.
- Yazar bilgileri (*) ile dipnotta yer almalıdır:
 - Unvan
 - Kurum (Üniversite/Fakülte/Bölüm)
 - E-posta
 - ORCID

İlk gönderimde yazar bilgileri yer almamalıdır.



3. Öz / Abstract ve Anahtar Kelimeler

- Öz ve Abstract başlıkları **ortalanmış**, metin **10 punto**.
 - Paragraf ayarları: **Önce-sonra 6 nk, tek satır aralığı**.
 - Anahtar kelimeler:
 - Türkçe: "**Anahtar kelimeler:**" başlığı ile, yalnızca ilk kelime büyük harfle, **en fazla 8 kelime**, aralarına virgül konulmalı. (0 nk / tek aralık)
 - İngilizce: "**Keywords:**" başlığı ile, tüm kelimeler küçük harfle (özel adlar hariç), aralarına virgül, sonuna noktalama konmaz.
-

4. Genişletilmiş İngilizce Özet

- **Türkçe yazılmış** tüm makalelere **750–1000 kelime** arasında **genişletilmiş İngilizce özet** eklenmelidir.
 - Bu özet, makalenin tüm bölümlerini kapsar ancak **başlıksız** olmalıdır.
-

5. Bölüm Yapısı

Makaleler şu ana bölümleri içermelidir:

1. Giriş
 2. Yöntem
 3. Bulgular
 4. Tartışma ve Yorum
 5. Sonuç
 6. Kaynakçalar
 7. Ekler (varsa)
-

6. Tablo, Grafik ve Şekiller

- Girinti: **0,5 cm**
 - Beş satırı geçen doğrudan alıntılar: **10 punto, 0,5 cm içerden** yazılmalıdır.
 - Tablolar sola yaslı, başlık **italik**, 10 punto.
 - Şekil/grafik isimleri altına, ortalı ve italik şekilde yazılır.
-

7. Atıf ve Kaynakça (APA 7. Sürüm)

a) Metin İçi Atıflar



- Tüm **doğrudan alıntılarda** sayfa numarası belirtilmelidir.

Örnekler:

- Anlatı alıntı: Gökalp (2020, s. 34) “...olarak tanımlar.”
- Parantez içi alıntı: “...olarak tanımlar” (Gökalp, 2020, s. 34).

Yazar Sayısı	Anlatı Alıntısı	Parantez İçi Alıntı
Tek yazar	Gökalp (2020, s. 34)	(Gökalp, 2020, s. 34)
İki yazar	Çelik ve Şimşek (2013, s. 5)	(Çelik & Şimşek, 2013, s. 5)
3+ yazar	Abisel vd. (2005, s. 12)	(Abisel vd., 2005, s. 12)
3+ yazar (Eng.)	Boas et al. (1916, p. 89)	(Boas et al., 1916, p. 89)

"vd." Türkçe, "et al." İngilizce için kullanılır.

b) Kaynakça Kuralları

- Başlık: **KAYNAKÇALAR**, ortalı, büyük harf, kalın.
- İlk satır sola hizalı, devam eden satırlar **0,5 inç girintili**.

Kitap: Gökalp, Z. (2020). *Hars ve medeniyet*. Bilgeoğuz Yayınları.

Kitap (3+ yazar): Abisel, N., Arslan, U. T., Behçetoğulları, P., Karadoğan, A., Öztürk, S. R., & Ulusoy, N. (2005). *Çok tuhaf çok tanıdık*. Metis Yay.

Makale: Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187–198.

DOI’li Makale: Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)

Kitap Bölümü: Haviland, W. et al. (2008). Toplumsal kimlik, kişilik ve cinsiyet. İ. E. Sarioğlu (Ed.), *Kültürel Antropoloji* (s. 263–290). Kaknüs Yay.

Çeviri Kitap: Kierkegaard, S. (2004). *Ölümsüz hastalık umutsuzluk* (M. M. Yakupoğlu, Çev.). Doğubatı Yayınları.

Tez: Yavaş, N. (2008). *All the women are white...* (Tez No. 231681). [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Sözlük Maddesi: American Psychological Association. (n.d.). Mood. In *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/mood>



Konferans Bildirisi: Fistek, A. et al. (2017, July 12–15). Everybody’s got a little music in them... *Autism Society National Conference*, Milwaukee. <https://...>

8. Özel Notlar

- 21 yazara kadar **tüm yazarlar** yazılır. 21’den fazla yazar varsa **ilk 19 yazar + ... + son yazar** yazılır.
 - Yayın adı ve dergi adı *italik*; bölüm adları düz yazılır.
 - Tüm kaynaklarda & işareti kullanılır ("and" yerine).
-

Hazırlayanlar: Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi Yayın Kurulu

Referans: APA Style 7th Edition — <https://apastyle.apa.org>